

Konz, Britta

## Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik

Kassel : kassel university press 2019, 304 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 40) - (Habilitationsschrift, Universität Kassel, 2015)



Quellenangabe/ Reference:

Konz, Britta: Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik. Kassel : kassel university press 2019, 304 S. - (Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie; 40) - (Habilitationsschrift, Universität Kassel, 2015) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318177 - DOI: 10.25656/01:31817; 10.19211/KUP9783737606813

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318177>

<https://doi.org/10.25656/01:31817>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

BAND 40

Britta Konz

**ANAMNETISCHES THEOLOGISIEREN MIT KUNST**  
**Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik**

kassel  
university



press

# **Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie**

Band 40

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz  
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel



Britta Konz

# **Anamnetisches Theologisieren mit Kunst**

Ein Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik

Aktualisierte und gekürzte Habilitationsschrift.  
Habilitation am Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel, 2015.

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

ISBN 978-3-7376-0680-6 (print)  
ISBN 978-3-7376-0681-3 (e-book)  
DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737606813>  
URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0002-406815>

©2019, kassel university press GmbH, Kassel  
[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design  
Druckerei: docupoint GmbH, Barleben  
Printed in Germany

# Vorwort

Ich freue mich sehr, dass die Habilitationsschrift von Prof. Dr. Britta Konz nun veröffentlicht vorliegt und Eingang in der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ gefunden hat.

Mit diesem Werk wird ein Meilenstein gelegt: Das Erinnern, das im Bereich der Kirchengeschichtsdidaktik bislang nicht tiefer entfaltet wurde, gleichwohl jedoch als theologische Basiskategorie hohe Bedeutung besitzt, wird nun interdisziplinär erschlossen und zentral in das von der Autorin entwickelte Konzept des anamnetischen Theologisierens eingearbeitet.

Die facettenreiche didaktische Konzeption ist umfangreich und sehr gründlich fundiert. Wegweisend ist die vertiefende Bearbeitung des Zusammenhangs von Erinnern und Identitätsfindung. Die Jugendlichen werden als Subjekte der Erinnerung ins Zentrum gerückt und erarbeiten eine Erinnerungshaltung, die es ihnen ermöglicht, ihr Leben mit Geschichte sinnbringend und verantwortungsvoll gestalten zu können und Geschichte als Ressource begreifen zu lernen.

Besondere Bedeutung misst Konz der ästhetischen Bildung bei, die mit dem Theologisieren und dem biografischen Lernen verbunden werden: Nichtsprachliche Dimensionen des Geschichtsbewusstseins werden mit Hilfe der von Konz entwickelten Herangehensweise kommunizierbar gemacht, die Schülerinnen und Schüler können Erfahrungen und Gedanken „mitteilen“, auch wenn sie diese verbal zunächst nicht artikulieren können.

In Auseinandersetzung mit der jüdischen und christlichen Erinnerungskultur und im Dialog mit der Geschichtswissenschaft erarbeitet Konz ferner theologische Deutungs- und Orientierungsangebote und stellt diese im Zuge des Theologisierens zur Verfügung.

Somit liegt eine in sich stimmige und zudem erfolgreich erprobte Konzeption vor, der ich eine breite Leserinnen- und Leserschaft sowie viele Gelegenheiten des Einsatzes und der Weiterentwicklung vorhandener Ansätze wünsche.

Kassel, im April 2019

Petra Freudenberger-Lötz



# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>1. Die Bedeutung anamnetischen Lernens in der Gegenwartskultur</b>	<b>27</b>
1.1 Leben im Zeitalter der Beschleunigung und die Suche nach Resonanz	28
1.2 Anamnetische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft	38
1.2.1 <i>Anamnetische Bildungsarbeit als Praxis des Lernens und Verlernens</i>	46
<b>2. Geschichte und Identität in der Adoleszenz</b>	<b>50</b>
2.1 Rollenfindung in der Adoleszenz	50
2.1.1 <i>Veränderungen der Jugendphase</i>	50
2.1.2 <i>Heterogenität jugendlicher Lebenswelten</i>	52
2.1.3 <i>Adoleszenz als Möglichkeitsraum</i>	65
2.2 Generativität und Generationenverhältnis	68
2.2.1 <i>Die Haltung der Generativität</i>	68
2.2.2 <i>Generationenverhältnis gestalten</i>	73
2.3 Anamnetische Bildung als Stärkungsfaktor von Kohärenz und Resilienz	75
2.3.1 <i>Die Entwicklung von Kohärenz und Lebenssinn</i>	75
2.3.2 <i>Anamnetisches Lernen als soziokultureller Resilienzfaktor</i>	80
2.4. Die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein	87
2.4.1 <i>Erfahrungsbildungsprozesse und die Bewertung von Erinnerungen</i>	87
2.4.2 <i>Die Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein</i>	93
2.4.3 <i>Modelle historischen Lernens in der Schule</i>	101
2.4.4 <i>Gibt es ein spezifisch modernes Geschichtsbewusstsein?</i>	104
2.4.5 <i>Nichtsprachliche Geschichtserfahrung und Geschichtsverarbeitungsprozesse</i>	107

