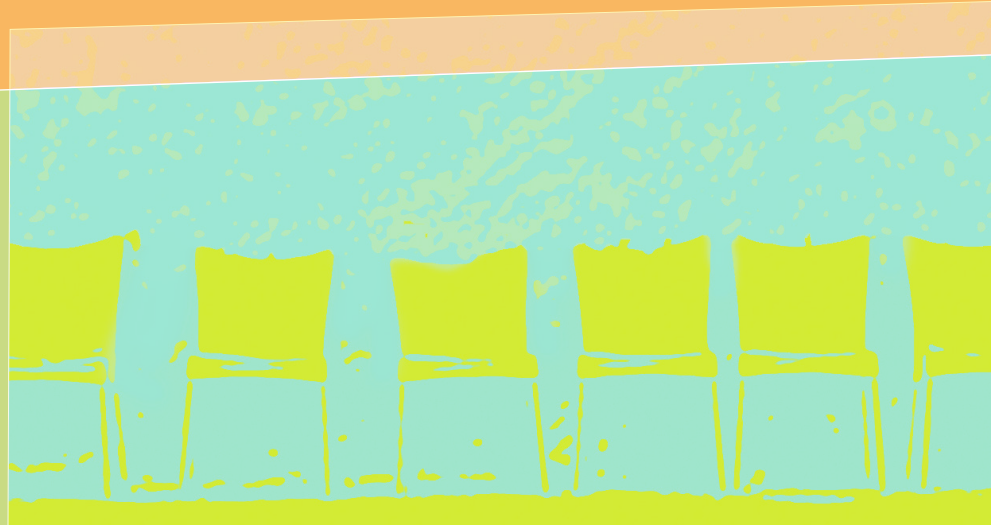


**GOTT hat der HOFFNUNG
einen BRUDER gegeben.
Er heißt ERINNERUNG.
(nach Michaelangelo)**

**Religionspädagogik
und Holocaust Education**



Sonja Danner

Gott hat der Hoffnung einen Bruder gegeben.
Er heißt Erinnerung. (nach Michelangelo)

Religionspädagogik und Holocaust Education

Reihe: Antrittsvorlesungen an der KPH Wien/Krems, Band 14

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-904046-13-8

IMPRESSUM

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Herausgeber: Rektorat der KPH Wien/Krems
Redaktion: Thomas Handschuh, Thomas Krobath, Susanne Scherf

Layout/Satz/Grafik: Georg Thomas Plank, Karin Gratiana Wurm
Druck: DRUCKEREI FUCHS, 2100 Korneuburg

Wien/Krems 2024 (1. Auflage April 2024)

Vorwort

Sehr geehrte Leserin,
Sehr geehrter Leser,

in diesem Band erhalten Sie eine Nachschau zur neu eingerichteten Ph1-Professur für Evangelische Religionspädagogik. Nach dem entsprechenden Verfahren wurde Sonja Danner mit dem Wintersemester 2022 auf diese Stelle berufen. Sie wählt zum Antritt ihrer Professur einen Vortrag aus dem Themenfeld der Holocaust Education mit dem Titel: „Gott hat der Hoffnung einen Bruder gegeben. Er heißt Erinnerung: Religionspädagogik und Holocaust Education“. Nach einer semantischen Verortung des problematischen Begriffes „Holocaust Education“ behandelt Sonja Danner deren unterschiedliche Ansätze und bietet einen Überblick über die beispielgebenden didaktischen Leitgedanken der Religionspädagogik im Zusammenhang mit den Themen Nationalsozialismus und Shoah.

In den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt wird die Frage, welchen Beitrag Religiöse Bildung – hier vor allem der Religionsunterricht an Schulen – zur Holocaust Education leisten kann. Dabei werden einerseits Ansätzen für kooperativen Religionsunterricht (konfessionell kooperativ, dialogisch kooperativ oder interreligiöse Modelle) ausgeleuchtet. Andererseits wird dem erinnerungsgeleiteten Lernen Raum gegeben und postuliert, dass Erinnerungslernen keineswegs auf eine geschichtswissenschaftliche Darstellung von Fakten beschränkt ist, gleichwohl auch nicht in Betroffenheitspädagogik abgeleitet.

Mit Blick auf den institutionellen Auftrag der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule wird über die Religionspädagogik hinausgehend die Holocaust Education als eine zentrale Querschnittsmaterie festgemacht, welche alle Fächer betrifft. In logischer Konsequenz sind zukünftige Lehrpersonen durch entsprechende Schwerpunkte in den Ausbildungscurricula und bestehende Lehrkräfte durch Fort- und Weiterbildungsformate in dieser Thematik zu schulen – ein Auftrag, den die Kirchliche Pädagogische Hochschule von ihrem profilgebenden Auftrag her sehr ernst nimmt.

Schließlich bezieht sich der Vortrag deutlich auf die *Nationale Strategie gegen Antisemitismus, Strategie der Republik Österreich zur Verhütung und Bekämpfung aller Formen von Antisemitismus*. Die jüngste Eskalation des Nah-Ost Konflikts und ihr globaler Widerhall zeigen uns dieser Tage sehr schmerzvoll, wie notwendig alle Anstrengungen sind, dem steigenden Antisemitismus entschieden entgegen zu treten.

Das Rektorat wünscht Sonja Danner viel Erfolg bei der Ausgestaltung der Professur. Ihnen, verehrte Leserin, verehrter Leser, wünschen wir erkenntnisreiche Lektüre der Ausführungen in diesem Band.

Hubert Philipp Weber
Rektor der KPH Wien/Krems

Andreas Weissenböck
Vize-Rektor für Lehre

<i>Vorwort</i>	<u>3</u>
<i>Inhalt</i>	<u>5</u>
<i>Gott hat der Hoffnung einen Bruder gegeben. Er heißt Erinnerung. (nach Michelangelo)</i>	
<i>Religionspädagogik und Holocaust Education</i>	<u>7</u>
1. <i>Einleitung</i>	<u>7</u>
2. <i>Holocaust Education – Stütze der Demokratie?</i>	<u>8</u>
3. <i>Erinnere dich! – Sachor</i>	<u>9</u>
4. <i>Fazit</i>	<u>21</u>
5. <i>Literatur und Quellen</i>	<u>23</u>
<i>Akademischer Werdegang von HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner</i>	<u>26</u>
<i>Ausgewählte Publikationen von HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner</i>	<u>27</u>

Gott hat der Hoffnung einen Bruder gegeben. Er heißt Erinnerung. (nach Michaelangelo)

Religionspädagogik und Holocaust Education

1. Einleitung

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Freund:innen und Kolleg:innen, liebe Familie,

ich freue mich, dass so viele Wegbegleiter:innen heute gekommen sind und damit ihre Wertschätzung entweder mir oder dem Thema gegenüber – im besten Fall beiden – ausdrücken. Das macht Mut, das stärkt. Ich möchte mich gleich vorneweg bei allen bedanken, die mich auf meiner Strecke immer wieder ermuntert haben weiterzugehen, wenn die Luft dünn wurde und mitunter die Schritte schwergefallen sind. Speziell meine Familie hat großes Durchhaltevermögen bewiesen. Ihr seid großartig! DANKE.

Warum dieses Thema? Die Beschäftigung mit dem Thema Nationalsozialismus hat mich Anfang der 90er Jahre gefunden und seither nicht mehr verlassen. Was treibt Menschen an, ihre Humanität zu vergessen? Warum konnte der Antisemitismus solche Ausmaße annehmen und wie verhielten sich die Kirchen dazu? Kann man das Humane nur am Inhumanen lernen? Im Jahr 1991 im Zuge meiner Diplomarbeit darauf Antworten zu finden, war fast unmöglich. Beim Interview für die wissenschaftliche Arbeit wurden die relevanten Sachverhalte *off record* erzählt und durften nicht verwendet werden, Mauern des Schweigens bauten sich auf und zuletzt wurde das Archiv, welches im Eigentum der Kirchengemeinde war und wesentlich zur Erarbeitung des Themas beitrug, über Nacht umgesiedelt, da es offiziell noch Verschlusssache war. Und wo stehen wir heute, dreißig Jahre später? Am 21.1. 2021 wurde von der Bundesministerin für EU und Verfassung Karoline Edtstadler die „Nationale Strategie gegen Antisemitismus“ präsentiert. Sie soll Präventionsmaßnahmen setzen, um dem steigenden Antisemitismus Einhalt zu gebieten, der nicht zuletzt durch die Jahre der Pandemie und andere gesellschaftliche Entwicklungen wieder gesellschaftsfähig geworden ist und ganz offen zutage tritt. Einzelne Politiker:innen befeuern diese Tendenzen zusätzlich.

2. Holocaust Education – Stütze der Demokratie?

„Ich kenne keine antisemitische Verschwörungsbewegung, bei der nicht abgezockt worden wäre,“ sagte Michael Blume, ein deutscher Religions- und Politikwissenschaftler, bei einer Veranstaltung des keb-Bildungswerks – Katholische Erwachsenenbildung – am 27.10.22 im Spitalhof in Reutlingen. Sie trug den Titel: *Voneinander lernen: Leben im interreligiösen Dialog. Voreinander Angst haben: Extremismus und Verschwörungstheorien. Miteinander mutig sein: Weltweit für demokratische Rechte kämpfen*. Das ist nicht zuletzt ein Plädoyer für Theologie im öffentlichen Raum, statt des in der Gesellschaft häufig strapazierten Diktums, wonach Religion Privatsache sei. Genauso wenig dürfen wir das Reden über den Nationalsozialismus in der Öffentlichkeit denen überlassen, die Hassreden einsetzen, um die schwächsten Gruppen in der Gesellschaft auszugrenzen. Demokratie ist nicht vererbbar.

