

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Auschwitz/Auschwitz-Gedenken

Matthias Bahr

erstellt: Januar 2015

Permanenter Link zum Artikel:

<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100047/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Auschwitz/Auschwitz-Gedenken

Matthias Bahr

1. Zugang: Mit Jugendlichen in den Gedenkstätten von Auschwitz-Birkenau

„Sightseeing Auschwitz“ – viele Reiseveranstalter in Krakau werben mit diesem Slogan für eine Bustour in die nahe gelegene polnische Stadt Oświęcim. Die Führung durch die Dauerausstellung des sogenannten Stammlagers, dicht gedrängt mit anderen Besuchern, bestätigt den Titel des 2007 erschienenen Kinofilms (→ [Film](#); → [Bilder](#)) „Am Ende kommen Touristen“ von Robert Thalheim, der darin seine eigenen Erfahrungen als Zivildienstleistender in der Internationalen Jugendbegegnungsstätte der 1990er Jahre verarbeitet. Diese weit verbreitete Praxis, der sich die Mehrheit der jährlich 1,3 Millionen Besucher unterwirft, leistet allerdings nicht die dem Ort geschuldete Auseinandersetzung.

Wer hingegen mit Jugendlichen eine längere Reise zu den Gedenkstätten von Auschwitz-Birkenau unternimmt, der ermöglicht ihnen – bei gründlicher Vorbereitung und ausreichender Verweildauer – tiefgreifende → [Erfahrung](#). Stellvertretend sei die Stimme einer Schülerin genannt, die bilanziert, dies sei für sie „eine der wichtigsten Erfahrungen in ihrem bisherigen Leben gewesen“, und die ihre Gedanken auch in grundsätzliche Überlegungen, etwa im Hinblick auf gesellschaftliche Fragen im Horizont einer „Bildung nach Auschwitz“ (Adorno), einbinden kann.

Die Arbeit in den Gedenkstätten von Auschwitz-Birkenau schließt an oft nur diffuses schulisches Vorwissen an, sie begegnet tiefen Emotionen, gerade bei jungen Deutschen und trotz des stets vorhandenen Bewusstseins, selbst nicht schuld zu sein. Die Auseinandersetzung *mit Auschwitz* entwickelt *in Oświęcim* ernsthafteste Fragebereitschaft und Antwortsuche; Einblicke in Tagebücher von Teilnehmerinnen und Teilnehmern machen deutlich, dass Lernprozesse an diesem Ort ihre Unverbindlichkeit verlieren.

2. Der Ort und das Symbol

2.1. Ospanchin – Auschwitz – Oświęcim

In das Bewusstsein der Menschheit hat sich „Auschwitz“ als Synonym für die

Verbrechen des Holocaust eingeschrieben. Es steht stellvertretend für den rassistischen Nationalsozialismus, dem die Mehrheit der europäischen Juden (→ [Judentum](#)), ca. eine halbe Million Sinti und Roma, politische Widersacher der besetzten Länder des Ostens, Homosexuelle und Zeugen Jehovas, Menschen mit Behinderungen, sowjetische Kriegsgefangene zum Opfer gefallen sind – vor allem in den deutschen Vernichtungslagern des besetzten Polen, in Belzec, Chelmno, Treblinka, Sobibor, Majdanek und Auschwitz, in den Ghettos, aber auch darüber hinaus, etwa in Massenermordungen der sogenannten „Eingreiftruppen“ („Aktion Reinhard“). Und in diese Reihe müssen auch die anderen Konzentrationslager aufgenommen werden, die sich mit einer Vielzahl von Außenlagern über das damalige nationalsozialistisch besetzte Mitteleuropa ausbreiteten.

Auschwitz ist damit nicht nur selbst der Ort kaum vorstellbarer Verbrechen, sondern ebenso Symbol des Holocaust insgesamt. Als solches steht Auschwitz in der Gefahr, sich als konkreter Ort in gewisser Weise auch zu entziehen, obwohl er stets unmittelbar mit dem Handeln einzelner Menschen verbunden bleiben muss, die dort lebten und zu Verbrechen wurden, ohne als solche freilich geboren worden zu sein, wodurch sich die Dringlichkeit weiterer Fragen noch verstärkt.

Die Vorkriegsgeschichte reicht weit zurück: Als Grenzstadt 1270 von Deutschen gegründet, wechselte Oświęcim mehrmals in der Geschichte seine politische Zugehörigkeit, gelangte Ende des 15. Jahrhunderts unter die polnische Krone und war nach der Teilung Polens von Österreich in Besitz genommen worden; bis 1918 blieb die Stadt unter dem Einfluss der Habsburger (Steinbacher, 2004, 9f.; Van Pelt/Dwork, 1999, 11). Bedingt durch die günstige Lage an den Handelswegen zwischen Ost und West ließen sich schon sehr früh auch Juden in Oświęcim nieder, die über Jahrhunderte mit den ansässigen Katholiken friedlich zusammen lebten und schließlich als Unternehmer zu wirtschaftlichem Wohlstand gelangten (Filip, 2005). Die Einrichtung eines Eisenbahnknotenpunktes in Oświęcim um 1900 zwischen Wien, Krakau und Kattowitz und die Nähe zu den oberschlesischen Industriegebieten beförderte die positive Entwicklung der Stadt.