2.4.6 Zwischenfazit: Ertrag für das anamnetische Theologisieren	109
2.5 Anamnetisches Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht	111
<b>3. Geschichtswissenschaftliche und theologische Grundlagen des anamnetischen Theologisierens</b>	<b>118</b>
3.1 Geschichtswissenschaftliche Konturierungen	118
3.1.1 <i>Multiperspektivisches Geschichtsverständnis</i>	120
3.1.2 <i>Verhältnisbestimmung der Zeitphasen</i>	123
3.1.3 <i>Die narrative Grundstruktur der Geschichte</i>	129
3.1.4 <i>Historische Erinnerungserzählungen – Oral History</i>	138
3.1.5 <i>„Sprachlose Erinnerung“ oder Das Gedächtnis des „Nichtartikulierbaren“</i>	143
3.1.6 <i>Erzählungen als produktive Momente des Lebens</i>	147
3.2 Theologische Konturierung des anamnetischen Theologisierens	151
3.2.1 <i>Erinnern als theologische Basiskategorie</i>	151
3.2.2 <i>Impulse aus der jüdischen Erinnerungskultur</i>	154
3.2.3 <i>Erinnerung als Eingedenken. Walter Benjamin und der Engel der Geschichte</i>	166
3.2.4 <i>Impulse aus der christlichen Erinnerungskultur</i>	174
3.2.5 <i>„So werden wir sein wie die Träumenden ...“ Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung</i>	181
3.2.6 <i>Erinnern und Vergessen</i>	190
<b>4. Didaktische Konkretisierungen</b>	<b>195</b>
4.1 Das Konzept des anamnetischen Theologisierens	195
4.1.1 <i>Konturen des Theologisierens mit Jugendlichen</i>	195
4.1.2 <i>Förderung einer fragenden Haltung gegenüber der Welt</i>	200
4.1.3 <i>Theologische Fundierung der Gespräche</i>	202
4.1.4 <i>Selbstreflexion als Ausgangspunkt der Weltreflexion</i>	208
4.1.5 <i>Anamnetisches Theologisieren als biografisch-transitorisches Lernen</i>	215

4.1.6 Die Frage nach Gottes Dasein in der Geschichte. Das story-Konzept <i>Dietrich Ritschls und Ingrid Schoberths</i>	222
4.1.7 Annäherungen an einen vom story-Konzept entfaltenen <i>theologischen Zugang zur Geschichte</i>	226
<b>5. Anamnetisches Theologisieren mit Kunst</b>	<b>241</b>
5.1 Lernlandschaften des anamnetischen Theologisierens	241
5.1.1 Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ästhetische Praktiken als <i>Wahrnehmungs- und Orientierungsmuster</i>	243
5.1.2 Anamnetisches Theologisieren mit der Methode der Spurensuche	247
5.1.3 Anregungen durch die Spurensuche <i>Christian Boltanskis</i>	250
5.1.4 Biografieren als Anregung für das anamnetische <i>Theologisieren mit Kunst</i>	255
5.1.5 Ertrag für das anamnetische Theologisieren mit Kunst	257
5.1.6 Erinnerungsarbeit und Biografieren mit <i>Memory Work</i>	260
<b>6. Exemplarische Lernlandschaften anamnetischen Theologisierens mit Kunst</b>	<b>266</b>
6.1. Fazit	276
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>278</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>279</b>
<b>Danksagung</b>	<b>303</b>



## Einleitung

In dem Science-Fiction-Kinofilm „In Time – Deine Zeit läuft ab“ ist die Zeit zu einer Währung geworden. Es wird eine Zukunft ausgemalt, in der Menschen implantierte Uhren haben und ihren Tod durch erarbeitete, geschenkte oder gestohlene Zeit hinauszögern können. Die Welt ist in verschiedene Zeitzonen aufgeteilt, und während die Reichen immer genug Zeit haben, erkennt man die Armen daran, dass sie alles viel schneller machen, weil ihre Zeit immer schon im nächsten Moment abzulaufen droht. Wenn Menschen sterben, weil es ihnen nicht mehr gelingt, ihre Uhr rechtzeitig aufzuladen, hat niemand die Kraft, sich an sie zu erinnern, weil alle mit sich selbst und ihrem eigenen Vorkommen beschäftigt sind ...

Auch wenn dieser Film das Verhältnis zu Zeit und Lebenszeit überspitzt zeichnet, macht er auf die wichtige Frage aufmerksam, was unser gegenwärtiges Verhältnis zu Zeit und Lebenszeit, Erinnerung und Geschichte bestimmt. Welche Rolle spielen Geschichte und Erinnerung für die Identitätsbildung, und wie können Heranwachsende zur Mitgestaltung kollektiver Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft motiviert werden?