Wir sehen diese Entwicklung in einigen Ländern Europas, in denen das demokratische Prinzip mit Füßen getreten wird. Auch in Österreich war der Aufschrei mehr ein leises Wimmern, als Österreich beispielsweise 2022 in der Rangliste der Pressefreiheit von *Reporter ohne Grenzen* auf Platz 31 heruntergestuft wurde und damit 14 Plätze verlor. Die Journalistin und Historikerin Annika Brockschmidt führt uns in ihrem Buch *Amerikas Gotteskrieger. Wie die religiöse Rechte die Demokratie gefährdet* sehr eindrücklich vor Augen, welchen zerstörerischen Einfluss religiöse Gruppierungen auf politische Partizipation haben können. Im Wiener Stadtgespräch am 12.1.23 in der Arbeiterkammer zeigte sie auf, dass es um die Etablierung weißer, rechter, christlicher Dominanz auf Kosten marginalisierter Bevölkerungsgruppen geht. Warum haben Religionsgemeinschaften eine derart große Macht? Sie haben im Laufe der Jahre eine starke politische Infrastruktur in den USA aufgebaut, systematisch die Basisstränge in einzelnen Organisationen besetzt – von der Waffenlobby über die *Southern Baptist Convention* (Südverband der baptistischen Kirchen) bis hin zur Republikanischen Partei. Konservative besetzen zusätzlich mit 6:3 Stimmen den Supreme Court. „Die amerikanische Rechte hat eine Vorbildfunktion für die globale religiöse und politische Rechte“¹ [Brockschmidt, 2022], die auch vor Europa nicht Halt macht.

Die Prognosen sind recht düster und die Zivilgesellschaft ist gefordert, dem gegenzusteuern. Demokratie ist nicht vererbbar und das Gedächtnis der Menschen ist kurz, wie die neueste Antisemitismusstudie von IFES (Institut für empirische Sozialforschung) – in Kollaboration mit DEMOX (Marktforschungsinstitut) – zeigt. So geht daraus hervor, dass beispielsweise die Ablehnung jüdischer oder homosexueller Nachbar:innen umso größer ist, je jünger die Befragten sind. Verschwörungsmymthen spielen dabei eine große Rolle. Ebenso wird bei der Aufstockungsgruppe (Jugendliche mit türkischen oder arabischen Wurzeln) Folgendes deutlich:

„34 Prozent würden Homosexuelle als störend empfinden, 27 Prozent Roma-nja und Sinti-zze, 21 Prozent Juden und Jüdinnen sowie je 15 Prozent Muslim-innen, schwarze Menschen und ‚Österreicher-innen‘. [Bundeskanzleramt, 2022] „Befragte aus der Aufstockungsgruppe, die sich selbst als religiös einstufen, haben sehr viel stärkere Vorbehalte gegen Homosexuelle als die nicht Religiösen (49 vs. 30%), aber auch gegen jüdische Menschen (30 vs. 18%) sowie Roma-nja und Sinti-zze (33 vs. 26%).“ [Bundeskanzleramt, 2022]

¹ Brockschmidt im Interview mit Watson am 30.5.2022

Jetzt ist religiöse wie historische und politische Bildung gefragt. Als Querschnittsmaterie fungiert dabei die Holocaust Education. Dieser Begriff hat sich international durchgesetzt, um die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Holocaust in der Forschung, aber auch in der (schulischen) Praxis, zu benennen. Nicht überall stößt der Begriff auf Zustimmung, da Holocaust mit *Brandopfer* übersetzt wird. Als andere Möglichkeit, um den Massenmord an Juden und Jüdinnen zu benennen und sie nicht auf ihren Opferstatus einzuzementieren, wird *Shoah: Katastrophe, Untergang* ins Feld geführt. Gerade in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist Sensibilität für Sprache ein Thema, um nicht Begriffe weiter zu tradieren, die von den Nationalsozialist:innen etabliert wurden.

Während beispielsweise „*durch den Rost fallen*“ vielfach heute noch verwendet wird, ohne eine Konnotation mit der Tötungsmaschinerie in den Konzentrationslagern herzustellen – gemeint war damit die Asche, die nach der Verbrennung menschlicher Körper wörtlich: durch den Rost fiel –, ist die Bezeichnung „*Reichskristallnacht*“ als nationalsozialistische Diktion für die Novemberpogrome allgemein bekannt und wird höchstens als Zitat verwendet. Dabei ist gerade dieser Begriff bei Juden und Jüdinnen nicht immer negativ besetzt², denn: Scherben bringen Glück.

„Zum letzten Akt der Trauungszeremonie gehört traditionell das Zertreten des Glases. Dies soll symbolisieren, dass sogar im Augenblick des höchsten Glücks jeder Jude seine Trauer über die Zerstörung Jerusalems zum Ausdruck bringt.“ [Schwierz, 2013]

Welchen Beitrag kann nun religiöse Bildung – in den Schulen hauptsächlich durch den Religionsunterricht vertreten – zur Holocaust Education leisten?

3. *Erinnere dich! – Sachor*

In der Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus und Shoah zeigt sich, dass die Religionspädagogik viele Leitgedanken zu bieten hat, die einerseits aus den Ansätzen für kooperativen Religionsunterricht (konfessionell kooperativer Religionsunterricht – KoKoRu, dialogisch konfessioneller Religionsunterricht – dk:RU oder interreligiöse Modelle) und andererseits aus dem Erinnerungslernen (erinnerungsgeleitetes Lernen) stammen, denn das Christentum versteht sich als eine Hoffnungs- und Erinnerungsreligion. Das teilt sie mit dem Judentum. *„Ein Jude lernt diese Hoffnung vom Kindesalter beim Abendmahl des Pessach-Festes. Das Erzählritual ist eine Einübung in die jüdische Hoffnungsgeschichte.“ [Krochmalnik, 2014]* Dennoch sind die Unterschiede der Erinnerungstraditionen groß. Das Christentum verkörpert eine lineare Vorstellung von Erinnerung: Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft, wobei die Vergangenheit hinter uns liegt, – sie liegt also nicht im Blick –, während wir auf die Zukunft vor uns schauen. Das, was wir erlebt haben, beeinflusst unser gegenwärtiges Denken und Handeln in Gegenwart und Zukunft. Es sitzt uns förmlich im Nacken. Dieses Denken ist weitgehend von der Antike geprägt.

J. Manemann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Vergangenheit so zum *„Totengräber sowohl der Gegenwart als auch der Zukunft werden“* kann, wenn wir die Grenze, an der auch ein Vergessen möglich sein muss, nicht definieren. Er beschreibt die Beziehung,

² Dies geht aus einem Gespräch mit dem Leiter des Instituts Jüdische Religionen der KPH Wien/Krems, Awi Blumenfeld, im November 2022 hervor.

die Erinnern und Vergessen haben, als komplex und sieht das Vergessen als Voraussetzung von Erinnerung überhaupt. Ohne Vergessen zu leben sei undenkbar und daran misst sich auch die Bedeutung von Erinnern. [Manemann, 2001:170]

Dann also besser die Toten ruhen lassen und vergessen? Vergessen ist dann von Bedeutung, wenn es um das Durchbrechen einer Spirale der Gewalt geht. Rache kann erst in den Hintergrund treten, Kompromisse erst gefunden und Friedensverhandlungen zu einem positiven Abschluss gebracht werden, wenn die Bereitschaft des Vergessens auf beiden Seiten gegeben ist. Und dennoch kann Vergessen niemals präventiv sein und ist nicht hilfreich in Zeiten eines Anstiegs von Antisemitismus. Hier ist Erinnern gefragt. Nicht die Einzelheiten der Gräueltaten sind es, die wiederholt ins Gedächtnis gerufen werden müssen, sondern die Mechanismen, die beginnend mit einer Marginalisierung von Menschengruppen zu ihrer Ausgrenzung und in weiterer Konsequenz zu ihrer Ermordung führten. Hier kann Erinnerung präventiv wirken, um ein Bewusstsein für die Shoah zu schaffen und Konsequenzen daraus für die eigene Person, das eigene Handeln und für die Gesellschaft insgesamt abzuleiten, oder wie Laubach schreibt:

„So kann die Erinnerung an den Holocaust bewusst machen, dass etwa Assimilation nicht zwangsläufig die Konflikte lösen hilft, die zwischen Einheimischen und Fremden, zwischen Deutschen und Türken, zwischen Christen und Muslimen aufbrechen (können).“ [Laubach, 2001:187]

Erinnerung löst keine Konflikte, bietet jedoch die Möglichkeit, sich in der Auseinandersetzung mit Vergangenen bewusst in Gegenwart und Zukunft zu positionieren und damit nicht zu Bystandern/Mitläufer:innen zu werden. Sie ist handlungsorientiert und trägt zu einer Reflexion bei, die bestenfalls in ein verantwortungsvolles Handeln mündet. Es geht dabei nicht in erster Linie um ein moralisches Entsetzen über vergangenes Geschehen, sondern um die Fähigkeit, dieses in moralische Kategorien einordnen zu können und dementsprechend in der Gegenwart (moralisch) zu agieren. Dieses Agieren hat wiederum Relevanz für eine Gesellschaft, oder wie R. Boschki/A. Gerhards schreiben:

„Erinnerungen (und damit Deutung von Geschichte) wirken prägend auf gesellschaftliche Transformationsprozesse, sind politik- und kulturgenerierend. Entscheidend wird sein, dass ‚objektive Geschichte‘ und ‚subjektive‘ Deutung der Geschichte in der Erinnerung nicht so weit auseinander klaffen, dass sie widersprüchlich werden. Im Idealfall gibt es ein dialektisches Verhältnis von Geschichte und Erinnerung, wobei jede Seite sich als kritisches Korrektiv der anderen begreift.“ [Boschki/Gerhards, 2010:23]

Anders das Zeitverständnis und damit verbunden das Erinnern im Judentum. Im Zentrum steht ein Ereignis, welches sein enges und weiteres Umfeld durchdringt und damit beeinflusst. Die chronologische Abfolge von Ereignissen ist nebensächlich. Eine der wichtigsten Regeln für jeden, der sich intensiv mit der Tora und der Bibel beschäftigt, lautet daher: ‚Es gibt kein früh oder spät‘ oder wie Raschi³ es ausdrückt:

3 Schlomo Jizchaki, auch Raschi genannt, ist ein französischer Rabbiner des Mittelalters, der umfassende Kommentare zum Talmud und zur hebräischen Bibel verfasst hat.