Die nahe Grenze zu Preußen zog eine Vielzahl von Wanderarbeitern an, für die man schließlich – etwa drei Kilometer westlich vom Stadtzentrum entfernt – ein Lager baute, das 12.000 Arbeitssuchende aufnehmen konnte. Dieses Areal bauten die Nationalsozialisten später zum Konzentrationslager aus.

2.2. Aufbau als Konzentrationslager (Auschwitz I – „Stammlager“) und „SS-Interessensgebiet“

Nach dem Überfall auf Polen, mit dem Hitler seine Politik der Eroberung deutschen Lebensraums im Osten verfolgte, wurde die Stadt Oświęcim bereits

am vierten September 1939 von deutschen Truppen erobert. Zu Beginn des Jahres 1940 suchte Heinrich Himmler nach geeigneten Standorten für die Errichtung von Konzentrationslagern im Osten, um politische Gegner inhaftieren zu können. Dabei richtete sich sein Interesse auch auf die nun wieder als Auschwitz bezeichnete Stadt. Zwar war die Lage in einem Hochwasser- und Sumpfgebiet für diese Zwecke zunächst problematisch, dies wurde durch die verkehrsgünstige Lage an einem Eisenbahnknotenpunkt aufgewogen; ebenso war das Gelände leicht nach außen abzusichern (Steinbacher, 2004, 21). Polnische und jüdische Zwangsarbeiter aus der näheren Umgebung und bis zu 500 Firmen aus dem gesamten Reichsgebiet waren mit dem Aufbau des Konzentrationslagers Auschwitz befasst, das als siebtes Konzentrationslager nach Dachau, Sachsenhausen, Buchenwald, Flossenbürg, Mauthausen und Ravensbrück in Betrieb genommen wurde. Erster Kommandant wurde Rudolf Höß, der zuvor in Dachau als Blockführer und in Sachsenhausen als Schutzhaftlagerführer Befehlsgewalt hatte. Zu vermuten ist, dass die zynische Inschrift „Arbeit macht frei“, die bereits unter anderem über dem Eingang von Dachau und Sachsenhausen stand, durch seine Initiative auch am Konzentrationslager Auschwitz angebracht wurde. Rasch wurde der Einflussbereich aber über das reine Lagergelände hinaus erweitert, so dass bereits Ende 1940 ein Areal von 40 Quadratkilometern zum so genannten SS-Interessensgebiet gehörte mit Werkstätten, Kasernenbereichen, SS-Siedlungen, landwirtschaftlichen Gebieten und Waldflächen.

Das Konzentrationslager Auschwitz, in das am 14. Juni 1940 die ersten Häftlinge deportiert wurden, fungierte als Quarantäne- und Durchgangslager: die Häftlinge wurden erfasst, voneinander getrennt und in neuen Gruppen zusammengesetzt. Nach einer mehrwöchigen Aufenthaltszeit, die dazu diente, durch brutalen Terror die Lagerregeln durchzusetzen („Quarantäne“), wurden sie auf andere Lager weiter verteilt. Die ersten Häftlinge wurden nahezu vollständig zum Aufbau des Lagers herangezogen: Unter schwersten körperlichen Belastungen mussten die maroden Steinbaracken erneuert, aufgestockt und erweitert werden.

In dieser ersten Phase des Lagers (bis 1942) stellten nicht Juden, sondern die polnische politische Intelligenz die Mehrzahl der Häftlinge; das Ziel bestand darin, den Widerstand der (potenziellen) politischen Gegner (Lehrer, Wissenschaftler, Studenten, Gymnasiasten, Geistliche) zu brechen. Dabei ging es nicht um systematische Ermordung, die Vielzahl der Häftlinge ging vielmehr an den unerträglichen Lebens- und Arbeitsbedingungen, dem willkürlichen Terror und den Schikanen des Lagerlebens zugrunde, „sie wurden von der SS zu Tode geprügelt, erhängt und erschossen“ (Steinbacher, 2004, 26). Viele Zeitzeugenberichte (→ [Zeitzeugenbefragung](#)) von Überlebenden spiegeln diese furchtbaren Zustände wider (z.B. Kielar, 1982; Delbo, 1990).

