

Kriterien einer Didaktik nach der Shoa für den Religionsunterricht in der Grundschule

Im Gespräch mit Religionslehrkräften für Grundschulen überwiegt der Eindruck einer großen Skepsis und Zurückhaltung angesichts der Frage nach einer ›Holocaust-Didaktik‹ bzw. einer Didaktik nach der Shoa¹ in ihrem Unterricht. Die Vorbehalte sind zunächst unbedingt einleuchtend, denn die Ängste, Kinder mit der Schwere und Negativität der Shoa sowohl in kognitiver als auch in emotionaler Hinsicht zu überfordern, sind nicht leicht von der Hand zu weisen. Durchaus begründet sind Sorgen angesichts schwer zu beantwortender Fragen der Schüler*innen vor möglicherweise beängstigten Nachfragen der Eltern oder im Kollegium der Schule. Ist nicht im kindlichen Alter noch ein Schonraum geboten, die Auseinandersetzung mit faschistischem, menschenverachtendem, ja sogar menschenvernichtendem Gedankengut zu scheuen und eher Vertrauen und Hoffnung in Welt und Menschen zu stärken als zu destruieren?

Diese Einschätzungen und Ängste sind durchaus überzeugend und mahnen ernstzunehmend zur (religions)pädagogischen Zurückhaltung und Vorsicht. Und doch wird im Folgenden auf der Basis dieser einzufordernden Sensibilität dezidiert für eine Didaktik nach der Shoa im Religionsunterricht der Grundschule plädiert. Hierzu sollen Kriterien erarbeitet werden, mit deren Hilfe dieses schwierige Thema nicht nur möglich, sondern sinnvoll, ja gar unerlässlich im Kontext einer altersgerechten religiösen Bildung ist.

1 Stimmiger, weil unmissverständlicher ist der Begriff einer Didaktik (nach) der Shoa. Er soll hier übernommen werden, auch wenn sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eher der Terminus ›Holocaust-Didaktik‹ etabliert hat. Der hebräische Begriff ›Shoa‹ stammt aus der hebräischen Bibel und bedeutet Unheil, Untergang bzw. Verderben. In der Nachkriegszeit hat sich der Begriff für die Ermordung der europäischen Juden während des Nationalsozialismus etabliert.

1. »Wehret den Anfängen« bedeutet auch »Verpasst nicht den richtigen Zeitpunkt«!

»Wenn die Lehre aus dem Holocaust, dies »*Nie wieder!*« als zentrale Erfahrung der deutschen Geschichte dieses Jahrhunderts gilt, wenn Frieden und Toleranz nicht nur als vage Begriffe und Worthülsen, sondern im Sinne notwendiger Prinzipien den Kindern tatsächlich zu vermitteln sind, dann ist es schwierig, den Holocaust auszusparen. (...) Deshalb kann das Übereinkommen über die Rechte des Kindes im Hinblick auf unsere Frage eher im Sinne einer Ermutigung verstanden werden.«²

Interessanterweise wird hier eine Perspektive eröffnet, die den Bildungsanspruch und die Rechte der Kinder groß schreibt und die kritische Frage stellt, ob man mit dem Aussparen oder der Verheimlichung der Wahrheit pädagogisch auf dem richtigen Weg sei. Gerade Janusz Korczak, der nicht nur mit seiner Vita, sondern auch mit seinen Kinderbüchern und der Magna Charta der Kinderrechte als Vorläufer der Menschenrechtsbewegung für Kinder gelten kann, hätte dem Anliegen einer »Verheimlichung« wohl widersprochen und die Anerkennung von Kindern als ernstzunehmende Gesprächspartner*innen betont.

Religionsdidaktisch betrachtet entspricht dieser Haltung der seit 2002 initiierte Perspektivenwechsel zum Theologisieren mit Kindern bzw. der Theologie mit Kindern³, der im Kontext einer jahrhundertelangen christlichen religiösen Erziehung als eher Belehrung oder Vermittlungsdidaktik nun die bisherigen Adressat*innen theologischer Inhalte zu Subjekten werden lässt. Dies bedeutet, dass Kinder nicht länger in einem defizitären Sinn eines »noch-nicht-Könnens« und »noch-nicht-Verstehens« gesehen werden, sondern man ihnen vielmehr zutraut, Wahrnehmungen aus ihrer Sicht vorzunehmen, eigene Deutungen zu finden und eigene Meinungen zu vertreten. Diesem Ansatz einer zeitgemäßen subjektorientierten Religionsdidaktik ist m. E. auch mit Blick auf eine Grundschuldidaktik nach der Shoa Rechnung zu tragen, da sie Bildung als Selbstbildung in einem lebenslangen und in jeder Phase ernstzunehmenden Prozess umzusetzen versucht.