*„In der Bibel gibt es kein früh oder spät (Exodus 4,20). Eine der Botschaften dieses Phänomens ist, dass die Tora vom Himmel kommt. Da die Worte aus einer höheren Quelle stammen, die nicht unter der Herrschaft der Zeit steht, sind andere Erwägungen ausschlaggebend für die Frage, wie die Ordnung der Dinge sein wird. Der Mensch, der aus Erde besteht, lebt sein Leben in der Gegenwart. Die Gegenwart ist ‚in einem Wimpernschlag‘ gezeichnet, ja das ganze Leben des Menschen in der Ewigkeit ist ‚in einem Wimpernschlag‘. Was das menschliche Leben beeinflusst, sind die Ereignisse, die in der Vergangenheit geschehen sind. Sie werden zu einer höchst einflussreichen prägenden Kraft für die Persönlichkeit und die Entscheidungsfindung. Trotzdem ist der Einfluss der Vergangenheit gering im Vergleich zu den Kräften, die zur Zeit der Entstehung der Dinge in der Gegenwart wirken. Auch das Vergessen schwächt die Wirkung der Vergangenheit. Die Zukunft ist immer in Nebel gehüllt; daher ist auch ihr Einfluss gering. Die Reihenfolge lautet ‚Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft‘.“
[Schlomo Jizchaki]*

Im Vordergrund steht hier die persönliche Bedeutung eines Ereignisses für die einzelne Person bzw. für eine Gruppe, die das Erlebte in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt und somit zum Dreh- und Angelpunkt macht. Die Aufmerksamkeit liegt im Hier und Jetzt – am Ereignis festgemacht und nicht an der Navigation durch die Zeit. Gleichsam konzentrische Kreise, die ein Stein, der ins Wasser fällt, auslöst, liegt die Mitte der Erinnerung im Ereignis selbst, im Kairos. Aus der griechischen Mythologie kennen wir zwei Begriffe für Zeit: Chronos und Kairos. Sie beschreiben unterschiedliche Qualitäten und ihnen liegt ein unterschiedliches Verständnis von Zeit zugrunde. Kairos, der gelebte Moment in der Gegenwart, ist qualitativ zu verstehen als der günstige Augenblick, während Chronos ein quantitatives Zeitverständnis meint. Chronos ist daher Vergangenheit und Zukunft und schließt die Erfahrungen des Menschen im Lauf der Zeit mit ein.

Der Islam – wie das Christentum und das Judentum – begreift sich ebenfalls als Erinnerungsgemeinschaft mit einem spezifischen Erinnerungsnarrativ. Dabei geht es nicht um eine historiografische Wiedergabe von Ereignissen, sondern um die religiöse Deutung, wenn sich Muslim:innen an die Geschichte ihrer Vorfahren erinnern, einer Geschichte, die sowohl Leid als auch Rettung zum Inhalt hat. [Boschki/Gerhards, 2010:23]

Die geistige Tätigkeit der Erinnerung drücken im Arabischen Verben und Substantive aus, die von der Wurzel d-k-r abgeleitet werden (z.B. dikr, dikri, tadkira, udkur, udkurū usw.) Sie finden sich in insgesamt 274 Versen des Korans. Hinzu kommen weitere Ausdrücke und Redewendungen, die die Erinnerung implizieren oder dazu auffordern. [Sells zit. nach Tamer, 2015:351]⁴ Darunter sind zahlreiche Verse, die mit dem Adverb id eingeleitet sind. Sie rufen vergangene Personen und Geschehnisse in Erinnerung. An einigen der frühesten Stellen wird der Koran in selbstreferentiellen Aussagen als Erinnerung bezeichnet, wie es in Sure 74 al-Muddattir, die traditionell mit dem Beginn der aktiven Mission Muhammads in Zusammenhang gebracht wird, vorkommt.⁵ Sich Gottes zu erinnern ist ein Merkmal des intakten Menschseins, das im Naturzustand in einem kommunikativen Zusammenhang mit Gott steht. Eine solche Erinnerung gewährleistet, dass auch Gott sich des Menschen erinnert.⁶

4 Tamer führt hier folgende Stellen im Koran an: Q 2:30, 34, 49-51, 53-55, 58, 60f. passim.

5 Siehe beispielsweise Q 2:30, 34, 49-51, 53-55, 58, 60f. passim.

6 Q 2:152.

Im Koran heißt es in der Sure 2 im Vers 152: Gedenkt meiner, so gedenke ich eurer. [Tamer, 2015:351f] Dieser Gedanke findet sich auch im Christentum wieder.

Ein wichtiges Merkmal der koranischen Erinnerung an die Werke Gottes, vor allem die Schöpfung, besteht in den frühen Suren darin, dass die Erinnerung an eine solche kosmische Vergangenheit unmittelbar mit der Antizipation einer künftigen – mit der Bestrafung der Gegner Muḥammads beladenen – Eschatologie verklammert wird. Die erinnerte Vergangenheit, die an den sichtbaren Teilen der Schöpfung festgemacht werden kann, fungiert in diesem Zusammenhang als eine gewisse Bürgschaft dafür, dass die als Drohung aufgestellte – dennoch unsichtbare – Zukunft zu gegebener Zeit einbrechen wird. Unter dem Motto: Wie Gott es anfangs tat, wird Er es auch am Ende tun. Durch die rhetorisch kraftvolle Darstellung der Höllenstrafen sollten die Gegner Muḥammads abgeschreckt und zum Glauben an die Wahrheit seiner Mission bewegt werden. [Tamer, 2015:353]

Tamer führt aus, dass Erinnerung Hand in Hand mit der Identitätsbildung im Koran geht und auf die Zukunft ausgerichtet ist. Ein zentraler Punkt sind Erzählungen über biblische Gestalten, an die sich der Prophet Muhammad erinnern soll und die jeweils im Kontext seines Lebens bzw. seiner Mission zu sehen sind. Daraus folgt, dass diese Geschichten nicht in einer historischen Reihenfolge dargestellt werden, sondern mehrfach in Erscheinung treten und im Inhalt variieren, da sie – jeweils kontextualisiert – unterschiedliche Funktionen erfüllen. Die Kernerzählung bleibt gleich, während sich darum, ähnlich einer Zwiebel, neue Schichten bilden, die *„Bausteine der sich im Aufbau befindlichen Identität der neuen Religion“* sind. [Tamer, 2015:353ff] In diesem Licht sind Gestalten wie Abraham zu sehen, die im Koran zentral sind.

Abgesehen von der religiösen Bedeutung ist Erinnerung immer ein Erinnern mit Geist und Körper, Erinnern mit allen Sinnen. Hören, Sehen, Riechen, Schmecken und Tasten spielen eine wichtige Rolle beim Memorieren. Bei jedem/jeder Lernenden liegt der Schwerpunkt der Aneignung eines Inhaltes individuell bei einer Lernform oder einer Kombination von Lernformen. Während die einen durch das Hören lernen, brauchen andere einen haptischen oder visuellen Zugang etc. Diese unterschiedlichen Zugänge zu Erinnerung sind für Unterrichtsvorbereitungen jedenfalls mitzubedenken. Die Bedeutung des Körpergedächtnisses wird dabei oft unterschätzt, obwohl es sehr prägend ist und den Menschen beispielsweise im Falle einer Demenz erst dann verlässt, wenn die letzten bewussten Erinnerungen längst verblasst sind. So kann ein dementer Mensch z.B. lange Tätigkeiten ausüben, die ihm vertraut sind, aber er weiß nicht mehr, wohin sie führen, was ihr Ziel ist.

Erinnerung braucht einen Ort. Das kann der eigene Körper sein, aber auch ein Ort außerhalb. Jede Postkarte, jedes Musikstück etc. kann zum Erinnerungsort werden. Orte, die geographisch lokalisiert mit öffentlichem Gedenken verbunden sind, werden als Gedenkorte und Gedenkstätten benannt und können in unterschiedlichen Formen sichtbar werden. Von Gedenksteinen oder -tafeln, die oft frei von pädagogischen Konzepten sind, über Gedenkstätten mit ausgearbeiteten Vermittlungsprogrammen findet sich mittlerweile eine ganze Bandbreite an Darstellungsformen. Unter diese lassen sich sowohl kirchliche als auch weltliche Erinnerungsorte subsumieren, Orte der *„tatsächlichen“* Verbrechen und Orte, an welchen Erinnern inszeniert wird. Manche haben regionale (Stolpersteine), andere nationale (Mauthausen) oder gar internationale (Auschwitz) Bedeutung. Dass in Europa beispielsweise divergierend erinnert wird, zeigen Gedenkstätten, an welchen zum Teil überlappend, verdrängend

oder auch konkurrierend erinnert wird. Dazu zählen zum Beispiel Orte, an denen sich das Gedenken an den 2. Weltkrieg und die NS-Herrschaft mit der Erinnerung an den Kommunismus vermischen, wie wir sie u.a. in Gebieten der ehemaligen DDR finden.