Mit Blick auf den aktuellen Gesellschaftsdiskurs können zwei zunächst widersprüchlich erscheinende Beobachtungen gemacht werden: Auf der einen Seite ist eine Art „Erinnerungsboom“ in der Gesellschaft und der Wissenschaft zu beobachten. Die Frage nach dem Wie und Warum der Aneignung von Vergangenheit, nach der Tiefendimension der Gegenwart scheint drängend zu sein. Eine ganz besondere Herausforderung liegt sicher darin, dass es in absehbarer Zeit keine Zeitzengen der Schoah mehr geben wird und sich die Frage stellt, wie deren Erinnerungen für die zukünftigen Generationen tradiert werden können. „Was bleibt von dem Bezeugten, was soll und muss bleiben, was darf vergessen werden?“<sup>1</sup> Wie kann die Erinnerung institutionalisiert und ritualisiert, das heißt, wie kann ein kollektives Gedächtnis formiert

---

<sup>1</sup> Petzel, Paul/Reck, Norbert, Vorwort, S. 7.

werden?<sup>2</sup> Die hohe Relevanz dieser Fragen spiegelt sich in einem breit angelegten interdisziplinären Diskurs mit zahlreichen Forschungsprojekten wider.<sup>3</sup> Auch aufgrund von Globalisierung und Migration erhält die Frage nach dem Umgang mit Geschichte und Erinnerung gegenwärtig neue Brisanz. Natan Sznajder zufolge entsteht im Zeitalter der Globalisierung eine „Stimmenpluralität, die integraler Bestandteil der Erinnerungspolitik ist“.<sup>4</sup> Diese Stimmen machen uns, so Sznajder, „ständig Angebote, die miteinander verbinden und gegenseitig trennen, die national und transnational sein können, sowohl als Teil der Hoch- als auch der populären Kultur“.<sup>5</sup> Deutschland ist faktisch zu einer Migrationsgesellschaft geworden.<sup>6</sup> Migrierende und Geflüchtete suchen „in den Zentren wirtschaftlicher Prosperität“ nach besseren Lebens- bzw. nach Überlebenschancen.<sup>7</sup> Auf dem Weg und bei der Suche nach einer besseren Zukunft bringen sie ihre Geschichte und Erinnerung mit und fordern dadurch – teilweise auch allein durch ihre Präsenz – zu einer kritischen Reflexion des Neokolonialismus und der Kolonialgeschichte heraus. Neben der immer noch notwendigen Aufarbeitung der Geschichte des Nationalsozialismus wird es eine Herausforderung der nächsten Jahre sein, eine kritische Standortbestimmung zu vollziehen und dabei auch die geschichtliche Tiefendimension der „Eroberung“ von Territorien und Bevölkerungen ans Licht zu bringen. Auch wenn Deutschland keine führende Kolonialmacht war, hatte und hat diese Geschichte Auswirkungen bis heute. Es besteht gerade auch angesichts von wieder zunehmender oder zunehmend lautstark artikulierter Fremdenfeindlichkeit die Notwendigkeit, eine kollektive Erinnerungskultur zu generieren, die der „Stimmenpluralität“ in Migrationsge-

---

2 Petzel, Paul/Reck, Norbert, Vorwort, S. 7.

3 Vgl. Schröter, Jens, Geschichte im Licht von Tod und Auferstehung, S. 4. Einen guten Überblick über zusammenfassende, weiterführende Literatur gibt: Erll, Astrid, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen.

4 Sznajder, Natan, Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung, o. S.

5 Ebd.

6 Um die infolge der Migrationsprozesse ausgelösten Veränderungen zu fassen, hat Paul Mecheril den Begriff „Migrationsgesellschaft“ geprägt (Mecheril, Paul, Einführung in die Migrationspädagogik). Für eine aktuelle Zusammenfassung der Debatte siehe: Foroutan, Naika/Ikiz, Diek, Migrationsgesellschaft, S. 138–151.

7 Messerschmidt, Astrid, Postkoloniale Bildungsprozesse, S. 2.

sellschaften gerecht wird und ein demokratisches Miteinander befördert. Dabei besteht insbesondere angesichts populistischer Fremdenfeindlichkeit eine notwendige Aufgabe darin, Identitätsbildungsprozesse zu fördern, die auf der konstruktiv-kritischen Verarbeitung von Erlebtem und nicht auf der Abgrenzung von ‚den Anderen‘ basieren.

Auf der anderen Seite ist, wie sich mit Rekurs auf die Forschung von Rosa zeigen lässt, unser gegenwärtiger Umgang mit Erinnerung auch durch die Geschichte der Beschleunigung in der Moderne geprägt, die ein „Klima historischer Amnesie“ mit sich gebracht hat.<sup>8</sup> Die Orientierung am Profitablen, Machbaren, Optimierbaren und Diesseitigen ist eine Begleiterscheinung der Fortschrittsorientierung westlicher Industrienationen. Insofern hat sie auch Auswirkungen auf das Zeitbewusstsein und den Umgang mit Geschichte. Durch die Fokussierung auf Fortschritt und Gewinnmaximierung werden geschichtliche Zusammenhänge scheinbar unwichtig oder werden instrumentalisiert. Aber auch die Zukunft wird durch die fortschrittsorientierte Ausrichtung am Zukünftigen vereinnahmt und als Möglichkeitsraum alternativer Imaginationen beschnitten.