Da man davon ausgehen kann, dass Kinder – egal welchen Alters – durch die Medien bzw. durch Zuhören von Erwachsenengesprächen unweigerlich narrative Fragmente vom Holocaust mitbekommen, besteht die Gefahr, dass sie unbemerkt (da unbeachtet) und unbegleitet zu falschen Eindrücken kommen oder gar Vorurteile generieren: »Was nun geschieht ist, daß diese Kinder sich zwar eigene

2 Helmut Schreier/ Janusz Korczak, Die Kinderrechte und das »Holocaust«-Thema, in: Jürgen Moysich/ Mattias Heyl (Hg.), Der Holocaust. Ein Thema für Kinder? Hamburg ²1998, 23–35, hier 28.

3 Vgl. hierzu die seit 2002 erscheinende Reihe Jahrbuch der Kindertheologie im Kohlhammer-Verlag; Vgl. Mirjam Zimmermann, Art. Kindertheologie, in: WiReLex (2015), <https://www.bi-belwissenschaft.de/stichwort/100020/> (Stand: 13.05.2020).

Gedanken über das Gehörte und Gesehene machen, ihre Fragen aber oft nicht formulieren können.«⁴ Gerade das Halbwissen ist erwiesenermaßen ein Nährboden für unbewusste Ängste, Schuldgefühle und Abwehrmechanismen, aus denen antisemitische Haltungen erwachsen können.⁵ Besonders angesichts eines gesellschaftlich wieder erstarkenden Rechtsextremismus, der mit antisemitischen Haltungen gepaart ist, können informierte und in ihrem Bildungsprozess geförderte Kinder Schutzmechanismen gegenüber faschistischem Gedankengut aufbauen.⁶ Ähnliche Erkenntnisse finden sich zu einer Ausblendung des Themas Sexualität oder dem Themenbereich ›Tod und Sterben‹, die via Tabuisierung bei Kindern zu einer Verstärkung von Phantasien und Ängsten führen können.

Im internationalen Vergleich haben wir daher gerade in Deutschland die paradoxe Situation, dass häufig erst in der 7. bzw. 8. Jahrgangsstufe eine unterrichtliche Erarbeitung der Zeit des Nationalsozialismus die meisten Schüler*innen erreicht, während beispielsweise in Israel schon Kleinkinder mit dem alljährlichen Gedenken der Opfer des Holocaust am Jom haSho'a durch minutenlange Sirenen vor die gesamtgesellschaftliche Aufgabe gestellt sind, nach der Bedeutung jener Ereignisse zu fragen. Die Vermutung liegt nahe, dass gerade aufgrund der historischen Herausforderung einer konstruktiv-kritischen Aufarbeitung der eigenen Schuldgeschichte besondere Ressentiments, Ängste oder Unbewältigtes im Hintergrund einer ›Verdrängungsdidaktik‹ der Shoa stehen könnte und damit die erwiesenermaßen lebensgeschichtlich möglichst früh zu fördernde Demokratie-, Menschenrechts- und Friedensbildung ins Hintertreffen gerät. So widerspricht aus der Sicht religionspädagogischer Verantwortung eine Ausblendung des Themas Shoa in der Grundschuldidaktik des Religionsunterrichts der bildungstheoretischen Verortung dieses Faches im Fächerkanon – zumal das Thema ›Judentum‹ in allen Grundschullehrplänen für den Religionsunterricht verankert ist. Wie aber können Dialog- und Pluralitätsfähigkeit von klein auf geschult werden, wenn zwar Perspektiven des lebendigen Juden-

4 Judith S. Kestenber, Warum und wie sollen wir Kleinkindern von der Nazi-Zeit in Deutschland erzählen? In: Jürgen Moysich/ Mattias Heyl (Hg.), *Der Holocaust. Ein Thema für Kinder?* Hamburg ²1998, 68–76, hier 71.

5 Vgl. Elisabeth Naurath, German children and their knowledge of Judaism and the Holocaust, in: Stephen G. Parker/ Rob Freathy/ Leslie J. Francis (Hg.), *History, Remembrance and Religious Education*, Oxford 2015, 45–54.

6 Vgl. Konrad Schacht/ Thomas Leif/ Hannelore Janssen (Hg.), *Hilflos gegen Rechtsextremismus? Ursachen, Handlungsfelder, Projekterfahrungen*, Wiesbaden 1995; Ralf Melzer/ Sebastian Serafin (Hg.), *Rechtsextremismus in Europa. Länderanalysen, Gegenstrategien und arbeitsmarktorientierte Ausstiegsarbeit*, Berlin 2013; Vgl. Angelika Strube, *Rechtsextremen Tendenzen begegnen. Handreichung für Gemeindefarbeit und kirchliche Erwachsenenbildung*, Freiburg 2013; Andreas Zick/ Beate Küpper (Hg.), *Wut, Verachtung, Abwertung. Rechtspopulismus in Deutschland*, Bonn 2015.

tums heute in Deutschland thematisiert werden sollen, deren historischen Bedingungenzusammenhänge jedoch ausgeblendet werden?

Insofern sollen im Folgenden Kriterien erarbeitet werden, wie eine kindgemäße Thematisierung der Shoa im Kontext religiöser Bildung für die Grundschule unterrichtlich umgesetzt werden kann.