2.3. Das Lager Auschwitz-Monowitz und die IG Farben: Vernichtung

durch Zwangsarbeit in Industriebetrieben

Die Interessen-Gemeinschaft Farbenindustrie AG (kurz: IG Farben) begann ab 1941 in Auschwitz-Monowitz mit dem Bau einer der größten Fabriken des Deutschen Reiches zur Erzeugung künstlichen Gummis für die Reifenproduktion (Buna). Der Zugriff auf entsprechende Ressourcen an Rohstoffen und Wasser sowie die Erschließung durch die Eisenbahn erwiesen sich als Standortvorteil; gleichwohl verstand sich die Wahl dieses Ortes als Beitrag zur Germanisierung und Industrialisierung des Ostens. Für den Bau des Fabrikgeländes bedienten sich die Manager des größten Chemiekonzerns Europas zunächst der Häftlinge des sieben Kilometer entfernten Stammlagers, deren Arbeitstag aufgrund der Entfernung und des zurückzulegenden Fußmarsches bereits um drei Uhr morgens begann, so dass sie völlig entkräftet an der Arbeitsstelle eintrafen. Dies führte schließlich zum Bau des Konzentrationslagers Monowitz unmittelbar bei dem Fabrikgelände, in dessen Nähe sich rasch weitere Industriebetriebe mit weiteren Nebenlagern ansiedelten, die ebenfalls – im Bewusstsein einer rassistischen Überlegenheit – auf das Heer der Häftlinge zurückgreifen konnten. An den schwersten Arbeitsverhältnissen beim Bau der Fabrik der IG Farben gingen von den 35.000 Häftlingen insgesamt 25.000 zugrunde; die Lebenserwartung unter diesen Bedingungen betrug im Durchschnitt zwei bis drei Monate (Steinbacher, 2004, 43-50), Einblicke in diese Zustände finden sich in den Berichten Primo Levis (Levi, 1992).

2.4. Auschwitz als „Musterstadt“

Die Entscheidung für die industrielle Ansiedlung führte dazu, dass Auschwitz zum Muster der Besiedelung des Ostens aufstieg. In der Konsequenz wurden die ansässigen Juden aus der Stadt deportiert und weitreichende Pläne zur Modernisierung und zum Ausbau als einer „Musterstadt des Deutschtums“ im Osten entwickelt, in der Endausbaustufe ging der Breslauer Architekt Stosberg von einer Gesamtbevölkerung im Umfang von 80.000 Einwohnern aus. Steuerliche Anreize, die Überzeugung, deutsche Kultur in den Osten zu tragen und die Aussicht auf gute Geschäfte führten dazu, dass sich tausende Deutsche, zunächst mehrheitlich Arbeiter und Angehörige der IG-Farben, aber auch Unternehmer und Beamte aus dem Reich in Auschwitz ansiedelten. Losgelöst von dem unmittelbar daneben stattfindenden Massenmord lebten sie ihr privates Leben in vollen Zügen bei gutem Essen, Tanz- und Theaterveranstaltungen (Steinbacher, 2000, 246) – die Vorgänge im Konzentrations- und Vernichtungslager waren ihnen gleichgültig. Auschwitz war das Modell einer neuen Lebensweise im Osten; der Zuzug der „Reichsdeutschen“ von „höherwertigem Blut“ sollte die Germanisierung des Ostens sicherstellen.

2.5. Das Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau

In zwei Kilometern Entfernung vom so genannten Stammlager („Auschwitz I“)

wurde im Herbst 1941 in dem Dorf Brzezinka (Birkenau) mit dem Bau eines weiteren Lagers begonnen, in dem Himmler Zehntausende von sowjetischen Kriegsgefangenen zur Zwangsarbeit internieren wollte. Geplant wurde ein Lager, das bis zu 200.000 Menschen aufnehmen konnte. Von den 10.000 sowjetischen Kriegsgefangenen, die im Oktober 1941 eintrafen, lebte nach einem Monat nur noch die Hälfte; aus wirtschafts- und ernährungspolitischen Gründen ließ man sie verhungern (Steinbacher, 2004, 73). Anstelle der sowjetischen Kriegsgefangenen sollten dann Juden als Arbeitskräfte nach Auschwitz-Birkenau deportiert werden.

Zum eigentlichen Vernichtungslager wurde Auschwitz Birkenau ab 1942, zum Zentrum der Massenvernichtung ab 1943 – zu dieser Zeit waren die anderen Vernichtungslager wie Belzec, Sobibor, Treblinka und Majdanek geschlossen worden (Steinbacher, 2004, 77). Die Deportierten mussten nach ihrer tagelangen Fahrt auf einem Nebengleis des Güterbahnhofes aussteigen und wurden anschließend zu Fuß in das Vernichtungslager getrieben. Wer als arbeitsfähig selektiert wurde, dem wurde – nur in Auschwitz – eine Nummer eintätowiert, die anderen Menschen aus den Transporten wurden in den Gaskammern erstickt. Erst mit der Fertigstellung der Krematorien II, III und V bis zum Frühsommer 1943 und nach den ausgefeilten Plänen der Ingenieure der Firma Topf und Söhne aus Erfurt, die sich ihre Öfen patentieren ließen, stieg die Verbrennungskapazität auf täglich 4.756 Leichen (Steinbacher, 2004, 80). Sowohl 1943 als auch 1944 entstanden Pläne, noch eine größere Vernichtungs- und Verbrennungseinrichtung zu bauen (Krematorium VI), die aber nicht mehr realisiert wurden. Die Inbetriebnahme des von den Häftlingen gebauten Bahngleises im Mai 1944, das es ermöglichte, die Deportierten durch das „Todestor“ bis in das Vernichtungslager Birkenau zu fahren, beschleunigte die Mordaktionen. Vom 16. Mai 1944 an wurden innerhalb von sechs Wochen – organisiert von Adolf Eichmann und durchgeführt von Rudolf Höß – fast eine halbe Million Juden aus Ungarn in Auschwitz-Birkenau vergast, diese Menschen wurden mehrheitlich nicht mehr registriert. Bis zum Herbst 1944 wurden weitere 60-70.000 Juden aus dem Getto in Lodz, aus der Slowakei und aus Theresienstadt deportiert.