Kommen wir nun auf die religionspädagogischen Leitgedanken zu sprechen, die modellhaft auch für andere Unterrichtsfächer stehen könn(t)en, in welchen Nationalsozialismus thematisiert wird. Im Folgenden werde ich versuchen, diese zu bündeln. Strukturgebend ist hier meine letzte Studie aus dem März 2023, die sich inhaltlich mit dem Thema „*Evangelisches Erinnern im Religionsunterricht*“ befasste.⁷ Als Ergebnis zeigte sich, dass Erinnern vor allem in drei inhaltlichen Bereichen sichtbar wird:

- 3a. Erinnerungslernen – erinnerungsgeleitetes Lernen – Shoa
- 3b. Bibel als Basis der Erinnerungstradition
- 3c. Religiöse/kirchengeschichtliche Biografie.

3a. Erinnerungslernen – erinnerungsgeleitetes Lernen – Shoa

Im Religionsunterricht wird hier bereits beim Antijudaismus in seinen verschiedenen Ausprägungen angesetzt und setzt sich in einem „*Erinnern an Verirrungen, Verbrechen und Verblendungen der evangelischen Kirchen und ihrer Mitglieder in der Zeit des NS-Regimes*“ (Z150)⁸ fort. Der Gegenwartsbezug darf dabei nicht fehlen. Auf welcher Basis steht nun dieses Erinnerungslernen? Im Folgenden werden einige Schwerpunkte genannt.

- Keine Holocaust Education ohne Juden/Jüdinnen

Es gibt keine Holocaust Education ohne Juden/Jüdinnen, denn damit betriebe man einen Unterricht, ohne das Subjekt selbst einzubeziehen und würde eine Verobjektivierung betreiben. Juden und Jüdinnen würden damit zu einem Objekt der Erinnerung. Die Auseinandersetzung darf nicht stehenbleiben in einem inszenierten Gedenken, in einem Einzementieren jüdischer Menschen als Opfer der Shoa, sondern muss sich mit der speziellen Situation des Judentums auseinandersetzen, in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Es gibt keine einzige weitere Religionsgemeinschaft, die sich gleichermaßen als Volk und Religion versteht, wo die religiöse und die ethnisch-nationale Dimension so miteinander verbunden sind wie im Judentum. Auf die Frage: „Was ist das Judentum, eine Religion, eine Kultur, ein Volk?“, antwortete der jüdische Publizist G.B. Ginzler:

„Es ist alles. Es ist eine Geschichte. Es ist ein Religions-Volk. Es ist ein israelisches Volk. Es ist mit Sicherheit der Glaube in seiner ganz tradierten Form. Es ist die Schicksalsgemeinschaft. Auch das hält viele Menschen beim Judentum, dass wenn die Menschen das alles erlitten haben, dann gehe ich nicht von der Fahne.“ [Ginzler, 2020]

⁷ Die Ergebnisse der Studie werden im „Jahrbuch für die Geschichte des Protestantismus in Österreich“ 2024 veröffentlicht.

⁸ Diese Zitierweise ergibt sich aus der Studie, wobei die Antworten der in der Online-Studie Befragten durchlaufend pro Zeile nummeriert wurden. Z150= 150. Zeile.

Eine anamnetische Kultur ist nur im direkten Dialog zwischen Christ:innen und Juden und Jüdinnen möglich, umso mehr als die wenigsten Jugendlichen Juden oder Jüdinnen persönlich kennen und ihre Lebensweise ihnen oftmals exotisch anmutet, wie G. Wagensommer in seiner Untersuchung herausfand. [Wagensommer, 2009:372] In Österreich gibt es die Möglichkeit, durch Likrat⁹ eine Begegnung und einen Austausch mit jüdischen Jugendlichen zu realisieren. Dies ist umsetzbar, wenn man dafür einen Safe Space zur Verfügung stellt.

- Safe Space

Ein Safe Space ist ein Ort, *„intended to be free of bias, conflict, criticism, or potentially threatening actions, ideas, or conversations,“*¹⁰ ein Raum also, in welchem jeder Form von Diskriminierung oder Gewalt der Zutritt versagt bleibt. Der Safe Space ist auch ein Raum der Gemeinschaft. Hier begegnen einander Gleichgesinnte im gegenseitigen Verstehen und Empowerment, im Umgang ehrlich und frei von Angst. Evangelischer Religionsunterricht ist häufig ein Safe Space, in welchem sich Schüler:innen frei über ihre Ängste, ihren Glauben und persönliche Zugänge zu unterschiedlichen Lebensthemen verständigen können, ohne an einer „moralischen Latte“ gemessen zu werden. Das ist insofern wichtig, als Religion mittlerweile zu einem kontroversiellen Thema in der Öffentlichkeit geworden ist.

Kontroversielle Themen sind per se äußerst bedeutsame in einer Gesellschaft und das Lernen über diese Themen sollte somit Teil der religiösen, sozialen und politischen Bildung eines jeden jungen Menschen sein. Das Debattieren kontroversieller Themen ist Teil des demokratischen Prozesses – es hilft jungen Menschen, einige der wesentlichen Kompetenzen der demokratischen „Bürgerschaft“ zu entwickeln, u.a. Offenheit, Neugier, Bereitschaft, andere zu verstehen, Respekt und Kompetenzen für eine demokratische Debatte sowie friedliche Konfliktlösung. Aufgrund der Nutzung moderner Kommunikationstechnologien und -plattformen, z.B. Smartphones, Twitter (X), Facebook etc., sind junge Menschen täglich einer Flut an Informationen über kontroversielle Themen ausgesetzt. Sie benötigen Hilfe, um mit diesen Informationen sinnvoll umgehen zu können.

Im Safe Space wird ein Austausch gepflegt, der Kontroversen ermöglicht und von Lehrpersonen gut moderiert und begleitet ist, ein Austausch von Subjekten mit Subjekten.

- Dreifache Subjektorientierung

Subjektorientierung bedeutet im Diskurs von didaktischen Überlegungen, dass das Subjekt des Lernens im Mittelpunkt steht. Dieses Subjekt bringt in seiner Biografie Erfahrungen mit, die es prägen und Wahrnehmungen und Herangehensweisen an Herausforderungen des Lebens wesentlich mitbestimmen. Wissenserwerb baut also darauf auf und bezieht die Lebenswirklichkeiten in didaktische Überlegungen mit ein. Die Verknüpfung von neuen Inhalten mit persönlichen Erfahrungen sollen Ereignisse aus der Vergangenheit für die Gegenwart zugänglich machen und eine Transformation garantieren.

⁹ Das Wort *Likrat* kommt aus dem Hebräischen und bedeutet *aufeinander zugehen*. Jüdische Jugendliche, die eine spezielle Schulung hinter sich haben, kommen in Form von Workshops mit nicht jüdischen Jugendlichen in Schulen ins Gespräch.

¹⁰ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/safe%20space>. [24.4.23]

Daher muss Erinnerungslernen mehr sein als die Darstellung geschichtswissenschaftlicher Fakten, darf aber gleichzeitig nicht in eine Betroffenheitspädagogik kippen. Sonst läuft Religionspädagogik Gefahr, objektivieren oder moralisieren zu wollen. [Metz, 2006:24] Boschki sieht die theologisch-anthropologische Frage – Teil jeden Religionsunterrichts – und das historische Gedenken „*untrennbar verbunden*“. Subjektorientierung bedeutet daher für ihn „*am Glauben der Subjekte anzusetzen*“. [Boschki, 2001:357f] Das heißt, Religionsunterricht schließt sowohl das Subjekt des Erinnernden als auch das Subjekt der Erinnerung anhand dessen Biografie ein. Dabei ist das Element der Begegnung – synchron und diachron – ein wichtiges Element, welches O. Fuchs zusätzlich in das Erinnerungslernen mit hineinnimmt. Damit wird klargestellt, dass es nicht nur um ein Sprechen über ein Objekt geht, sondern um ein Lernen von und mit dem Subjekt der Begegnung in Vergangenheit und Gegenwart. [Fuchs, 2001:313] Daher wird hier von einer doppelten Subjektorientierung gesprochen. Aus meiner Sicht greift das jedoch zu kurz: vergessen werden die Lehrpersonen, die lehrenden Subjekte, die ihrerseits ebenfalls eine religiöse und familiäre (historische) Biografie mitbringen. Sie interagieren und treten mit den lernenden Subjekten im Unterricht in Dialog und dürfen nicht außer Acht gelassen werden, wenn es um den Lernprozess geht, den sie wesentlich prägen. Beim Erinnerungslernen wird an dieser Stelle jedoch auch deutlich, dass die Grenze zwischen lernendem und lehrendem Subjekt mitunter fließend verläuft. In einem Dialog auf Augenhöhe sind diese Rollen nicht immer eindeutig festgelegt, sondern können fluid sein.