Obwohl Erinnern als theologische Basiskategorie bezeichnet werden kann, waren theologische Stimmen lange Zeit kaum im Wissenschaftsdiskurs zu hören.<sup>9</sup> In jüngerer Zeit widmet sich die theologische Forschung deshalb verstärkt dem Thema Erinnerung. Trotz der großen Bedeutung, die Erinnern für die Theologie hat, wurde die Bedeutung der Ausbildung einer konstruktiven Erinnerungshaltung für Heranwachsende jedoch noch nicht tiefergehend kirchengeschichtsdidaktisch entfaltet. Dabei haben Judentum und Christentum als „Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften“<sup>10</sup> eine bestimmte Form des Gedenkens hervorgebracht, die die Gegenwartskultur sinnbringend bereichern und einen konstruktiv-kritischen Umgang mit Geschichte und Erinnerung befördern kann. Mit der vorliegenden Arbeit soll das Erinnern deshalb als theo-

---

8 Damberg, Wilhelm, Kirchengeschichte und ihre Didaktik, S. 85.

9 Vgl. Petzel, Paul/Reck, Norbert, Vorwort, S. 7.

10 Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 165.

logische Basiskategorie für die Kirchengeschichtsdidaktik erschlossen werden. Leitend ist dabei die Frage, wie sich die biblisch-theologische Perspektive von der „Geschichte Gottes mit den Menschen“ und die Vision einer erlösten Welt im Religionsunterricht aufgreifen lässt, ohne die Standards geschichtswissenschaftlicher Forschung aufzugeben und ohne zu heilsgeschichtlichen Entwürfen zurückzukehren.<sup>11</sup> Wie können Jugendliche motiviert werden, sich mit dem spezifisch theologischen Deutungs- und Orientierungsangebot zu befassen? Ausgehend von der jüdischen und christlichen Tradition und im Diskurs mit Geschichtsphilosophie, Psychologie, Pädagogik sowie der ästhetischen Bildung wird hierfür ein Konzept anamnetischen Theologisierens entwickelt, bei dem in Auseinandersetzung mit dem *Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung* eine kritisch-konstruktive Gedächtnishaltung bei Schülerinnen und Schülern angebahnt werden kann. Hierbei recurriere ich auf den durch Walter Benjamin geprägten Begriff des *Eingedenkens* im Zusammenhang mit jüdischer und christlicher Erinnerungskultur. Mit dem Konzept des anamnetischen Theologisierens sollen, im Sinne des pädagogischen Paradigmenwechsels, Schülerinnen und Schüler als Subjekte der Erinnerung und als Gesprächspartner für eine kollektive Erinnerungskultur ins Zentrum gerückt werden. Das anamnetische Theologisieren orientiert sich dabei vorwiegend an Schülerinnen und Schülern in der Adoleszenz, da diese eine besondere Phase der Aushandlung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durchleben, nämlich der Bildung von Geschichtsbewusstsein und der Anbahnung von Generativität.<sup>12</sup> Da es schwierig ist, von ‚der‘ Jugend zu sprechen, muss das Konzept Gestaltungsspielraum und differenzierte Lernwege öffnen, um den Unterschieden zwischen vorpubertären, pubertären und spätadoleszenten Schülerinnen und Schülern sowie ihren unterschiedlichen kul-

---

11 Vgl. Marksches, Christoph, Art. „Geschichte/Geschichtsauffassung“, S. 798–791.

12 Hier stellt sich die Frage, welche Altersspanne die Gruppe der Jugendlichen umfasst. Da es mir in der vorliegenden Arbeit um die Begleitung des Adoleszenzprozesses – von der vorpubertären Phase bis zur Spätadoleszenz – geht, möchte ich die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen I und II ansprechen.

tuellen und milieuspezifischen Hintergründen und Bildungsstandards gerecht zu werden.<sup>13</sup> Ausgehend von der Reflexion persönlicher Erfahrungsbildungsprozesse und persönlicher Biografiearbeit können Schülerinnen und Schüler beim anamnetischen Theologisieren lernen, den gesellschaftlichen und kulturellen *Umgang* mit Geschichte und Erinnerung zu reflektieren. Das anamnetische Theologisieren bildet somit ein Scharnier zwischen Erfahrungslernen, biografischer Arbeit und Kirchengeschichtslernen im Religionsunterricht.

Das Konzept des anamnetischen Theologisierens stützt sich auf das insbesondere von Schlag, Schweitzer und Freudenberger-Lötz erarbeitete Konzept des Theologisierens mit Jugendlichen.<sup>14</sup> Zudem verortet es sich im Kontext des biografischen Lernens als transitorisches Lernen nach Ziebertz.<sup>15</sup> Dabei werden sowohl die Subjekte als auch die „Strukturen der Lebenswelt“ in den Blick genommen und wird nach „wechselseitigen Bezüge[n] und Übergänge[n]“ gefragt.<sup>16</sup> In der Auseinandersetzung mit ihrer Geschichtlichkeit, mit dem *Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung* können biografisch-transitorische Lernprozesse gefördert werden. Schülerinnen und Schüler können neue Sichtweisen auf ihre Biografie und ihre Umwelt gewinnen und sich selbst als Konstrukteure einer veränderbaren Umwelt erleben. Hiervon ausgehend wird in der vorliegenden Arbeit eine „Lernlandschaft“<sup>17</sup> des anamnetischen Theologisierens im Religionsunterricht entwickelt. Diese basiert auf den von Freudenberger-Lötz im Anschluss an Mendel formulierten Anregungen zu einem moderaten pädagogischen bzw. sozialen Konstruktivismus, bei

---

13 Sellmann, Matthias, *Jugendliche Religiosität*, S. 26.

14 Ausgehend von dem Konzept des Theologisierens mit Kindern wird in den letzten Jahren das Augenmerk auch verstärkt auf das Theologisieren mit Jugendlichen gerichtet. Da ich mich dem Konzept im letzten Kapitel der Arbeit ausführlich widme, sei an dieser Stelle nur auf grundlegende Literatur verwiesen: Freudenberger-Lötz, Petra, *Theologische Gespräche mit Jugendlichen*; Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, *Brauchen Jugendliche Theologie?*; Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, u. a. (Hg.), *Jugendtheologie*.