Bei der Befreiung durch die Rote Armee am 27. Januar 1945 befanden sich in den Lagern Auschwitz-Birkenau-Monowitz nur noch 7000 kranke und erschöpfte Häftlinge (Czech, 1989, 995). Die übrigen wurden, sofern sie nicht ermordet worden waren, mit Transporten in andere Lager im Westen verlegt.

3. Der Zivilisationsbruch Auschwitz in der Mitte Europas: Anfragen und Auftrag

Schätzungen der Historiker gehen davon aus, dass in Auschwitz etwa 1,3

Millionen Menschen ermordet wurden: Polen, sowjetische Kriegsgefangene, Sinti und Roma, politisch Verfolgte, Homosexuelle, Zeugen Jehovas; die Mehrheit der Opfer (etwa 1,1 Million Menschen) waren Juden.

Bereits 1947 wurde das Lager Gedenkstätte. Ein zentrales Bestreben der Staatlichen Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau geht seither auch dahin, den vielen namenlosen Opfern ihre Identität zurückzugeben. Die Dauerausstellungen im „Stammlager“ verweisen darauf, wenn an den langen Fluren → [Bilder](#) des Fotografen von Auschwitz, Wilhelm Brasse, von den Häftlingen ausgestellt sind oder die Gedenkräume der verschiedenen Nationen Europas sich darum bemühen, die Individualität der Opfer in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken.

Die UNESCO hat die Gedenkstätten in die Liste des Welterbes aufgenommen. In Deutschland wurde vom Bundespräsidenten Roman Herzog im Jahre 1996 der 27. Januar zum nationalen Gedenktag an die Opfer des Holocaust erhoben; 2005 ist dieses Datum zum Internationalen Holocaust-Gedenktag geworden.

Auschwitz ist das „Unvorstellbare“ (Delbo, 1990, 8). Der Historiker Dan Diner hat den Holocaust, für den Auschwitz das Synonym ist, zutreffend als Zivilisationsbruch bezeichnet, der sich im 20. Jahrhundert in der Mitte Europas abgespielt hat (Diner, 1988).

Die Erschütterung, die von Auschwitz ausgegangen ist und weiterhin ausgeht, hat eine Fülle von Fragen ausgelöst – auch in der → [Theologie](#):

Nach Auschwitz ringen Juden, die dadurch ihren Glauben nicht verloren haben, und jüdische Theologen um die Frage, was Auschwitz für das Nachdenken der Juden über Gott (→ [Gott](#)) zu bedeuten habe (Ginzler, 1980). Christliche Theologen fragen danach, wie man nach Auschwitz noch von Gott sprechen könne (vgl. Peters, 1995). Die Auseinandersetzung mit der Gottesfrage, die auf diesem Hintergrund häufig zur Theodizee-Frage wird, muss sich wohl richtigerweise zur Anthropodizee-Frage weiterentwickeln. Auschwitz ist keine Naturkatastrophe, sondern von Menschen gemacht. Theologisch gesprochen geht es weniger darum zu fragen, wer Gott im Angesicht von Auschwitz sei, sondern vielmehr, wer der Mensch ist – und wo er war, als Auschwitz war.

35 Jahre nach Auschwitz bilanziert der Herausgeber eines Sammelbandes mit dem Titel „Auschwitz als Herausforderung für Juden und Christen“, Günther B. Ginzler: „... wird eine Politik, eine Theologie betrieben, die das ‚Nie wieder‘ von Treblinka, von Auschwitz, all der übrigen 3000 Vernichtungsstädten außer acht lässt? Kann, darf eine Theologie, die Auschwitz ermöglichte, nach und trotz Auschwitz noch existieren? So existieren, wie sie's, oft genug noch, tut? [...] Noch sind wir ganz am Anfang, die Fragen konsequent und auf voller Breite anzugehen“ (Ginzler, 1980, 8).

Als einer, der seit Jahren fordert, man müsse der Theologie ansehen, dass sie nach Auschwitz gedacht und formuliert sei, darf Johann Baptist Metz gelten. Entschieden plädiert er für eine Akzentverschiebung in der Theologie, indem sie apokalyptischer (etwa im Sinne der Gerichtsvorstellungen von [Mt 25,31-46](#)) und leidempfindlicher sein müsse, so, wie Jesu erster Blick die leidempfindliche Weltverantwortung sei. Metz' Theologie einer „Memoria passionis“ versteht christliche Theologie mit Akzenten, die nach Auschwitz weiter entfaltet werden müssen. Konkret wird dies bei ihm ausbuchstabiert in seiner Rede von der Compassion (→ [Compassion](#)) als dem notwendigen „Weltprogramm des Christentums“ – jene Mitleidenschaft, die nicht einfach Mitleid meint, sondern Mit-Leiden an den Zuständen dieser Welt und den engagierten Beistand fordert.