- Dialogfähigkeit

Dialogfähigkeit muss eingeübt werden. Echter Dialog macht vieles möglich, auch das Infragestellen und Überdenken der eigenen Positionen. O. Schihalejev schreibt dazu: „[...] *dialogue is seen as a valuable tool for understanding oneself, others and the concepts being studied. Students are willing to be challenged by dialogue.*“ [Schihalejev, 2009:287]

Dialog kann zusätzlich den sozialen Zusammenhalt und Werte wie Toleranz und Respekt fördern, wie J. Ipgrave und U. Mc Kenna [2007] nachweisen, aber in nicht respektvollen Gesprächen rasch in Viktimisierung von Minderheiten umschlagen [Lied 2011; Moulin 2011]. Schüler:innen müssen daher gut moderiert werden und dürfen in diesem Dialog nicht sich selbst überlassen sein, denn Lernen im Dialog miteinander findet nicht von allein statt, sondern bedarf einer Gesprächs-Führung. Das bedarf auch auf Lehrer:innen-Seite eines vorbereitenden Trainings. Redebeiträge müssen Hass-frei und ohne sexistische und rassistische Sprache geführt werden, wobei das Infragestellen von Positionen – nicht von Personen – jederzeit erlaubt ist.

Sprache ist niemals neutral und transportiert neben den explizit ausgesprochenen oft noch andere Inhalte. Das wird speziell in Dialogen über kontroversielle Themen sichtbar, in welchen die Emotionalität der Diskutant:innen häufig eine große Rolle spielt. Als Beispiel möchte ich die Themen Flucht und Migration anführen, die nicht nur in öffentlichen Debatten die Gemüter erhitzen. So wird hier häufig von „den Asylanten“ gesprochen, ohne zu unterscheiden, ob diese bereits anerkannte Flüchtlinge oder noch im Status der Asylbewerbung sind. In jedem Fall ist der Beigeschmack, den der Begriff hinterlässt, ein schaler. Die Flüchtlingsbewegungen werden zudem oftmals mit Umweltkatastrophen oder zumindest -bedrohungen gleichgesetzt, indem Begriffe wie „Flüchtlingswelle“ oder gar „Flüchtlingsflut“, „Flüchtlingsansturm“ oder „Flüchtlingslawine“ zum Einsatz kommen. Um dies zu unterstreichen, werden die Flüchtlingsbewegungen auf Landkarten mit dicken roten Pfeilen markiert, die Richtung

Europa zeigen, um einer Dramatik Ausdruck zu verleihen, die nicht immer der Faktenlage entspricht. Hier ist von der moderierenden Lehrperson besonderes Augenmerk auf sprachsensiblen Umgang im Unterricht zu legen und in Gesprächen darauf aufmerksam zu machen. Gemeinsam können neue Begriffe eingeführt werden wie Asylsuchende oder Asylwerbende.¹¹

Deakin Crick [2005] weist auf die positiven Auswirkungen von moderierten Diskussionen und Dialogen hin, denn sie verbessern nicht nur das Lernen, sondern vergrößern auch die Motivation und den Einsatz von Schüler:innen. Die Qualität von Diskussionen sind ein Schlüsselfaktor fürs Lernen. In Dialog zu kommen, bedeutet jedoch noch mehr als miteinander ins Gespräch zu kommen. Es beinhaltet ein In-Dialog-Kommen mit dem Thema und eine

„aktive Auseinandersetzung auf verschiedenen Ebenen: Auseinandersetzung mit sich selbst (eigene Zugänge, Fragen, religiöse Suchprozesse), mit dem Schicksal anderer (Gedenken der Opfer), mit der uns umgebenden Gesellschaft (politisch-kirchliche Wirklichkeit in Vergangenheit und Gegenwart). Dialogisch-konstruktiv heißt, eher an Fragen zu arbeiten, als fertige Antworten vorzugeben.“ [Boschki, 2001:368]

Bereits in den 1960er Jahren hat K.E. Nipkow die Wichtigkeit des Dialogs erkannt und 2005 eigene Dialogprinzipien im interreligiösen und ökumenischen Lernen beschrieben. [Nipkow, 2005:335-344] Diese sind nicht nur im Begegnungslernen von Religionsgemeinschaften wertvoll, sondern auch in der Holocaust Education. Der/die Einzelne geht dabei in der Begegnung nicht in einem *Wir* auf, sondern bleibt authentisch, ohne zu indoktrinieren oder zu überwältigen. Zu fragen ist hier auch immer, wer gemeint ist, wenn von einem *Wir* die Rede ist und wer exkludiert wird? Wer ist Teil dieses „inkluisiven Wir“? Ein *Wir* impliziert oftmals ein *Nicht-Wir* und kann die erste Stufe eines Otherings sein. Dieses *Wir* darf zusätzlich nicht darüber hinwegtäuschen, es ginge um ein Negieren und Wegwischen von Differenzen. Vielmehr muss im Dialog darauf geachtet werden nicht zu überreden, sondern Unterredungen zu führen, in Klarheit und Offenheit Gegensätze nicht auszuklammern, um sich nicht mit oberflächlichen Ähnlichkeiten zufriedenzugeben. Zu jedem Zeitpunkt muss die personale Achtung des/der anderen präsent sein. Perspektivenübernahme und Empathie sollen – laut Nipkow – eingeübt werden, um des Verstehens des/der anderen willen, das von Achtung getragen sein soll. Dieser Wechsel von eigener Perspektive – ich würde hier eher von Perspektivenwechsel sprechen – und der Perspektive des/der anderen beschreibt einen Prozess der Reflexion und Auseinandersetzung.

Das Einüben von Dialogfähigkeit und die Umsetzung in Diskussionen beugt zusätzlich einer Überwältigung vor und muss von der Lehrperson beherrscht werden.

- Überwältigungsverbot

Beim erinnerungsgeleiteten Lernen kommt es unweigerlich zu Alteritätserfahrungen, die anhand von Differenzen sichtbar werden. Im religiösen Dialog erachtet H. Mendl einen differenzhermeneutischen Zugang als wichtig. [Mendl, 2017] In einem ersten Schritt werden Differenzen phänomenologisch und sinnlich wahrgenommen und von emotionalen Reaktio-

¹¹ Eine Broschüre dazu wurde 2021 von der Diakonie Österreich herausgegeben: Respektvoll reden. Leitfaden für würde-achtende Sprache in sozialen Fragen. Abrufbar unter: Moser, Maria Katharina/Schenk, Martin [Hg] <https://www.diakonie.at/file/download/14787/file/diakonie-respektvoll-reden-2021.pdf> [16.7.23]

nen gesteuert. Dies tritt bei kontroversiellen Themen wie zum Beispiel der „Kopftuchdebatte“ gerne in den Vordergrund. Diese Wahrnehmungen von Fremdheit müssen weiters benannt werden, um eine Reflexion des Eigenen in Gang zu setzen. Zuletzt erfolgt auf der Metaebene in Akten einer narrativen Vergewisserung eine reflexive Bewertung des Lernprozesses. J. Woppowa sieht ein Wechselspiel zwischen dem Umgang mit Gewohntem – der Beheimatung – und der konfrontativen Begegnung mit dem Fremden. Beheimatung und Begegnung sind die Grundpfeiler, um sensibel für Traditionen zu werden – die eigenen und die jeweils fremden. Er spricht von Perspektivenverschränkung, indem Differenzen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Eine Didaktik des fragenden Reflektierens bzw. des reflektierenden Fragens scheint ihm das Mittel zur Wahl. [Woppowa, 2015:5-17]

Mit dem genannten Überwältigungsverbot, dem Gebot der Kontroversität und der Schüler:innen-Zentrierung wird nicht nur der religionspädagogische Zugang zum Erinnerungslernen gerahmt, sondern auch gleichzeitig den Grundprinzipien der Politischen Bildung in Österreich entsprochen.¹²

1. *„Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinn erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der „Gewinnung eines selbstständigen Urteils“ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.*

2. *Kontroversitätsgebot. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zu Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind.*

Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. *Teilnehmenden-Orientierung. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. [...]“ [Wehling, 1977:179f]*

¹² „Politische Bildung ist seit 1978 durch das Unterrichtsprinzip Politische Bildung in das Schulwesen integriert. Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip gilt für alle Schultypen und Schulstufen. Der Grundsatzlerlass Politische Bildung [pdf, 234 KB] des BMBWF von 1978 wurde 2015 erneuert.“ <https://www.politik-lernen.at/allgemeines> [19.8.23].

3b. Bibel als Basis der Erinnerungstradition

Sachor (Zachor) – Erinnern! Kein Gebot taucht in der Bibel so oft auf wie dieses. *Sachor* (Gedenken), *schamor* (festhalten, bewahren), *sim lev* (das Herz auf etwas legen): Wenn das Herz (sich etwas zu Herzen nehmen) Sitz der Erinnerung ist, dann zeigt das, dass beim Erinnern immer zwei Aspekte in der Vermittlung mit bedacht werden müssen: der emotionale und der kognitive.