15 Einen Überblick über das biografische Lernen im Religionsunterricht gibt Ziebertz, Hans-Georg, *Biografisches Lernen*, S. 374–386.

16 Ziebertz, Hans-Georg, *Biografisches Lernen*, S. 379.

17 Zum Begriff der Lernlandschaft referiere ich im letzten Kapitel der Arbeit.

dem Schülerinnen und Schüler als eigenständige Konstrukteure ihrer Wirklichkeit ernst genommen werden, die Wirklichkeit jedoch „nicht nur als individuell konstruierte Wirklichkeit aufgefasst wird“.<sup>18</sup>

Bei der didaktischen Konkretisierung des anamnetischen Theologisierens wird auf Methoden der ästhetischen Bildung zurückgegriffen und werden Wege für ein (anamnetisches) Theologisieren mit Kunst im Religionsunterricht aufgezeigt. Ästhetische Bildung wird dabei mit Kalloch, Leimgruber und Schwab als eine elementare Dimension des religiösen Lernens verstanden, die für die Religionsdidaktik konstitutiv ist.<sup>19</sup> Sie begreift sich „im Rekurs auf einen elementar verstandenen Ästhetikbegriff als eine Wahrnehmungsschulung, die Basis jeglicher Bildung ist“.<sup>20</sup> Religion und Kunst sind Möglichkeiten, auch die nichtsprachliche Dimension des Geschichtsbewusstseins einzubeziehen und nichtartikulierbare Geschichtserfahrungen oder vergessene Geschichten kommunizierbar zu machen. In künstlerischen Gestaltungsprozessen können Schülerinnen und Schüler Erfahrungen und Gedanken ‚mitteilen‘, die sie verbal möglicherweise (noch) nicht artikulieren können.

Eine wichtige Bezugsdisziplin für die Arbeit ist nicht zuletzt die Geschichtswissenschaft. Das anamnetische Theologisieren versteht sich nicht als Gegenentwurf zur Geschichtsdidaktik, sondern basiert auf vielen gemeinsamen Voraussetzungen von Kirchengeschichtsdidaktik und Geschichtsdidaktik. In den letzten 30 Jahren hat die Geschichte eine „neue moralische Brisanz gewonnen“, wie sich unter anderem am Historikerstreit, der Debatte um das Holocaust-Mahnmal oder die Walser-Bubis-Kontroverse zeigte, und es gibt zahlreiche Arbeiten, die sich mit der ethischen Dimension von Geschichte beschäftigen.<sup>21</sup> Als besonders bereichernd hat sich für diese Arbeit die Auseinandersetzung mit den Werken von Ricœur und Koselleck erwiesen.<sup>22</sup>

---

18 Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 56.

19 Vgl. Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik, S. 235. Zur ästhetischen Bildung im Religionsunterricht siehe: Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik, S. 220 ff.

20 Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich, Lehrbuch der Religionsdidaktik, S. 235.

21 Vgl. Bathmann, Torsten, Rezension Koselleck, S. 1.

22 Die Ansätze von Ricœur und Koselleck werden im Verlauf der Arbeit umfassend dargestellt und in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht ausgelotet.

Erinnerungskultur verstehe ich im Sinne von Cornelißen als einen formalen Oberbegriff für „alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse [...], seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur“.<sup>23</sup> Träger dieser Kultur sind Individuen, soziale Gruppen oder sogar Nationen, die sich teilweise in Übereinstimmung miteinander befinden, teilweise aber auch in einem konfliktreichen Gegeneinander.<sup>24</sup> Der Begriff Erinnerung beschreibt die „Wiedererinnerung von bereits Gewusstem oder auch die Vergegenwärtigung von früher Erlebtem“, wobei zu betonen ist, dass beim anamnetischen Theologisieren hierunter ein Wiedererinnern und Vergegenwärtigen, ein *Eingedenken* verstanden wird, das einen ethischen Impuls für die Gegenwart und Zukunft freisetzt.<sup>25</sup> Im Sinne des biblischen *Eingedenkens* meint Erinnerung ein „schöpferische[s] Verarbeiten biografischer, öffentlich-kultureller und religiöser Erfahrungen im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft“.<sup>26</sup> Bezüglich der Reflexion des Erfahrungsbildungsprozesses Adoleszenter stützt sich die Arbeit auf die Definition der Erfahrung von Koselleck und Biehl. Ich unterscheide hierbei, im Anklang an Koselleck, zwischen dem Erlebnis und der Erfahrung, insofern mit Erfahrung bereits gedeutetes und angeeignetes Erleben bezeichnet wird.<sup>27</sup> „Erfahrung“, so Biehl, „geschieht in der Dialektik von Vorgabe und Aneignung, von Wahrnehmung und Deutung. Wahrgenommenes und Erlebtes wird mithilfe eines Interpretationsrahmens, also durch sprachlich geleitete und vermittelte Erschließung, in den bisherigen Erfahrungs-Zusammenhang eingelassen. Erst dadurch erhält Erfahrung Bedeutung für uns und wird anderen mitteilbar.“<sup>28</sup> Der Erfahrungsrahmen ist, so fährt Biehl fort, „gesellschaftlich bedingt und vermittelt“.<sup>29</sup> Biehl beschreibt die Erfahrung als Voraussetzung der