Anders, aber nicht weniger fundamental hatte kurz nach seiner Befreiung aus Monowitz Primo Levi Auschwitz den Stellenwert einer „neuen Bibel“ (Levi, 1992, 63; auch Bahr, 2014b, 143) gegeben. Bis in den sprachlichen Duktus hinein kann dies an seiner Mahnung „Ist das ein Mensch?“ abgelesen werden, der sich auch formal an das Grundgebot Israels anlehnt ([Dtn 5,4-9](#)):

„Es sollen sein diese Worte in eurem Herzen.

Ihr sollt über sie sinnen, wenn ihr sitzt,

In einem Hause, wenn ihr geht auf euren Wegen,

Wenn ihr euch niederlegt und wenn ihr aufsteht;

Ihr sollt sie einschärfen euren Kindern.

Oder eure Wohnstatt soll zerbrechen,

Krankheit soll euch niederringen,

Eure Kinder sollen das Antlitz von euch wenden“ (Levi, 1992, 9).

Auschwitz ist das neue „Sch^ema“, das neue „Höre“ für die Welt.

4. Religionsdidaktik unter dem Schatten von Auschwitz

Die Auseinandersetzung mit Auschwitz führt auch in der Religionsdidaktik (→ [Religionspädagogik](#)) zur Grundlagenarbeit. Dies zeigt sich dort, wo unter dem Begriff des anamnetischen beziehungsweise erinnerungsgeleiteten Lernens (→ [Erinnerung](#)) eine religionsdidaktische Bestimmung vorgenommen wird, die Geschichte (→ [Kirchengeschichtsdidaktik](#)) zum Bezugspunkt religiöser Lernprozesse macht. Die Tatsache, dass Auschwitz in einem Kontext geschah, der

wesentlich durch die christliche Kultur und → [Ethik](#) geprägt war, vertieft den Abgrund und die Herausforderung umso mehr. Prozesse eines erstarkenden und dauerhaft präsenten Rechtsextremismus auch 70 Jahre nach Auschwitz machen deutlich, dass Öffentlichkeit und Bildungssysteme (→ [Bildung](#); → [Bildungspolitik](#)) diesem Hintergrund endgültig die entsprechende Aufmerksamkeit zu geben haben. Der Bilanz des seit mehr als zwei Jahrzehnten in Oświęcim lebenden und lehrenden Theologen Manfred Deselaers ist zuzustimmen: „was hier passiert ist, ist so gewaltsam und so tief, dass wir noch lange – manche Juden sagen: auf ewige Zeiten – die Folgen spüren werden“ (Deselaers, 2010, 7). Für die Nachkommen jener Familien, die im Holocaust ihre Angehörigen verloren haben, ist diese Gewalt Teil des Familiengedächtnisses (→ Gedächtnis, kollektives) geworden. Zu fragen ist, inwieweit dies auch bei den Nachgeborenen der Täter der Fall ist – und ob auch die Religionsdidaktik davon durchdrungen ist, die von Nachgeborenen der Tätergesellschaft betrieben wird: dass sie unter dem Schatten von Auschwitz steht und zu arbeiten hat, und man ihr dieses Bewusstsein anmerkt. Einige Hinweise mögen zeigen, in welche Richtung zu denken ist:

4.1. Die Ausrichtung des Faches klären: fundamentale Fürsorge für den anderen

Im Gefolge von Primo Levi und Johann Baptist Metz muss die → [Religionspädagogik](#) (wie die → [Theologie](#) insgesamt) ihre Gestalt in der Form einer sozialen Anthro-Theologie suchen: Maßstab ist der Grad der Hinwendung zum anderen als Bruder und Schwester (→ [Hermeneutik des Fremden](#)). Mit den Worten Edith Steins gesprochen: Für Christen gibt es keine Fremden mehr, die Menschenliebe ist Maß der Gottesliebe (Stein, 1990, 201). Das bedingt eine neue Auslegung der religiösen Schriften. Die Frage nach dem Hauptgebot ist nach Auschwitz anders zu beantworten, keineswegs sind nunmehr Gottes- und Nächstenliebe gleich gewichtig, vielmehr vollzieht sich die Gottesliebe erst in der realisierten Hinwendung zum anderen – und dieser Hinwendung kommt Priorität zu. Das hat Konsequenzen: Weltweite Prozesse von Armut, Vertreibung und Flucht werden zum ersten Bestandteil religionspädagogischer Reflexion, das Soziale ist die Mitte des Religionsunterrichts (→ [Religionsunterricht, evangelisch](#); → [Religionsunterricht, katholisch](#)) – bis hin zum schmerzhaften Aushalten der unheilen Welt: Not und Leid an so vielen Orten! Und ebenso gilt: → [Inklusion](#) ist stets mehr als die Frage nach der Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an dem sozialen Leben einer → [Gesellschaft](#). Vielmehr geht es um die Aufgeschlossenheit für eine → [Heterogenität](#), die grundlegender angelegt ist: natürlich gegenüber Menschen mit Behinderungen, und natürlich auch gegenüber anderen Ethnien, gegenüber Menschen mit fremden Sitten, Bräuchen, religiösen oder sexuellen Orientierungen, verpflichtet auf eine Kultur der Koexistenz, bestimmt nicht von der Haltung der Toleranz, sondern des gegenseitigen Respekts. Dies müssen

erste Bildungsinhalte des Religionsunterrichts sein – erst dann wird verwirklicht, was „Menschwerdung“ meint.