„Erinnerung ist ein sehr emotionaler Vorgang – Gefühle kommen wieder, sie haben die Macht, die Gegenwart zu prägen. Zugleich aber ist Erinnerung eine kognitive Leistung, eine Strukturierung und Herauskristallisierung von Ereignissen und Erfahrungen, die Herstellung einer Kontinuität, die für die Identität notwendig ist.“ [Greve, 1999:32]

Manemann weist darauf hin, dass wir es beim Erinnern nicht mit einem kalten Charakter zu tun haben, der den Status quo bestätigt, sondern mit einem heißen. Die Gegenwart wird beständig in Frage gestellt und permanente Veränderung eingefordert. [Manemann, 2001:174]

„Diese Erinnerungen zielen darauf ab, dass Gerechtigkeit sich nicht nur in der Erfahrung, dass Gerechtigkeit sich nicht nur zu abstrakten Normen kondensiert, sondern inkorporiert werden muss. Sie gründen in der Erfahrung, dass Institutionen versagen können und dann allein Erinnerung es vermag, den Wahnsinn, der zur Normalität geworden ist, als solchen wahrzunehmen. In unserer Gegenwart geht es nicht nur um Formen struktureller Amnesie, sondern auch um aggressive Vergewaltigungen des noch vorhandenen Gedächtnisses. Dagegen bedarf es einer narrativ-memorativen Religionspädagogischen Maieutik, die von dem Wissen durchdrungen ist, dass die Permanenz der Erzählung Garant der Erinnerung ist und Erinnerung Erzählungen evoziert.“ [Manemann, 2001:180]

Aus dieser Perspektive heraus muss den Erzählungen der Bibel, aber auch der narrativen Kompetenz der Schüler:innen in der Religionspädagogik ein hoher Stellenwert zukommen. Manemann spricht hier von einer

„sensiblen Maieutik, denn es ginge nicht um eine Anleitung zum schrittweisen Verstehen der Geschichten, in Dimensionen, die wahr und unwahr unterscheiden, sondern darum, einander die Geschichten zu erzählen, um das Unsichtbare herauszuschälen und einander Mut zu machen.“ [Manemann, 2001:168]

Mit dieser Form der Aneignung, des Zu-eigen-Machens von biblischen Geschichten, sind auch ein sinnstiftendes Element für Lebensentwürfe und eine anamnetische Ethik verbunden. Bibelgeschichten können als Mutmacher erzählt werden. Greve geht hier davon aus, dass diese Erzählungen nicht diskursiv-problemorientiert bzw. themenorientiert ansetzen, also nicht die Bildung moralischer Urteile oder den Begründungszusammenhang sittlicher Normen in den Vordergrund stellen, sondern vom Wecken selbstbestimmter Handlungsmotivation getragen sind. [Greve, 1999:113] Didaktisch wird hier also nicht an einem Faktenwissen angedockt, sondern an eigenen Erfahrungen, die mit den Erzählungen in Verbindung gebracht werden. Damit wird ein Gegenwartsbezug möglich.

J. Assmann sieht darüber hinaus das Alte Testament auch als maßgebend für die Beschreibung der Herauskristallisierung einer kulturellen Mnemotechnik an. Anhand des Deuteronomiums zeichnet er nach, wie kanonisierte Erinnerung sichtbar wird. Zuerst kommt es zu einem Bewusstmachen und Ins-Herz-Einschreiben der Überlieferung. Im Anschluss daran wird über mündliche Weitergabe bzw. über sichtbare Zeichen und Abgrenzung in acht Schritten eine Kanonisierung der Tora herbeigeführt und damit der Grundstein zum Einhalten derselben gelegt. [Assmann, 1991:339-341]

Der dritte Bereich, in welchem Erinnern im evangelischen Religionsunterricht sichtbar wird, ist der Bereich der Biografiearbeit.

3c. Religiöse/kirchengeschichtliche Biografie

Die Studie *„Evangelisches Erinnern im Religionsunterricht“* zeigt, dass die Auseinandersetzung mit kirchengeschichtlichen Themen im Unterricht in enger Verbindung mit der Erzählung und Reflexion über die eigene religiöse Biografie steht. Damit wird die eigene Familiengeschichte – oft im historischen Kontext – thematisiert, aber auch biografisches Lernen durch fremde Lebensgeschichten wie z.B. der M. Bonhoeffers angeregt. Neben der Shoah werden Themen – wie aus jüngerer Vergangenheit der Minarettstreit – fokussiert. Die eigene „Toleranz-Geschichte“ und die Erinnerung daran bieten hier die Hintergrundfolie. Daneben werden auch Themen wie Reformation bzw. Gegenreformation und der Geheimprotestantismus sowie die Los-von-Rom-Bewegung, um den Schüler:innen ein Bewusstsein für die eigenen Wurzeln zu vermitteln und die evangelische Identität zu stärken.

F-M. Kuhleemann unterscheidet in der kirchengeschichtlichen Rezeption drei modi memorandi. Einerseits den glorifizierenden, in welchem ein Lutherkult als Nationalkult zu Tage tritt, und andererseits einen traumatisierenden, wie er sich mit all seinen Facetten einer Schuldabwehr nach den Niederlagen im 1. und 2. Weltkrieg bemerkbar machte. Den dritten bezeichnet Kuhleemann als: *„kritischer Modus der Erinnerung“*. Er setzt nach 1945 ein und schreibt sich weder eine Glorifizierung noch eine Traumatisierung auf seine Fahnen, sondern ist theologisch bzw. theologisierend. [Murken, 2003]

Wie das in der Praxis aussehen kann, beschreibt B. Konz in ihrem Buch *Anamnetisches Theologisieren mit Kunst*. Das anamnetische Theologisieren bewegt sich zwischen Erfahrungslernen, biografischer Arbeit und Kirchengeschichtslernen im Religionsunterricht. Daraus und auf dem Hintergrund jüdischer und christlicher Erinnerungskultur bzw. im Dialog mit Geschichtswissenschaft und Kunstdidaktik entwickelt Konz ein Konzept des anamnetischen Theologisierens mit Jugendlichen. [Konz, 2019]

Die Anerkennung und Achtsamkeit aller am Theologisieren teilnehmenden Personen in ihren ganzen Biografien muss dabei in didaktischen Überlegungen eine wichtige Rolle spielen und braucht Zeit und Raum. Vermittlungsaufgaben müssen direkt mit Biografien verknüpft werden. *„Diese dürfen allerdings nicht als kulturelle Parallelwelt neben den biographischen Erzählungen angebaut werden, sondern müssen aus diesen heraus aufgegriffen und diskursiv weiterentwickelt werden.“* Der Klassenraum fungiert dabei in etwa als community inquiry und gleichzeitig als caring community. *„Abschließend ist festzuhalten, dass die ethische Dimensionierung einer erinnerungsbasierten Didaktik bei der Anerkennung der biographischen Person und ihrer Würde dialogisch anzusetzen hätte.“* [Schäfer, 2009:236-238]

Hier wird ein weiterer Aspekt – die enge Verknüpfung von biografischem Lernen mit Menschenrechtslernen – erkennbar. Es geht neben der Menschenwürde auch um menschliche Umgangsformen, einen moralischen Orientierungsrahmen und Handlungsorientierung. So verstanden ist Menschenrechtsbildung ein Lernen über (Wissen), Lernen durch (Bewusstsein) und Lernen für (Handlungsmotivation) Menschenrechte. K.P. Fritzsche formuliert das folgendermaßen:

„Was nützt es, Menschenrechte zu haben und sie nicht zu kennen und was wiederum nützt es, sie zu kennen, aber sie nicht zu verstehen!? Und letztlich: Wem wäre geholfen, wenn man die Menschenrechte nur verstünde, aber nicht bereit wäre, sie zu achten und sich für sie einzusetzen.“ [Fritzsche, 2004:1]

Auch Prinzipien wie Egalität, Solidarität, Selbstbestimmung und Universalität müssen angesprochen werden. Die FRA *Agency for Fundamental Rights* hält das Unterfangen, die Holocaust Education mit der Menschenrechtspädagogik zu verknüpfen, allerdings für schwierig, da Jugendliche bspw. in Gedenkstätten so in das Thema Nationalsozialismus hineinkippen, dass die Verbindung ins Hintertreffen gerät. [FRA, 2010,13:159]

Um die Menschenrechte zu thematisieren, bietet auch die Bibel mannigfach Geschichten an. Damit kann eine wunderbare Brücke zwischen dem erstem Punkt (Erinnerungslernen) und dem zweitem (Bibel als Erinnerungstradition) geschlagen werden, denn bereits in Genesis 1,26f – *Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie. (Gen1,27)* – wird die Gleichheit aller Menschen thematisiert, um nur ein Beispiel zu nennen. Damit wird ausgedrückt, dass alle Menschen unabhängig von Zuschreibungen wie Herkunft, Geschlecht etc. gleich sind, wie es in Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – *„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“* – heißt.

Welches Fazit lässt sich nun aus der Verknüpfung all dieser Leitgedanken ziehen?

4. Fazit

Aus dem Versuch einer Darstellung über die religionspädagogische Aufarbeitung eines komplexen Themas wie der Shoah lässt sich bereits ableiten, dass die Religionspädagogik einige richtungweisende Leitgedanken für eine Holocaust Education – oder besser: Shoah Education – zur Verfügung stellen kann und hoch anschlussfähig an Bereiche wie Politische Bildung, Menschenrechtspädagogik etc. ist. Diese Anschlussfähigkeit wäre auch gut für einen fächerübergreifenden Unterricht in der Schule nutzbar.

Holocaust Education im Religionsunterricht bewegt sich mit allen ihren Facetten zwischen Bezug und Beziehung, zwischen Kognition und Emotion, zwischen Faktenwissen und Elementen der Selbsterfahrung und Selbstreflexion. Es ist unerlässlich, einen Bezug zu den Geschehnissen der Vergangenheit herzustellen und ihn in Beziehung zur Gegenwart und zur eigenen Person (Biografie) zu setzen.