2. Kriterien einer kindgemäßen Didaktik nach der Shoa im Religionsunterricht

2.1. Beachtung der zeitlichen Distanz zur Geschichte des Holocaust

Anders als noch in den 70/ 80er Jahren ist die zeitliche Distanz der heutigen Eltern- und Kindergeneration soweit vom Geschehen des Dritten Reiches entfernt, dass die Selbstverständlichkeit zur zeitgeschichtlichen Erarbeitung dieses Themenbereiches nicht mehr nolens volens gegeben ist. Doch auch wenn jüngere Entwicklungen deutscher Geschichte wie die Wiedervereinigung oder ›Europa und die Flüchtlingskrise‹ näher ins Bewusstsein gerückt sind, besteht gerade angesichts der Herausforderung einer faschismuskritischen Demokratiebildung die Notwendigkeit zur Reflexion dieser zwölf dunkelsten Jahre in der Geschichte des nationalsozialistischen Deutschland.

Mit Noa Mkyton folgt hieraus als erstes Kriterium einer adäquaten Didaktik nach der Shoa, dass die Lernenden und nicht der Lernstoff den Ausgangspunkt bilden.⁷ Dies bedeutet, dass die Didaktik in der Gegenwart – und nicht in der Vergangenheit – anzusetzen hat, d. h. insbesondere beim jeweiligen familiengeschichtlichen Hintergrund der Schüler*innen: »Historische oder familiengeschichtliche Entwicklungen sollen also als identitätsprägende Faktoren wahrgenommen werden – eine Einsicht, die die Neugier auf die Zusammenhänge zwischen ›der Geschichte‹ und ›meiner Geschichte‹ wecken und damit zu identitätsstärkenden Prozessen führen kann«⁸. Es geht Mkyton darum, »aus der Vielzahl der meist bruchstückhaften Narrative ein eigenes Narrativ, eine Geschichte mit Anfang, Mittelteil und Ende zu konstruieren«⁹. Ganz bewusst knüpft sie hierbei an die jüdische Lerntradition mündlichen Lernens an. Sehr überzeugend ist die motivationspsychologische Herangehensweise, wenn zunächst Interesse für das eigene Geworden-sein und die biographischen wie familiären

7 Vgl. Noa Mkyton, Holocausterziehung im 21. Jahrhundert – die Nähe zum Entfernten, in: Lernen aus der Geschichte, Magazin zum 13. 10. 2010, 5–10, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/8880> (Stand: 12. 12. 2019).

8 Ebd., 6.

9 Ebd.

Wurzeln geweckt werden und von hier aus dann auch ein Blick in die (im deutschen Kontext nicht selten dunkle) Familiengeschichte geworfen werden kann bzw. diese in den größeren geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext eingeordnet wird. Auf diesem Weg geschieht Werte-Bildung weniger deduktiv als induktiv, wenn deutlich wird, dass beispielweise Lebensschicksale von prosozialen Einstellungen und Haltungen abhängen und auch heute hiervon abhängen. Indem die Konstruktionsarbeit zu Lebensgeschichten anhand kindgerechter Primär- oder Sekundärquellen den Lernenden selbst zugemutet wird¹⁰, weitet sich das Komplexitätsverständnis und die Sensibilität vor vorschnellen Urteilen im gegenseitigen Austausch der Perspektiven(übernahmen): »Die Erfahrung zeigt, dass bereits junge Schüler/innen in der Lage sind, den Konstruktionscharakter von Texten und Erzählungen zu reflektieren und damit einen bewussten Umgang sowohl mit historischen Quellen als auch mit eigenen Narrativitätsstrukturen erreichen zu können.«¹¹

2.2. Beachtung altersgemäßer entwicklungspsychologischer Vorbedingungen

Auch aus anderen Themenbereichen der Religionsdidaktik, die zunächst für Kinder zu schwer oder zu komplex erscheinen, wissen wir, dass die den Kindern entwicklungspsychologisch möglichen Zugänge Prozesse initiieren, die konstruktive Impulse zur Weiterentwicklung des Einfühlens und Verstehens bringen. Ein Beispiel: Da die meisten Kinder frühestens gegen Ende der Grundschulzeit ein realistisches Todeskonzept entwickeln, werden religionsdidaktisch Zugänge zu einer Auseinandersetzung mit den Themen Tod und Trauer lebensgeschichtlich früher befürwortet, im Lehrplan vorgeschrieben und mit einer Fülle an Materialien für eine kindgemäße Didaktik zur Verfügung gestellt. Aus gutem Grund: Kinder begegnen schon früher dem Tod (eines Haustieres, eines Familienangehörigen etc.) und benötigen kompetente Ansprechpartner*innen für ihre Fragen, um ihrem Alter gemäße Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Nur eine sensible und reflektierte Kriterienlogik im Umgang mit Bilderbüchern zum Thema Tod ermöglicht es Lehrkräften, falsche Fährten, die eine Entwicklung hin zu einem realistischen Todesverständnis behindern können – wie die Vorstellung, dass die Toten nur schlafen und bestimmt bald wieder aufwachen –, zu reduzieren. Vergleichbar ist es auch für eine Didaktik nach der Shoa notwendig, die jeweiligen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder im Blick zu haben und

10 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Katharina Müller-Spirawski/ Vanessa Eisenhardt, »Lebendiges Zeugnis erhalten – Die Arbeit des Vereins ZWEITZEUGEN e.V.« in diesem Band.