4.2. Die sozialetische Orientierung des Faches: Strukturkritik

So wie die soziale Frage des 19. Jahrhunderts in der Theologie zu einem neuen Paradigma geführt hat, das im Ringen mit den sozialistischen Forderungen der Arbeiterbewegung tragfähige sozialetische Leitlinien (Solidarität, Subsidiarität, Personalität, Nachhaltigkeit) hervorgebracht hat, rückt nach Auschwitz die Auseinandersetzung mit den strukturellen Gegebenheiten der Gesellschaft unter neuen Perspektiven in den Vordergrund, auch in Religionspädagogik und Religionsunterricht. Benutzungs- und Ausbeutung des Menschen sind heute keineswegs erledigt, sondern hängen zentral mit strukturellen Fragen der Gesellschaft zusammen, als neoliberaler Kapitalismus, der im Finanzkapitalismus kulminiert, wird dies gegenwärtig mehr als deutlich sichtbar. Das geht Bildungsprozesse an und reicht auch in den Religionsunterricht hinein. Hier gibt es noch Gestaltungsräume: Eine stärkere Integration etwa materialistischer Schriftauslegung (→ [Bibeldidaktik, Grundfragen](#)) würde den Blick auch im Religionsunterricht für strukturelle Fragen weiten (Berg, 1991, 227). Religionspädagogik und Religionsunterricht kommt damit eine notwendig emanzipatorisch-politische Wirkung zu (Bahr, 2014a).

4.3. Das religionspädagogische Interesse an allgemeiner Bildung

Die Auseinandersetzung mit Auschwitz entzieht sich einem einzelnen Fach. Weder die Geschichtswissenschaft, noch Politik-, Sozial-, Erziehungswissenschaften oder gar Theologie und Religionspädagogik können erschöpfend beschreiben oder gar erklären, was Auschwitz ist und bedeutet. Insofern brauchen alle die ergänzenden Blicke der anderen, allenfalls multiperspektivisch ist eine gewisse Annäherung möglich. Die traditionelle Zuweisung von Themen an einzelne Unterrichtsfächer oder Fachdisziplinen wird hier letztlich sinnlos.

Auschwitz und die damit verbundenen Herausforderungen sind derart fundamental, dass sie bleibend zum Gegenstand von Bildungsprozessen (→ [Historisches Lernen, Historische Bildung](#)) gemacht werden müssen, für die im Bildungswesen entsprechende Freiräume vorzuhalten sind, etwa durch eine stärkere Implementierung in Bildungsplänen, die explizit die Auseinandersetzung mit Auschwitz und Rassismus als Bildungsaufgabe einfordern (Poth, 2014). Zum Auftrag von Schule gehört vorrangig die Klärung dieser allgemeinbildenden Fragen. Eine verantwortbare → [Bildungspolitik](#) wird daher Schulen dem ökonomischen Zugriff entziehen, so dass das Bildungswesen nicht Ausbildungsinteressen geopfert wird.

4.4. Sich dem Eindruck des Ortes aussetzen

Herausforderung und Irritation von Auschwitz erschließen sich wohl erst dann für Menschen der vierten oder fünften Generation danach, wenn es gelingt, dass sie auf die Stimme des Ortes hören. Am intensivsten kann dies in den Gedenkstätten von Auschwitz-Birkenau selbst geschehen, wenn dort unter den Leitlinien des Verweilens („Verlangsamung“), der selbsttätigen Erkundung, des umkreisenden Zu-verstehen-suchens und der Reflexion den Ereignissen entsprechende Zugänge und Räume eröffnet werden (Ritscher, 2013). Das gilt prinzipiell auch für die anderen Orte nationalsozialistischen Terrors, wie sie sich bis in die dezentralen Gedenkstätten der Nebenlager in Deutschland beziehungsweise im Zentrum Europas finden lassen. All dies braucht Zeit. Autobiografien von Überlebenden, Einblicke in das „Kalendarium der Ereignisse im Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau“ (Czech, 1989) oder klug ausgewählte Zugänge über qualitätsvolle → [Medien](#) – allen voran hier das Meisterwerk „Shoah“ von Claude Lanzmann – können begleiten und unterstützen. Allerdings ist hier gerade bei audiovisuellen Medien (→ [Film](#); → [Filmarbeit](#)) sorgfältig die Spreu vom Weizen zu trennen, um Auschwitz nicht ins Spielfilmformat zu degradieren (Brandl, 2010, 32f.).