---

23 Cornelißen, Christoph, Was heißt Erinnerungskultur?, S. 555.

24 Ebd..

25 Leimgruber, Stephan, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 366.

26 Ebd.

27 Vgl. Koselleck, Reinhart, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, S. 349–375.

28 Biehl, Peter, Art. „Erfahrung“, Sp. 422.

29 Ebd.

Selbst- und Welterschließung. Die religiöse Erfahrung transzendiert die alltägliche Erfahrung.<sup>30</sup> Für die Erörterung des Prozesses der Erfahrungsbildung als Voraussetzung für die Entwicklung einer konstruktiven Erinnerungshaltung beziehe ich mich neben soziologischen Untersuchungen auch auf Erkenntnisse der Neurowissenschaft sowie der „Neurodidaktik“, einer Disziplin, die erst in jüngster Zeit entwickelt wurde und noch keinen breiten Eingang in die pädagogische Fachliteratur gefunden hat.<sup>31</sup>

### ***Verortung in der Kirchengeschichtsdidaktik***

Das anamnetische Theologisieren möchte einen Beitrag zur Kirchengeschichtsdidaktik leisten, indem es zu ihr hinführt. Deshalb möchte ich die Arbeit abschließend in den Kontext der Kirchengeschichtsdidaktik einbetten. Auch wenn in den letzten Jahren ein Bemühen zu erkennen ist, dem kirchengeschichtlichen Lernen im Religionsunterricht mehr Aufmerksamkeit zu widmen, kann die Kirchengeschichtsdidaktik immer noch als „Stiefkind“ der Religionspädagogik bezeichnet werden.<sup>32</sup> Fragt man Religionslehrerinnen und Religionslehrer, besteht vielfach Unsicherheit, welche existenzielle Bedeutung kirchengeschichtliche Themen für die Schülerinnen und Schüler haben könnten und welchen Raum (Kirchen-)Geschichte im Religionsunterricht einnehmen sollte. Vielerorts wird von der Vernachlässigung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht gesprochen und ein mangelndes Geschichtsbewusstsein von Kindern und Jugendlichen beklagt. Dabei zeigen Studien, dass Schülerinnen und Schüler durchaus für Geschichte und auch für Kirchengeschichte ansprechbar sind.<sup>33</sup> Seit dem Abschied von der Heilsgeschichte stellt sich die Frage, wie man die biblischen Erzählungen von der Geschichte Gottes mit den Menschen im Unterricht vermitteln kann, ohne da-

---

30 Vgl. hierzu Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 202 f.

31 Einen Überblick hierzu geben: Arnold, Margret, Aspekte einer modernen Neurodidaktik; Becker, Nicole, Die neurowissenschaftliche Herausforderung; Becker Nicole/Roth, Gerhard, Hirnforschung und Didaktik.

32 Vgl. Lachmann, Rainer, u. a., Vorwort, S. 7.

33 Vgl. u. a. Kölbl, Carlos, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter.

bei zu heilsgeschichtlichen Konzeptionen zurückzukehren. Kirchengeschichtliche Themen werden seltener als dogmatische oder biblische Inhalte behandelt, und bei der Vermittlung wird meist auf die Methoden der Geschichte zurückgegriffen.<sup>34</sup> Die Forschungslage zur Kirchengeschichtsdidaktik ist dementsprechend immer noch übersichtlich. Da diese in anderen Werken bereits umfassend dargestellt wurde, werde ich lediglich auf einige, für diese Arbeit wichtige Beiträge der Kirchengeschichtsdidaktik eingehen.<sup>35</sup>

War der Kirchengeschichtsunterricht bis in die 60er-Jahre hinein noch weitgehend an „*exempla fidei*“ orientiert, so wurde dieser „personalisierte, nicht selten erbaulich-erweckliche Umgang mit der Kirchengeschichte“ im Zuge des Aufkommens problemorientierter Konzepte stark kritisiert.<sup>36</sup> Dagegen wurden im problemorientierten Unterricht die kirchengeschichtlichen Themen an ihrer Relevanz für das Leben der Schülerinnen und Schüler gemessen und „häufig kritisch, skeptisch oder auch provokativ“ an ihren Fragestellungen orientiert.<sup>37</sup> Inzwischen wird ein integrativer Ansatz verfolgt, bei dem die „lebensgeschichtliche Darstellung [...] stärker in die komplexen geschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge“ eingeordnet wird.<sup>38</sup> Es wird ein mehrperspektivischer Zugang zur Kirchengeschichte favorisiert, bei dem sowohl „traditionserschließende“ als auch „problemorientierte und lebensgeschichtlich-biographische“ Zugänge zu kirchengeschichtlichen Themen eröffnet werden.<sup>39</sup>