11 Noa McKayton, Holocausterziehung im 21. Jahrhundert – die Nähe zum Entfernten, in: Lernen aus der Geschichte, Magazin zum 13.10.2010, 5–10, 7; <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/8880> (Stand: 12.12.2019).

einerseits Überforderungen zu vermeiden, andererseits jedoch auch Lernprozesse und damit Entwicklungsschritte zu initiieren. Da in der Rezeption der für die Religionsdidaktik klassisch gewordenen, strukturgenetischen Entwicklungstheorien die Altersangaben zunehmend durch weitere Kriterien wie Geschlecht, Bildungs- und Sprachfähigkeit etc. ergänzt wurden und daher differenzierter als bisher angenommen zu sehen sind, besteht für jede Lehrkraft die Herausforderung im ›forschenden Lehren‹. Dies bedeutet, konkret für die einzelnen Schüler*innen zu erforschen, wo dieses Kind steht und welche Zusammenhänge wie verstanden werden. Die strukturgenetischen Theorien zur kognitiven, moralischen und religiösen Entwicklung bilden hierzu ein wichtiges Gerüst, müssen jedoch mit Blick auf die jeweiligen Kinder auf ihre Angemessenheit geprüft und assimiliert werden. Da die Unterschiede erwiesenermaßen groß sind, bedarf es einer möglichst subjektorientierten Didaktik, die schülernahe begleitende Schritte vorsieht und sich durch eine hohe Sensibilität auszeichnet.

Im Folgenden wird eine Empfehlung für die Thematisierung der Shoa in der Grundschule für die 4. Jahrgangsstufe (in selteneren Fällen für die dritte Klasse) damit begründet, dass sich die meisten Schüler*innen hier an einer Schwelle befinden, an der sowohl emotionale wie auch kognitive Kompetenzen besonders gute Voraussetzungen bieten. Wie bereits zur Genese von Vorurteilen in diesem Band beschrieben¹², scheint gegen Ende der Grundschulzeit ein äußerst geeigneter Zeitraum, neue Strukturen der sozioemotionalen Einfühlung wie auch des beginnenden Verstehens von komplexeren Zusammenhängen zu generieren. Auch die Entwicklung historischen Verstehens befindet sich hier für viele Kinder in einem Übergang, Zeiträume und zeitliche Abstände vorstellbarer einzuordnen zu können.¹³

2.3. Beachtung der Förderung sozioemotionaler Kompetenzen

Da in Deutschland die schulische Thematisierung des Nationalsozialismus und damit auch der Judenverfolgung und -vernichtung üblicherweise erst in den Sekundarstufen vorgenommen wird, stehen kognitive Zugänge, Wissenserwerb und der Versuch des Verstehens komplexer Zusammenhänge (z. B. wie konnte es

12 Verweis auf den Text von Elisabeth Naurath, Antisemitismus als religiöses Vorurteil. Entwicklungspsychologische Vorurteilsprävention in der Grundschule durch religiöse Bildung, in diesem Band.

13 Vgl. Andrea Becher/ Eva Gläser/ Berit Pleitner u. a. (Hg.), Die historische Perspektive konkret. Begleitband zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2016; Klaus Bergmann/ Rita Rohrbach (Hg.), Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Frankfurt 2001.

dazu kommen?) im Vordergrund. Meist geschieht dies ohne tiefergehende Reflexion dessen, welche emotionalen Gehalte (Ängste, Schuldgefühle, Vorurteile, Abwehrhaltungen etc.) sich in den bisherigen Lebensjahren und -kontexten bei den Schüler*innen schon etabliert haben. Das aber heißt, dass die emotionale Dimension weitgehend ausgeblendet wird und damit in persönlichkeitsbildender Hinsicht in den Hintergrund tritt. Da jedoch mit dem bildungstheoretischen Ziel des Aufbaus zur Empathieförderung der Zusammenhang von Kognition und Emotion unabdingbar ist, ist hier eine wertvolle Phase zur Entwicklung emotionaler Kompetenz – auch hinsichtlich der Prävention antisemitischer Einstellungen – bereits verpasst. Die Konzepte emotionaler Kompetenz zur »Entwicklung einer balancierten Persönlichkeit, die den Erwerb von Beziehungsfähigkeit, Bewältigungskompetenzen und Fähigkeiten zur Selbstregulation einschließt«¹⁴ setzen voraus, verschiedene Dimensionen zu berücksichtigen: Empathiefähigkeit basiert auf der Fähigkeit, sich eigener emotionaler Befindlichkeiten bewusst zu sein, Wahrnehmungsfähigkeit hinsichtlich der Gefühle anderer zu schulen und einen konstruktiven Umgang mit sozial problematischen Gefühlen einzuüben. Nach Saarni ist der Faktor der Selbstwirksamkeit entscheidend: »Wenn eine Person auf eine emotionsauslösende soziale Transaktion reagiert und sich erfolgreich ihren Weg durch den interpersonalen Austausch bahnt und dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam reguliert, dann hat diese Person ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation in strategischer Weise angewandt.«¹⁵