4.5. Auschwitz-Gedenken: Der 27. Januar an den Lernorten des Glaubens

Der Internationale Holocaust-Gedenktag am 27. Januar, der Jahrestag der Befreiung von Auschwitz, bietet sich vorrangig für eine Gedenkveranstaltung an (Bahr/Gänger, 2010). Grundsätzlich ist es erforderlich, dass sich Schülerinnen und Schüler, die diese Veranstaltung planen, in ihrem Unterricht bereits mit der Thematik intensiv beschäftigt haben – im Sinne historischer Zusammenhänge, durchaus aber auch in der exemplarischen Annäherung an Einzelschicksale oder Zeitzeugenberichte. Das legt inhaltliche und organisatorische Abstimmungen zwischen Geschichts-, Deutsch-, Religions- und Ethikunterricht nahe. Im Sinne der Subjektorientierung (→ [Subjekt](#)) verdient ein möglichst hoher Grad an gemeinsamer Beteiligung der Schülerinnen und Schüler besondere Aufmerksamkeit – von Text- und Musikauswahl (→ [Musik](#)) über moderierende Überleitungen und Einführungen bis zu Einladungsplakaten und Verantwortlichkeiten für die äußeren Rahmenbedingungen. Ideal ist es, wenn dieses Engagement aus dem Unterrichtsgeschehen erwächst. Insgesamt legen sich folgende Anregungen nahe:

Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern überlegen, an welchem Ort sie gedenken wollen: Dies kann das Klassenzimmer sein, aber auch die Aula, denkbar ist auch ein Wortgottesdienst (→ [Schulgottesdienst](#); → [Gottesdienst, evangelisch](#); → [Gottesdienst, katholisch](#)) in einer Kirche (→ Kirchenraum); der Ort wirkt auf die Ausgestaltung, liturgische Elemente haben in einer Kirche eine andere Akzeptanz als in einem Klassenzimmer.

Sich den konkreten Personen zuwenden: ‚Eingedenken‘ in das Leiden, Entfaltung von Solidarität (Metz, 2006) ist erst dann möglich, wenn mir der andere in

seinem Angesicht gegenübertritt. Das gelingt umso mehr, als er oder sie in seiner konkreten Existenz Kontur gewinnt, als Kind, Vater oder Mutter, mit einem Namen, einer Lebensgeschichte, einer Zugehörigkeit zu einer verfolgten Gruppe – als Jude, Sinti und Roma, Homosexueller, Zeuge Jehovas, Mensch mit körperlicher oder geistiger Behinderung. Im Mittelpunkt können ausgewählte Personen (→ [Biografisches Lernen](#)) stehen, die im Schulunterricht ins Bewusstsein getreten sind.

Ein unbedachtes Zurückgreifen auf die jüdische Gedenktradition vermeiden: Wichtig wäre es, dass Christen (in Deutschland) – die Nachkommen der Tätergeneration – sensibel werden für die Inanspruchnahme von Liedern und Texten (→ [Textarbeit](#)) aus der Religion der Juden, die in einem ganz anderen Kontext entstanden sind. Echtes Gedenken kann nicht in einer Leihidentität geschehen. Notwendig ist es, den Weg der mühevollen Suche nach eigenen Worten, Gesten und Ritualen zu beschreiten und so zunehmend in einer eigenen Sprache dem kaum Nennbaren einen Ausdruck zu verleihen. Das fällt nicht leicht, vielleicht werden es am Ende der Worte eher wenige sein.

Ein angemessenes Verhältnis zwischen Sprechen und Schweigen finden: Sprache und Musik müssen sein, gleichwohl braucht es Gelegenheit für das innere Nachsinnen in der Stille. Kleine Symbolhandlungen (Entzünden eines Kerzenlichts im abgedunkelten Raum) wirken, bieten den Resonanzrahmen für die persönliche Bezugnahme auf Menschen mit ihrem Leben, ihren Freuden, Hoffnungen, Sorgen und Ängsten, die gewaltsam gebrochen wurden.

Sich der Botschaft der Gedenkveranstaltung bewusst werden: Wer sich als Lehrerin oder Lehrer (→ [Lernende/Lehrende](#)) auf den Holocaust einlässt, wird im schulischen Unterricht nicht nur informieren, immer wird es auch darum gehen, eine Brücke in die Gegenwart zu schlagen. Gedenkveranstaltungen laden zum Innehalten ein, können Unterbrechungen des Alltagsbetriebes werden und richten die Wahrnehmungen auf gegenwärtige Lebensbedingungen und Zielperspektiven von Menschen im Interesse der Humanisierung. Dabei kann es nicht um den unterschweligen Aufbau von Schuldgefühlen gehen, wohl aber um die Aufmunterung zur Verantwortlichkeit und zum Beistand in der Gegenwart.

Klage und Anfragen einen Platz geben: Wo das Gedenken im gottesdienstlichen Umfeld stattfindet, können Irritationen ausgesprochen werden. Auschwitz wirft die Frage auf, wer der Mensch ist, was ihn *so* sein lässt. Eine erschöpfende Antwort ist nicht möglich, wohl aber auch in der Gegenwart noch der Klageruf angesichts dieser tiefen Dunkelheit. Dabei sind die Zuschauer immer mit gemeint – im Zulassen, Wegschauen, Stumm-Bleiben. Im gottesdienstlichen Raum kann diese Erschütterung hinausgerufen werden.