Die vorliegende Arbeit stellt sich in die Tradition der Kirchengeschichtsdidaktik von Thierfelder, Lachmann und Gutschera, die Kirchengeschichte immer dem ökumenischen und jüdisch-christlichen Geist verpflichtet sehen und Fragen und Inhalte auch aus der Genderperspektive durchdenken. Da sich

---

34 Vgl. Lachmann, Rainer, u. a., Vorwort, S. 7.

35 Einen guten Überblick bieten: Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 70 ff.; Ruppert, Godehard, Art. „Kirchengeschichte, Kirchengeschichtsdidaktik“, Sp. 1043–1048; Ruppert, Godehard, u. a., Einführung: Kirchengeschichte im Religionsunterricht, S. 12–42.

36 Lachmann, Rainer, u. a., Einführung, S. 15.

37 Ebd.

38 Biehl, Peter, Die geschichtliche Dimension, S. 140.

39 Ebd.

Thierfelder, Lachmann und Gutschera auf die konkrete Vermittlung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht spezialisierten, sind die impliziten Denk- und Glaubensvoraussetzungen ihrer Didaktik der Kirchengeschichte als „Brennpunkt“ nur in wenigen programmatischen Sätzen wie dem folgenden ausformuliert:

Die Kraft geschichtlicher Erfahrung, das Potential unserer Vergangenheit können wir nur nutzen, wenn wir die Möglichkeiten geschichtlicher Erinnerung nutzen. Das Gedächtnis des Einzelnen ist begrenzt; Geschichte ist eine Art ‚erweitertes Gedächtnis‘. Zudem neigen wir individuell wie kollektiv dazu, bestimmte Vorgänge und Ereignisse auszublenden: So wird das Schmerzvolle häufig vergessen, Leid umgedeutet, indem man das Tragen des Leids zu menschlicher Größe erklärt; so entsteht die Gefahr, neben den Durchgekommenen und Arrivierten die Opfer und Oppositionellen zu vergessen. Hierher gehört auch das Vergessen und Verschweigen der Geschichte der Frauen sowie der Kirchengeschichte außerhalb der Grenzen Europas.<sup>40</sup>

Thierfelder, Lachmann und Gutschera beziehen sich an vielen Stellen auf Ruppert, der das Ziel der Kirchengeschichtsdidaktik darin sieht, Geschichte und geschichtlich Gewachsenes zu erklären und ein Bewusstsein von Geschichtlichkeit zu fördern.<sup>41</sup> Die Schülerinnen und Schüler sollen zu Veränderungen ermutigt, aber auch durch historisches Wissen aufgeklärt werden.<sup>42</sup> Schließlich sollte die historische Vermittlung Identifikationsmöglichkeiten schaffen. Nach Ruppert begegnet Geschichte zu häufig als fremd und nicht als Teil der Existenz, als Möglichkeit, unser Gewordensein zu erklären und zu begreifen.<sup>43</sup> Aus diesem Grund sollte Kirchengeschichtsdidaktik seiner Ansicht nach vorrangig auf eine existenzielle Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler zielen, dadurch direkt auf das Gegenwarts- und Geschichtsverständnis der Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen und sie für die Gestaltung

---

40 Ruppert, Godehard, u. a., Einführung: Kirchengeschichte im Religionsunterricht, S. 13 f.

41 Ruppert, Godehard, Art. „Kirchengeschichte, Kirchengeschichtsdidaktik“, Sp. 1043 f.

42 Ebd.

43 Ebd.

der Zukunft qualifizieren.<sup>44</sup> Ruppert legt eine korrelative Kirchengeschichtsdi-  
daktik vor,<sup>45</sup> bei der mithilfe eines Vergleichs der kirchengeschichtlichen Si-  
tuation mit „dem verheißenen Reich Gottes“ eine „Einsicht in die Defizite“ er-  
zielt und „Impulse für befreiende Veränderungen“ gegeben werden:<sup>46</sup>

Kirchengeschichte käme damit zu der fundamentalen theologischen Explika-  
tion, ob die Aussagen der jüdisch-christlichen Tradition und die daraus ent-  
standenen sprachlichen kommunikativen Handlungen beitragen zu einer wirk-  
lichen Befreiung, ob diese die innovatorische Kraft freisetzen, Unrecht und Ge-  
walt des Interaktionszusammenhangs ‚Welt‘ aufzudecken und zu durchkreu-  
zen.<sup>47</sup>

Jendorff hat der Kirchengeschichtsdi-  
daktik zu einer konsequenten Schü-  
lerorientierung verholfen. Er geht in seinem kirchengeschichtlichen Ansatz  
konsequent von der Gegenwart, den Fragen und Problemstellungen der  
Schülerinnen und Schüler aus, die in einem zweiten Schritt auf die Fragen  
und Problemstellungen in der Vergangenheit bezogen werden sollen. Hie-  
raus folgt eine theologische Wertung hinsichtlich der Frage, ob das Handeln  
der Glaubenden und/oder der Kirche dem befreienden Handeln Jesu Christi  
entspreche. Ziel des kirchengeschichtlichen Lernens ist nach Jendorff das  
Lernen aus der Geschichte, um die Gegenwart und Zukunft „aus dem Geiste  
Christi heraus gestalten“ und Verantwortung in Kirche und Gesellschaft über-  
nehmen zu können.<sup>48</sup> Im Kirchengeschichtsunterricht sollen die Schülerinnen  
und Schüler in die Geschichte des Volkes Gottes hineingenommen werden  
„und eine Orientierung erhalten, sich auf das Reich Gottes zuzubewegen“.<sup>49</sup>  
Konkret wird dies für Jendorff in einem heimatkundlich angelegten Kirchen-  
geschichtsunterricht.