Die Forschungen zur Entwicklung und Förderung von Mitgefühl im Kontext ethischer Bildung in der Religionsdidaktik¹⁶ zeigten, dass Kindern die Fähigkeit zu mitfühlendem und tröstendem Verhalten quasi in die Wiege gelegt ist, jedoch nicht selten aufgrund mangelnder Förderung verkümmert bzw. durch erzieherische Interventionen an vermeintlich Verantwortliche delegiert wird. Insofern ist es evident, diese lebensgeschichtlich schon früh vorhandenen emotionalen Kompetenzen durch geeignete Bildungsprozesse zu fördern. Gerade im Kontext einer friedenspädagogisch begründeten Antisemitismus-Prävention ist es daher relevant, auch emotionale Zugänge in für das Grundschulalter geeignete Lernprozesse einzubinden und in wachsendem Maße – in Abhängigkeit zur Kognitionsentwicklung – auch mit Wissens- und Verstehensprozessen zu verknüpfen. Konkret: Dass jüdische Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus nicht fair und gut behandelt wurden, leuchtet schon mit niedrigschwelligen Zugängen jedem

14 Carolyn Saarni, Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen, in: Maria von Salisch, Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend, Stuttgart 2002, 3–30, hier 14.

15 Ebd., 10.

16 Vgl. Elisabeth Naurath, Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen ³2010.

Kind ein. Hierzu bedarf es keiner Konfrontation etwa mit belastendem Bildmaterial oder narrativen Gewalttexten. Vielmehr ist deutlich zu zeigen, dass Menschen so herabsetzend, diskriminierend und ungerecht nicht behandelt werden dürfen, weil sie eben Menschen wie du und ich sind. Kinder haben auf dieser emotionalen Ebene viel Gespür für Mitmenschlichkeit und Gerechtigkeitsempfinden. Narrative Einblicke in Lebensgeschichten auch und besonders von Kindern im gleichen Alter – wie dies beispielsweise im Projekt Heimatsucher bzw. Zweitzeugen geschieht¹⁷ – sind überaus geeignet, prosoziale Fähigkeiten auf der Basis emotionaler Kompetenzen zu schulen, um später mit Wissenszuwachs und komplexeren Hintergrundinformationen zu den Geschehnissen der Shoa Verstehenszusammenhänge aufzubauen, die Fühlen mit Denken wie auch Denken mit Handeln verbinden. Hintergrund dieser These sind emotionspsychologische Erkenntnisse, die gezeigt haben, dass Kinder, die das emotionale Erleben anderer nachvollziehen können, auch sozial kompetenter sind. Prosoziales Verhalten wird da gefördert, wo mitfühlend-empathische Kompetenzen mit zunehmendem Alter (meist mit Ende der Grundschulzeit) mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme verbunden werden können. Hierzu bedarf es der Wahrnehmungsschulung von Emotionen, des Aufbaus von Emotionswissen und die Förderung von Kompetenzen zur Emotionsregulation.¹⁸ Insofern ist ein evidentes Kriterium für eine Grundschuldidaktik nach der Shoa im Rahmen religiöser Bildung, die Kompetenzorientierung so zu konzipieren, dass eben diese sozioemotionale Förderung im Blickpunkt des unterrichtlichen Handelns steht.

2.4. Beachtung des Schutzes vor Traumatisierungen

Die Konfrontation mit den Schrecken der Shoa ist immer überaus belastend, schockierend und nicht selten massive Ohnmachtsgefühle auslösend. In einem Bild gesprochen fühlt es sich an als wohnte man dem Sündenfall der Menschheit bei und verlöre mit der Kenntnis dessen, was an Gräueltaten verübt wurde, in gewisser Weise selbst die menschliche Unschuld. Aus Angst vor dieser tiefgreifenden Erkenntnis und emotionalen Belastungsprobe wird – wie bereits dargestellt – nicht selten dafür plädiert, eine Didaktik nach der Shoa möglichst spät in die Klassenzimmer zu bringen. Allerdings hat sich erwiesenermaßen gezeigt, dass auch im Grundschulalter diese Erstbegegnung meist schon in familiären

17 Verweis auf den Text von Müller-Spirawski und Eisenhardt ›Lebendiges Zeugnis erhalten – Die Arbeit des Vereins ZWEITZEUGEN e.V.‹, in diesem Band.