Vorhandene Modelle daraufhin überprüfen, inwieweit sie Gedenken mit Geschichtsunterricht verwechseln: Wo Entwürfe für Gedenkveranstaltungen den

Anspruch erheben, in groben Strichen die Geschichte des Nationalsozialismus nachzeichnen zu wollen, wird man wohl Korrekturen vornehmen müssen, um die Perspektive des Gedenkens aufrecht zu halten. Sinnvoll ist jedoch der Blick auf jene kleinen Schritte, die die Freiheitsräume mehr und mehr eingeengt haben und schließlich zielgerichtet das Leben zerstört haben. Wo diese Prozesse aus der Perspektive der Opfer beschrieben werden, können die Auswirkungen der kleinen schrittweisen Gewalttätigkeiten deutlich werden – und die Verantwortung jedes einzelnen offenlegen, gestern wie heute.

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Bahr, Matthias, Art. Auschwitz/Auschwitz-Gedenken, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015

Literaturverzeichnis

- Arens, Edmund, *Erinnern tut weh*, in: Katechetische Blätter 139 (2014) 2, 136-140.
- **Bahr, Matthias, „Jetzt stehen wir vor dem ‚Zigeunerlager‘ ...“ Überlegungen für eine Religions-Pädagogik im Angesicht von Auschwitz**, in: Bahr, Matthias/Poth, Peter (Hg.), Hugo Höllenreiner. *Das Zeugnis eines überlebenden Sinto und seine Perspektiven für eine bildungssensible Erinnerungskultur*, Stuttgart 2014a, 83-96.
- Bahr, Matthias, *Religionspädagogik „nach Auschwitz“*, in: Katechetische Blätter 139 (2014b) 2, 141-145.
- Bahr, Matthias/Gänger, Kathrin, *Der 27. Januar in der Schule. Anregungen und Hinweise für die Planung und Durchführung von Gedenkveranstaltungen*, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 1, 44-47.
- Bahr, Matthias/Poth, Peter, *Auschwitz (ge)denken. 65 Jahre danach – Anfragen an Bildung und Erziehung nach Auschwitz*, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 1, 22-27.
- **Benz, Wolfgang, *Der Holocaust*, München 5. Aufl. 2001.**
- Berg, Horst K., *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München/Stuttgart 1991.
- Białocka, Alicja (Hg. u.a.), *European pack for visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum*, Illkirch 2010.
- Brandl, Marianne, *Holocaustfilme im Unterricht*, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 1, 32f.
- **Czech, Danuta, *Kalendarium der Ereignisse im Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau 1939-1945*, Reinbek bei Hamburg 1989.**
- Delbo, Charlotte, *Trilogie*, Basel/Frankfurt/ M. 1990.
- Deselaers, Manfred, *Wir können nicht nur schweigen ...*, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 1, 4-7.
- **Diner, Dan, *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz*, Frankfurt/ M. 1988.**
- Filip, Lucyna, *Juden in Oświęcim 1918-1941*, Oświęcim 2005.
- Ginzler, Günther B. (Hg.), *Auschwitz als Herausforderung für Juden und Christen*, Heidelberg 1980.
- Kielar, Wiesław, *Anus Mundi. Fünf Jahre Auschwitz*, Frankfurt/ M. 1982.
- Levi, Primo, *Die Untergegangenen und die Geretteten*, München 1993.
- Levi, Primo, *Ist das ein Mensch?*, München 1992.
- **Metz, Johann B., *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg i. Br. 2. durchges. u. korr. Aufl. 2006.**
- Peters, Tiemo R., *Nach Auschwitz von Gott sprechen*, Hamburg 1995.
- Poth, Peter, *Rassismus als Leitkategorie. Plädoyer für eine (didaktische) Horizontverschiebung*, in: Bahr, Matthias/Poth, Peter (Hg.), Hugo Höllenreiner. *Das Zeugnis eines überlebenden Sinto und seine Perspektiven für eine bildungssensible*

Erinnerungskultur, Stuttgart 2014, 71-82.

- Ritscher, Wolf, Bildungsarbeit an den Orten nationalsozialistischen Terrors. „Erziehung nach, in und über Auschwitz hinaus“, Weinheim 2013.
- Stein, Edith, Ganzheitliches Leben. Schriften zur religiösen Bildung, Freiburg i. Br. u.a. 1990.
- **Steinbacher, Sybille, Auschwitz. Geschichte und Nachgeschichte, München 2004.**
- Steinbacher, Sybille, „Musterstadt“ Auschwitz. Germanisierungspolitik und Judenmord in Ostoberschlesien, München 2000.
- **Themenheft „Schoah – Erinnern lernen“, in: Katechetische Blätter 135 (2010) 1.**
- Van Pelt, Robert-Jan/Dwork, Debórah, Auschwitz von 1270 bis heute, Frankfurt/M./Wien 1999.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de