„Während ‚Bezug‘ den sachlichen Zugang zum Thema beschreibt, stellt ‚Beziehung‘ das wechselseitige Verhältnis und den inneren Zusammenhang – sei es zwischen Erinnerungsort und Schüler:innen (Lehrer:innen), sei es zwischen Schüler:innen (Lehrer:innen) und dem Thema Nationalsozialismus oder zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen – in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen und Durchführung der Schulstunden.“ [Danner, 2020:288]

Für den Unterricht heißt das, mit Zeitzeug:innen-Berichten zu arbeiten. Oft bieten sich dafür die Lebensgeschichten eigener Vorfahren, Biografien von Pfarrern¹³ der eigenen Gemeinde oder von bekannten Persönlichkeiten wie dem oben zitierten M. Bonhoeffer an. Beziehung wird dabei sowohl als synchron wie auch als diachron erlebt. Werden Zeitzeug:innen eingeladen, die erzählen und den Schüler:innen Fragen beantworten können, so wird hier von Synchronizität gesprochen. Treten die Jugendlichen hingegen mit Subjekten der Vergangenheit in Beziehung, wird das auch als diachron bezeichnet. Unumgänglich scheint in jedem Fall die Beschäftigung mit den eigenen Familiengeschichten in der Zeit des Nationalsozialismus, sowohl bei Schüler:innen als auch bei den Lehrpersonen, die im besten Fall durch Gespräche mit noch lebenden (Ur-)Großeltern stattfinden kann. Nachkommen legen in Interviews immer wieder Familiennarrative frei, die reflektiert werden müssen, um nicht an die nächste Generation weitergegeben zu werden. Man spricht hier auch von Transgenerationaler Weitergabe. Originaldokumente hingegen, die im Familienbesitz geblieben sind (Ariernachweis, Briefe etc.), eignen sich, um einerseits historischen Fakten nachzugehen und andererseits emotionale Momente und Stimmungsbilder der Vorfahren einzufangen. Auch diese gilt es zu reflektieren nach dem Motto: Was hat das mit mir zu tun? Welche Auswirkungen haben diese Familiennarrative zum Nationalsozialismus auf das eigene Denken, die Brille, mit der die Welt gesehen wird? Welche transgenerationalen Weitergaben passieren verbal, non-verbal und para-verbal?¹⁴

¹³ In den Jahren des Nationalsozialismus erübrigt es sich fast zur Gänze die weibliche Form zu verwenden, da Dr.in Dora Winkler-Herrmann, die 1937 als erste Frau an der Evangelisch-Theologischen Fakultät promovierte, zwar 1945 aus Pfarrermangel und gegen alle Einschränkungen in Kufstein ordiniert wurde, sich jedoch 1947 zur Niederlegung des Amtes durch Druck der Kirchenleitung gezwungen sah. Eine völlige Gleichstellung von Frauen wurde erst durch die Generalsynode 1980 festgeschrieben.

¹⁴ Paraverbal meint hier eine Haltung, die sich in Begegnungen zweier Subjekte zeigt.

Um ein Erinnerungslernen gut zu gestalten, muss von den Lehrpersonen der Ort (Safe Space) dafür bereit werden. Zudem ist in der Vorbereitung darauf zu achten, dass sie die eigene Familiengeschichte reflektieren und sich ihrer eigenen Ressentiments bewusst sind, um Dialoge im Klassenzimmer gut begleiten zu können. Noch einmal möchte ich – ganz im Sinne des Erinnerungslernens – an die Brisanz des Themas erinnern und an die Mechanismen, die dazu geführt haben, dass Menschen aus der Gesellschaft ausgeschlossen und im wahrsten Sinne des Wortes: gebrandmarkt wurden. Damals wie heute sind wir nicht davor gefeit, dass wir die Zeichen der Zeit falsch deuten, übersehen oder die Augen vor menschenverachtenden Aussagen und Handlungen verschließen. Deshalb möchte mit einem Zitat von Micha Brumlik schließen.

„Wenn der Gedanke einer anamnetischen Solidarität mit den fernen und fremden Opfern als Ausdruck einer beinahe unerreichbaren Reife des postkonventionellen moralischen Bewusstseins zu theologisch wirkt, so sollte doch die handfeste Überlegung, dass ethnisch-nationale Konflikte in Europa in den nächsten Jahren wieder auf der Tagesordnung stehen könnten, einsichtig machen, warum die Erinnerung an die Massenvernichtung von unmittelbarer Bedeutung für jede Politik ist, die mit den Risiken von Nationalsozialismus und Fremdenfeindlichkeit konfrontiert ist.“ [Brumlik, 2004:201]

5. Literatur und Quellen

- Assmann, Jan (1991), Die Katastrophe des Vergessens. Das Deuteronomium als Paradigma kultureller Mnemotechnik, in: Assmann, Aleida/Harth, Dietrich (Hg) (1991), *Mnemosyne – Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung*, Fischer Verlag: Frankfurt/Main, S 337-355.
- Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft? Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), *Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog*, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 13-26.
- Boschki, Reinhold (2001), Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Fuchs, Othmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 346-371.
- Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (2010), Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft? Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog, in: Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert (Hg) (2010), *Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog*, Ferdinand Schöningh: Paderborn, S 13-26.
- Brumlik, Micha (2004), Ein ruhiges Anschauen des Grauens? Zur Unzulänglichkeit des reformpädagogischen Erfahrungsbegriffs, in: Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hg) (2004), *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, Campus Verlag: Frankfurt/New York, S 189-204.
- Danner, Sonja (2020), Niemals Nummer – Immer Mensch. Erinnerungslernen im Religionsunterricht, V&R unipress: Göttingen
- Deakin Crick, Ruth (2005), Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence, *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (2), December, S 56-75.
- Fuchs, Ottmar (2001), Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: Fuchs, Othmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 309-345.
- FRA (European Union Agency for Fundamental Rights) 2010,13, S 159.
- Greve, Astrid (1999), *Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns, Weg des Lernens Bd 11*, Neukirchener-Verlag: Neukirchen-Vluyn.
- Ipgrave, Julia/McKenna, Ursula (2007), “Values and purposes: teacher perspectives on the ‘building e-bridges’ project for inter faith dialogue between children across the UK”, in: Heimbrock, Hans-Günter/Bakker, Cok (Hg) (2007), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann: Münster, S 215-235.
- Konz, Britta (2019), *Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik*, Unipress: Kassel.

- Laubach, Thomas (2001), Warum sollen wir uns überhaupt erinnern? Ethische Zugänge zur Erinnerung, in: Fuchs, Othmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 183-198.
- Lied, Sidsel (2011), "The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson", in: Schüllerqvist, Bengt (Hg) (2011), Patterns of research in civics, history, geography and religious education, Karlstad University Press: Karlstad.
- Manemann, Jürgen (2001), „In Geschichten verstrickt“ (W.Schapp). Theologische Reflexionen über Geschichte im Zeitalter der Posttraditionalität, in: Fuchs, Othmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg) (2001), Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, LIT-Verlag: Münster-Hamburg-London, S 167-182.
- Mendl, Hans (2017), Der fremde Andere. Praktische Konturen einer Differenzhermeneutik, in: Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 8 (2017), S 106-119.
- Metz, Johann Baptist (2006), Memoria Passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Herder: Freiburg/Basel/Wien.
- Moulin, Daniel (2011), "Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons", British Journal of Religious Education, 33 (3), S 313-326.
- Nipkow, Karl Ernst (2005), Das Fremde und das Eigene – Dialogprinzipien ökumenischen und interreligiösen Lernens, in: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Band 2. Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht, Gütersloher Verlagshaus: Gütersloh, S 335-344.
- Schäfer, Christoph (2009), Didaktik der Erinnerung. Bildung als kritische Vermittlung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis, Waxmann Verlag GmbH: Münster.
- Schihalejev, Olga (2009), "Dialogue in religious education lessons – Possibilities and hindrances in the Estonian context", British Journal of Religious Education, 31 (3), S 277-288.
- Sells, Michael A. (2015), "Memory", in: Jane D. McAuliffe (Hg) (2015), Encyclopaedia of the Qurʾān, Bd. 3, S. 272-274 zit. nach: Tamer, Georges (2015), Überlegungen zur Erinnerung und Identitätsbildung im Koran, in: Edzard, Lutz (Hg) (2015), Arabic and Semitic Linguistics Contextualized. A Festschrift for Jan Retsö, Harrassowitz Verlag: Wiesbaden, S 345-360.
- Tamer, Georges (2015), Überlegungen zur Erinnerung und Identitätsbildung im Koran, in: Edzard, Lutz (Hg) (2015), Arabic and Semitic Linguistics Contextualized. A Festschrift for Jan Retsö, Harrassowitz Verlag: Wiesbaden, S 345-360.
- Wagensommer, Georg (2009), „How to teach the Holocaust“. Didaktische Leitlinien und empirische Forschung zur Religionspädagogik nach Auschwitz, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt/Main.
- Wehling, Hans-Georg (1977), Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg) (1977), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Klett Verlag: Stuttgart, S 173-184.
- Woppowa, Jan (Hg) (2015), Perspektiven wechseln: Lernsequenzen für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Schöningh: Paderborn, S 5-17.