18 Vgl. Franz Petermann/ Silvia Wiedebusch, Emotionale Kompetenz bei Kindern, Göttingen ³2016.

oder medialen Zusammenhängen geschehen ist, d.h. häufig ohne kompetente Anteilnahme oder Begleitung. Insofern ist gerade der Schutz vor Traumatisierung das didaktische Ziel, die Grundschul Kinder in ihren Fragen und Gefühlen zum Holocaust ernst zu nehmen. Es empfiehlt sich jedoch – anders als in einer subjektorientierten Didaktik – nicht mit den bereits vorhandenen kindlichen Eindrücken oder Kenntnissen einzusetzen, um nicht bereits in den ersten Minuten alle schon einmal gehörten Schrecken des Nazi-Regimes präsent zu haben. Vielmehr ist es wichtig, sehr strukturiert, leitungsorientiert und sensibel vorzugehen, um eine emotionale Überforderung zu vermeiden. Das heißt sicher auch, manche Kinder, die schon mehr wissen, etwas in ihrem Mitteilungsbedürfnis zu bremsen und eine thematische Beschränkung bzw. Auswahl an Narrationen, Hintergrundinformationen und Wissen als geeignete Wege zu den Schüler*innen zu suchen. In Anknüpfung an die israelische Psychologin und Holocaust-Überlebende Batsheva Dagan geht es zum Schutz vor Traumatisierung der Kinder vor allem um altersgemäße Zugänge, die bestimmte Kriterien erfüllen sollten¹⁹:

- eine schrittweise Annäherung gemäß dem kindlichen Entwicklungsstand
- eine selektive Auswahl an Inhalten, um Traumata zu verhindern
- eine Priorisierung personaler Zugänge anstelle von generalisierenden Hinweisen zur Ermordung von 6 Millionen Jüdinnen und Juden
- erst in einem späteren Alter eine systematische Aufarbeitung von historischen, ökonomischen oder psychologischen Faktoren
- Rücksichtnahme auf emotionale Befindlichkeiten der Schüler*innen, wo auch immer sich diese gerade befinden.

Sehr überzeugend benennt auch Noa Mckayton als pädagogische Mitarbeiterin der Internationalen Gedenkstätte Yad Vashem dies als »eine der diffizilsten Anforderungen an Pädagogen«²⁰. Sie plädiert zu Recht auf den bewussten Verzicht auf Hinweise oder gar Details zu dem eigentlichen Genozid, um empathische Lernvorgänge überhaupt in Gang zu setzen: »Dabei geht es nicht um die künstliche Herstellung einer ›Lightversion‹ des Holocaust, sondern um das bewusste Aussparen von Lerninhalten mit traumatisierendem Potential, ohne je-

19 Vgl. Batsheva Dagan, *Helping Children to Learn about the Holocaust – A Psychoeducational Approach – Why, What, How, When* (Vortragsskript für die Tagung *Remembering for the Future II*), Berlin 1994 (zit. nach: Matthias Heyl, *Erziehung nach Auschwitz, Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg 1997*, 289ff.).

20 Noa Mckayton, *Holocaustunterricht mit Kindern – Überlegungen zu einer frühen Erstbegegnung mit dem Thema Holocaust im Grundschul- und Unterstufenunterricht*, in: *Medaon – Magazin für Jüdisches Leben in Forschung und Bildung*, 5. Jg., 2011, Nr. 9, 1–9, 6, <https://www.yadvashem.org/de/education/about-school/learning-materials-by-age.html>; (Stand: 13.05.20).

doch auf eine klare und eindringliche Beschreibung der Verluste, die Menschen zugefügt wurden, zu verzichten.«²¹ Methodisch sollen narrative Texte eines Überlebenden in der Ich-Perspektive erzählt werden, wobei anschauliches Material (auch Fotos – allerdings ohne Gewaltdarstellungen) verwendet werden sollten, um die Möglichkeit eines differenzierten und kritischen Einfühlens in die subjektiven Deutungen des Erlebens nachvollziehbar zu machen. Sehr überzeugend gehe es nicht darum, den Wahrheitsgehalt authentischer Texte in Frage zu stellen, sondern »in der empathischen Auseinandersetzung mit dem subjektiven Erinnerungstext eines Überlebenden erste Einblicke in den Konstruktionscharakter von Geschichtserzählung zu gewinnen.«²² Interessant ist hierbei, sich auf biographische Texte von Überlebenden zu fokussieren. Dies hat den evidenten Vorteil, dass der positiv gehaltene Ausgang vor radikalen Desillusionierungen schützt und im Gegenteil die Hoffnung weckt, dass auch die Errettung und der Einsatz für das Gute zielführend und zukunftsweisend sein können. Auch dies schützt wirkungsvoll vor Traumatisierungen.

2.5. Beachtung einer auf Sensibilität basierenden Didaktik und Methodik

Auch wenn wir heute von Medienkindheit sprechen und schon für Grundschulkindern von einer medialen Gewöhnung an gewalttätige Darstellungen via Fernsehen, Internet, Computerspiele etc. auszugehen ist, bedeutet dies nicht, dass alle Kinder gleichermaßen empfindsam – oder müsste man eher sagen: wenig empfindsam bzw. abgestumpft – sind. Im Kontext einer subjektorientierten Didaktik sind daher die einzelnen Schüler*innen in den Blick zu nehmen und auf der Basis eines prinzipiellen Schutzes der Sensibleren didaktisch wie auch methodisch Rücksicht zu nehmen. Gerade der Religionsunterricht intendiert eine Didaktik der Gewaltprävention²³, so dass die Förderung von Dialog- und Pluralitätsfähigkeit als mitlaufendes Prinzip einer auf ethische Bildung ausgerichteten Didaktik zu sehen ist: »In besonderer Weise werden im schulischen Kontext die so genannten wertebildenden Fächer wie Religionsunterricht und Ethik als Fachdidaktiken mit hohem persönlichkeitsbildendem Anteil in der Verantwortung zur Bildung prosozialer Kompetenzen gesehen.«²⁴ Schlüssel zur Verständigung und Lösung von Konflikten sind daher konstruktive Strategien, die einerseits auf Gewaltlosigkeit setzen und andererseits dennoch Position und

21 Ebd. 6.

22 Ebd., 7.

23 Vgl. Elisabeth Naurath, Gewaltpräventives Lernen, in: Saskia Eisenhardt, Kathrin S. Kürzinger, Elisabeth Naurath, Uta Pohl-Patalong (Hg.), Religion unterrichten in Vielfalt: konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch. Göttingen 2019, 214–222.

24 Ebd., 215.

Haltung beziehen. Ein Lernen an Vorbildern, die im Religionsunterricht zu Leitfiguren für eine religiöse Überzeugung zur Friedfertigkeit und Gewaltlosigkeit werden können, ist ein überzeugender religionsdidaktischer Weg mit langer Tradition.²⁵ Das Lernen an außergewöhnlichen Biografien von Menschen, die für ihre Überzeugung zur Nächstenliebe und Mitmenschlichkeit eintraten und nicht selten Nachteile, Verfolgung oder den Märtyrertod erleiden mussten, können gerade im Religionsunterricht als Modelle einer konstruktiv gelebten Verbindung von Gottesliebe und Menschenliebe gelten. Mit Blick auf die Shoa wäre es beispielsweise adäquat, die so genannte ›Liste der Gerechten unter den Völkern‹ zu thematisieren, um zu zeigen, dass es Menschen gab, die unter Einsatz ihres Lebens gegen die Verfolgung von Menschen jüdischen Glaubens eintraten. Ein sichtbarer Hinweis auf die ›Allee der Gerechten unter den Völkern‹ mit vielen tausend gepflanzten Bäumen aus aller Welt in der Holocaust-Gedenkstätte Yad Vashem untermauert dies als Hoffnungszeichen für eine Haltung, der auf lange Sicht Anerkennung und Bewunderung folgen.

Methodisch ist es für die Thematisierung der Shoa im Religionsunterricht der Grundschule empfehlenswert, kein Foto- oder Film- bzw. Videomaterial zu verwenden, da die real wirkende Härte von dokumentarischem Material weniger Deutungsräume zulässt als beispielsweise Zeichnungen und Bilder. Dies geschieht, da der Einsatz von Bildern in der Grundschule der konkretisierenden Verdeutlichung von Inhalten dient und aus entwicklungspsychologischen Gründen evident ist, um mittels konkreten Anschauungsmaterials die Vorstellungskraft der Kinder zu motivieren. Wenngleich Fotos in gewisser Weise tatsächliche Ereignisse darstellen, können auch hier Wahrheitsgehalte verzerrt bzw. bewusst manipuliert sein (z. B. Fotos, die Hitler als Tierliebhaber zeigen). Demgegenüber fordert künstlerisches Bildmaterial immer zur Deutung auf und weitet so den Reflexionshorizont. Insbesondere Zeichnungen von jüdischen Kindern, die ihre Eindrücke und Erlebnisse in Bildern zum Ausdruck gebracht haben, sind besonders geeignet, Identifikationsmöglichkeiten zur Förderung mitfühlender Kompetenzen anzubieten. Zu erwähnen wären beispielsweise die Kinderzeichnungen von Helga Hosková-Weissová, die ihre Eindrücke und Erlebnisse in den Konzentrationslagern von Theresienstadt und Auschwitz verarbeitet hat.²⁶

25 Vgl. Hans Mendl, Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2014.

26 Vgl. Helga Hosková-Weissová, Zeichne, was du siehst. Zeichnungen eines Kindes aus Theresienstadt, Göttingen 2004; Helga Weiss, Und doch ein ganzes Leben. Ein Mädchen, das Auschwitz überlebt hat, Köln 2013.