Online

- Brockschmidt, Annika im Interview mit Watson am 30.5.22, in: <https://politik.watson.de/international/interview/883410988-usa-so-bedroht-die-religioese-rechte-die-demokratie-in-amerika> [27.3.23]
- Bundeskanzleramt (2022), Antisemitismus Langbericht, in: <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/Langbericht-Antisemitismus-2022-Oesterreichweite-Ergebnisse.pdf> [20.4.23].
- Fritzsche, K. Peter (2004) Menschenrechtsbildung: Warum wir sie brauchen und was sie ausmacht. Ein Profil in 15 Thesen, in: <https://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Fritzsche.pdf> [30.3.23]
- Ginzel, Günther Bernd (2020), „Die Thora ist in uns“, in: <https://www.deutschlandfunk.de/publizist-zu-juedischer-identitaet-die-thora-ist-in-uns-100.html> [27.2.23]
- Jizchaki, Schlomo, Raschi Kommentare, in: <https://www.yeshiva.org.il/midrash/6065>. Aus dem Hebräischen übersetzt von Dr. Tal Yaar-Waisel, Oranim College, Israel [29.3.23]
- Krochmalnik, Daniel (2013), Wie Gläubige im Judentum Zuversicht finden, in: <https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/wie-glaeubige-im-judentum-zuversicht-finden-koennen-a-950796.html> [22.4.23]
- Moser, Maria Katharina/Schenk, Martin (2021), Respektvoll reden. Leitfaden für würdige Sprache in sozialen Fragen, in: <https://www.diakonie.at/file/download/14787/file/diakonie-respektvoll-reden-2021.pdf> [16.7.23]
- Murken, Jens (2003), Erinnerungsorte und Erinnerungskultur im deutschen Protestantismus des 20. Jahrhunderts, in: <https://www.hsozkult.de/conferencereport/id/fdkn-118913>. [23.4.23]
- Schwierz, Israel (2013), Die Chuppasteine von Süddeutschland, in: <https://www.juedische-allgemeine.de/unsere-woche/scherben-fuers-ehelueck/> [12.4.23]
- <https://www.merriam-webster.com/dictionary/safe%20space>. [24.4.23]
- Zentrum Polis, in: <https://www.politik-lernen.at/allgemeines> [19.8.23]

*Akademischer Werdegang von
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner*

Die gebürtige Oberösterreicherin Sonja Danner besuchte in Wels Volksschule und Gymnasium und schloss das Lehramt Evangelische Religion und Geschichte 1991 an der Universität Wien ab (Diplomarbeit: *Die evangelische Gemeinde Wels in den Jahren 1933-45*). Nach einem Auslandsaufenthalt in Rom erweiterte sie ihr Studium um das Fach Italienisch, während sie als Lehrerin an einer Wiener AHS tätig war und absolvierte zusätzlich eine Ausbildung zur Psychotherapeutin. Mit Auszeichnung beendete sie 2019 ihr Dissertationsstudium (*Ich rufe dich bei deinem Namen. Das Thema Nationalsozialismus im Kontext religionsunterrichtlicher Gedenkstättenbesuche.*) Seit 2020 ist sie Kommunikationstrainerin im Kurzgespräch (AgK Bremen).

Im Jahr 2000 übernahm sie die Abteilungsleitung für Höhere Schulen in Österreich am ERPI (Evang. Religionspädagogisches Institut) und engagierte sich international im Rahmen von EFTRE (European Forum for Teachers of Religious Education), einem Zusammenschluss von Hochschulen, Unis und Lehrer:innen Vereinen. Neun Jahre lang bekleidete sie das Amt der Präsidentin und organisiert bis dato europäische Konferenzen für Religionslehrer:innen. Von 2007-2022 leitete sie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Wien/Krems als Bereichsleiterin die Fortbildung evang. Religion für Höhere Schulen in Österreich und engagierte sich zusätzlich im Kompetenzzentrum für Menschenrechtspädagogik.

Workshops, Vorträge und Lehre an internationalen Universitäten und Hochschulen gehören ebenso zu ihren Tätigkeiten wie ein Lehrauftrag an einer weiteren österreichischen Hochschule. Zudem entwickelt sie seit 2001 in der Steuerungsgruppe für den Konfessionell Kooperativen Religionsunterricht (KoKoRu; dk:RU) neue Formen des Religionsunterrichts mit. Seit 2010 ist sie in der Redaktion der religionspädagogischen Zeitschrift *Das Wort* tätig und vertritt das Fach evangelische Religion in der ÖGFD (Österreichische Gesellschaft für Fachdidaktik). Als Co-Autorin entwickelte sie 2005 den Lehrplan evang. Religion (Sek II). Sie berät nationale und internationale Forschungsprojekte (Advisory Board) und wird diesbezüglich auch als Gutachterin angefragt.

Seit September 2022 hat Sonja Danner die Hochschulprofessur (ph 1) für Evangelische Religionspädagogik an der KPH Wien/Krems inne und ist in diesem Rahmen in Forschung und Lehre sowie internationaler Zusammenarbeit im Rahmen des Instituts für Christliche Religion tätig. Schwerpunktmäßig beschäftigt sie sich mit Themen im Bereich *Pluralitätsfähiger Religionsunterricht* und *Holocaust Education*, wobei ihr die Verbindung zwischen Theorie und Praxis ein Herzensanliegen ist.

*Ausgewählte Publikationen von
HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner*

- Danner, Sonja/Yaar-Waisel, Tal/Ben-Dor, Israel (2023), Comparative Dimensions of Teaching in Austria and in Israel, Holocaust Education Using Primary Sources, in: Klonari, Aikaterini/De Lázaro y Torres, Maria Luisa/Kizos, Athanasios (Hg.), Re-visioning Geography. Key Challenges in Geography, Wiesbaden: Springer, pp. 153-176.
- Danner, Sonja (2022), "I don't come from Auschwitz – I come from Vienna" – Teachers as Guides at Memorials and Places of Remembrance, in: Ballis, Anja (Hg.), Tour Guides at Memorial Sites and Holocaust Museums. Empirical Studies in Europe, Israel, North America and South Africa, Wiesbaden: Springer, pp. 89-109.
- Becks, Stefan/Rajič, Christine/Krobath, Thomas/Danner, Sonja/Solymár, Mónika/Hösch-Schagar, Gabriele/Dura-Nitu, Irina (2022), Praxeologische Unterrichtsforschung am Beispiel des dialogisch-konfessionellen Religionsunterrichts in Wien, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 30 (2022), Graz: Schnider Verlag, pp. 218-238.
- Danner, Sonja (2022), Warum entweder, oder? – Und! Zum Selbstverständnis von Lehrpersonen, die Ethik und Religion unterrichten, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 30 (2022), Graz: Schnider Verlag, pp. 184-201.
- Danner, Sonja (2020), Niemals Nummer – immer Mensch, Erinnerungslernen im Religionsunterricht, Göttingen: V&R Unipress Verlag (Publikation der überarbeiteten Dissertation).
- Danner, Sonja/Jäggle, Martin/Lehner-Hartmann, Andrea/Pirker, Viera/Rothgangel, Martin (2020), „... kurz in Mauthausen ...?“ Holocaust und Erinnerungslernen im Religionsunterricht in Österreich, in: Forschungsgruppe REMEMBER (Hg.), Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse, Reihe Religionspädagogik innovativ, Stuttgart: Verlag Kohlhammer, pp. 77-100.
- Danner, Sonja (2020), Holocaust Education nell'educazione religiosa, in: SNADIR (Hg.), Professione IR. Mensile di attualità, cultura, informazione a cura dello Snadir, ANNO XXVI Numero 1, Gennaio 2020, Modica, p. 5.
- Danner, Sonja (2015), KoKoRu: konfessionell-kooperativer Religionsunterricht – ‚das Wiener Modell‘, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 23 (2015), Graz: Schnider Verlag, pp. 47-54.
- Danner, Sonja (2014), Gedenkstätte Mauthausen – Was Schüler/innen lernen sollen – zwischen Wunsch und Realität, in: Benischek, Isabella/Forstner-Ebhart, Angela/Schaupp, Hubert/Schwetz, Herbert (Hg.), Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern (Band 4), Wien: facultas, pp. 357–375.
- Danner, Sonja/Miklas, Helene/Amesberger, Helga/Gmeiner, Christian (2012), Mauthausen revisited, Wien/Berlin: LIT-Verlag.
- Danner, Sonja (2007), Oberstufenreform: Autonomie – wer wem gegenüber und wie?, in: Schulfach Religion, Jg. 26, Nr.1-2, Wien/Berlin: LIT-Verlag, pp. 21-35.
- Danner, Sonja/Lagger, Dagmar/Schwarz Elisabeth E. (2005), Befindlichkeit und religionspädagogische Zielsetzungen von evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, in: Bucher, Anton/Miklas, Helene (Hg.), Zwischen Berufung und Frust, Wien/Berlin: LIT-Verlag, pp. 124-169.



HS-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Sonja Danner

Antisemitische Aussagen und Übergriffe häufen sich, wie aus den Angaben der Antisemitismus-Meldestelle der Israelitischen Kultusgemeinde Wien (IKG) hervorgeht. Verglichen mit 2012 (135) stiegen antisemitische Übergriffe, die in Österreich gemeldet wurden, bis auf das Fünffache bis ins Jahr 2020, 2021 (965) gar auf das Siebenfache an. Sind sie die Spitze eines Eisberges, der langsam wieder an die Oberfläche kommt?

Um dem gegenzusteuern, wurde 2021 die „Nationale Strategie gegen Antisemitismus. Strategie der Republik Österreich zur Verhütung und Bekämpfung aller Formen von Antisemitismus“ initiiert. Unter „IX Gesellschaftlicher Ansatz“ fallen auch die Jugendarbeit und die Zusammenarbeit mit den Kirchen und Religionsgesellschaften. Für den Unterricht bedeutet das einerseits, dass Lehrer:innen in Aus-Fort- und Weiterbildungsangeboten zu diesem Thema geschult werden sollen und andererseits, dass es sich hier um eine Querschnittsmaterie handelt, die alle Fächer betrifft.

In der Religionspädagogik gibt es bereits viele Überlegungen dazu, die unter Erinnerungslernen oder erinnerungsgeleitetes Lernen subsumiert werden. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass diese auch für andere Fächer relevant sind und eine hohe Anschlussfähigkeit an Menschenrechtspädagogik, Politische Bildung etc. haben.

Sonja Danner versucht in ihrer Antrittsvorlesung unterschiedliche Ansätze der Holocaust Education zu bündeln und einen Überblick über die beispielgebenden didaktischen Leitgedanken der Religionspädagogik zu bieten.