3. Friedenspädagogische Ermutigung als religionspädagogisches Leitmotiv einer Didaktik nach der Shoa

Die Brutalität und Komplexität des Geschehens der Shoa scheint einer Thematisierung in der Grundschule zunächst begründet entgegen zu stehen. Doch zeigte sich sowohl in soziologischer wie auch in entwicklungspsychologischer Hinsicht, dass eine Erstbegegnung mit dem Thema in der Regel vor der als Ideal gesehenen Erarbeitung im schulischen Unterricht der weiterführenden Jahrgangsstufen geschieht und dies aufgrund der pädagogisch nicht begleiteten Konstruktion von geschichtlichem Halbwissen besonders problematisch ist. Hierbei liegt erwiesenermaßen das Problem nicht nur bei dem Desiderat eines der historischen Komplexität gerecht werdenden Wissens um die Geschehnisse und Verstehens der Zusammenhänge, sondern bei der Konstruktion von Abneigungen, Schuldgefühlen, Vorurteilen oder Feindbildern.

Insofern überzeugen Ansätze, die für den kindlichen Bereich die Lerndimensionen weiten. Beispielsweise sind im ›Drei-Punkte-Programm‹ von Ido Abram für den kindlichen Kontext folgende Leitlinien formuliert:

- »Erziehung nach Auschwitz bedeutet, *Empathie* (die Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen) und *Wärme* (eine Atmosphäre von Geborgenheit, Sicherheit und Offenheit) zu fördern.
- Erziehung nach Auschwitz bedeutet, *Autonomie* zu fördern, das heißt, die Fähigkeit zum Nachdenken, zur Selbstbestimmung, zum Nonkonformismus.
- Erziehung nach Auschwitz bedeutet, die *Empathie* mit *Tätern, Opfern und Zuschauern* zu fördern. Keinem Kind ist eine dieser drei Rollen wirklich fremd.«²⁷

Für diese Weitung plädiert auch Noa Mckayton, wenn sie vorschlägt, »auf der Grundlage dieses Verständnisses, den Holocaustunterricht in der Unterstufe ausdrücklich nicht als reines Geschichtelernten deklariert, weiterzudenken«²⁸.

Dies aber bedeutet zusammenfassend, dass eine Didaktik nach der Shoa im Religionsunterricht der Grundschule weder eine biographische Erstbegegnung mit diesem Thema intendiert, sondern vielmehr eine Chance zur begleiteten Reflexion der Eindrücke, Gedanken und Gefühle, die sich schon bei den Kindern quasi unbemerkt fundiert haben. Dann geht es jedoch im Religionsunterricht im Weiteren nicht um eine historische Aufarbeitung der Geschichte des National-

27 Ido Abram, Holocaust, Erziehung und Unterricht. Vortrag aus Anlass der Gründung der Forschungs- und Arbeitsstelle (FAS) ›Erziehung nach/über Auschwitz‹ am 20.05.1998, Amsterdam 1998, 4, [http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20\(1998\).pdf](http://www.fasena.de/download/grundschule/Abram%20(1998).pdf); (Stand: 11.05.20).

28 Mckayton, Holocaustunterricht mit Kindern, 2.

sozialismus in Deutschland, die in den weiterführenden Schulen im Verantwortungsbereich anderer Fachdidaktiken wie beispielsweise der Geschichtsdiaktik liegt. Vielmehr geht es um das friedenspädagogische Prinzip religiöser Bildung, sozioemotionale Kompetenzen wie Mitgefühl zu fördern und damit religiöse auch als ethische Bildung zu verstehen. Gerade angesichts des im Grundschullehrplan für den Religionsunterricht vorgesehenen Themenbereichs Judentum ist es neben der unterrichtlichen Fokussierung des so genannten lebendigen Judentums notwendig, die Geschichte des Antisemitismus nicht zu verschweigen. Dass die Shoa der schlimmste und traurigste Höhepunkt dieser – auch christlich bedingten – Geschichte des Antisemitismus war, hat hier in einer kompetenten und kindgerechten Annäherung an das Thema seinen Ort. Um freilich die in diesem Beitrag benannten Kriterien einer Didaktik nach der Shoa im Religionsunterricht der Grundschule schülerorientiert umsetzen zu können, bedarf es einer zukunftsweisenden Professionalisierung von Religionslehrkräften in Studium und Weiterbildung, die bislang noch weitgehend aussteht.²⁹

Last but not least soll Erwähnung finden, dass gerade die emotionale Dimension der Begegnung mit dem Themenbereich der Shoa im Religionsunterricht der Grundschule eines Raumes bedarf, der in seelsorgerlichen und liturgischen Formen einen angemessenen Ausdruck finden kann. Die Formulierung von Gebeten, das Lesen von Psalmen, das Anzünden einer Kerze, das stille Gedenken und die Zusage, dass die Sprachlosigkeit in Gottes Wort aufgehoben sein kann, können Formen sein, die trösten und ermutigen.

29 Vgl. Art. »Antisemitismus-Prävention als Aufgabe der Lehramtsaus- und fortbildung auch für Grundschullehrkräfte« von Jasmin Kriesten in diesem Band.