---

44 Ruppert, Godehard, *Geschichte ist Gegenwart*, S. 53; Ders., Art. „Kirchengeschichte, Kirchengeschichtsdi-  
daktik“, Sp. 1043 f.

45 Zur Kritik an der Korrelationsdidaktik vgl. Hilger, Georg, Art. „Korrelationsdidaktik“, Sp. 1109 f.;  
Dierk, Heidrun, *Kirchengeschichte elementar*, S. 91.

46 Dierk, Heidrun, *Kirchengeschichte elementar*, S. 89 f.

47 Ruppert, Godehard, *Geschichte ist Gegenwart*, S. 80.

48 Jendorff, Bernhard, *Kirchengeschichte – wieder gefragt!*, S. 28.

49 Dierk, Heidrun, *Kirchengeschichte elementar*, S. 117.

Für Peter Biehl beinhaltet Kirchengeschichte das Geschehen selbst, seine Wirkungen und schließlich die Darstellung und Deutung, die wiederum voraussetzt, dass das „Geschehen in Geschichten verdichtet tradiert wird“.<sup>50</sup> Das Evangelium vermittelt sich „in, mit und unter“ Geschichte.<sup>51</sup> Da es unterschiedliche Interpretationen offenlässt, kann es nur „in Spannung zu pluralen Geschichten wahrgenommen werden“.<sup>52</sup> Den „hermeneutischen Schlüssel zur Auswahl und Beurteilung von Geschichten“ bildet die Frage nach dem Evangelium, nach der „Verheißung von Befreiung und Versöhnung“.<sup>53</sup> Nach Biehl umfasst die „geschichtliche Dimension religiösen Lernens“ die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins, die Bewusstmachung der kulturellen, sozialen, gesellschaftlichen und politischen Prägungen und Bezüge der religiösen Überlieferung, die Förderung der Erkenntnis, dass der Prozess geschichtlichen Verstehens unabschließbar ist, die Vertrautmachung mit theologischen Kriterien zur Deutung der Geschichte, die Befähigung, sich auch mit widersprechenden Traditionen und kirchlichen Institutionen auseinanderzusetzen und zu einer eigenen Position zu finden, und schließlich das Angebot einer „probeweisen Identifikation mit dem Rollenangebot der Überlieferung“.<sup>54</sup> Kirchengeschichte deckt zwangsläufig auch „gefährliche Erinnerungen“ auf, weil sie der individuellen und kollektiven Neigung entgegenwirkt, bestimmte Vorgänge und Ereignisse auszublenden. Andererseits wird durch den Auseinandersetzungsprozess aber auch zur Identifikation mit der Kirche eingeladen, deren Identität wesentlich geschichtlich ausgeprägt ist.<sup>55</sup> Biehl rückt in der Tradition des problemorientierten Religionsunterrichts die „politisch-gesellschaftliche Dimension der Kirchengeschichte als Christentumsgeschichte“ in den Mittelpunkt und möchte „unter dem hermeneutisch-ideologiekritischen Aspekt“ die „theologische Urteilsbildung“ der Schülerinnen und

---

50 Biehls kirchengeschichtsdidaktische Aufsätze sind inzwischen von Sophia Pötzsckhe zusammengestellt und einführend kommentiert worden: Biehl, Peter, Von der „Kirchengeschichte im Religionsunterricht“ zur „Geschichtlichen Dimension religiösen Lernens“.

51 Biehl, Peter, Die geschichtliche Dimension, S. 133.

52 Ebd., S. 136.

53 Ebd.

54 Biehl, Peter, Die geschichtliche Dimension, S. 137 f.; vgl. auch Ruppert, Godehard, Art. „Kirchengeschichte, Kirchengeschichtsdidaktik“, Sp. 1043 f.

55 Biehl, Peter, Die geschichtliche Dimension, S. 141; Lachmann, Rainer, u. a., Einleitung, S. 13.

Schüler befördern.<sup>56</sup> Biehl ist vor allem wegen der damit einhergehenden „Verkürzung der christlichen Tradition auf das Moment der Freiheitsgeschichte“ kritisiert worden, und nach Heidrun Dierk besteht insofern die Gefahr der Funktionalisierung der Kirchengeschichte, als es Biehl vorrangig „um die Gegenwartsinteressen der aktuellen Schülerschaft bzw. Gesellschaft geht“.<sup>57</sup> „Ein solcher Umgang“, so Dierk, „muss sich dann den Vorwurf gefallen lassen, die Geschichte als ein selbstständiges Gegenüber nicht ernst nehmen zu können“.<sup>58</sup> Dennoch teile ich die Ansicht von Dierk, dass Biehls Ansatz fruchtbare Anregungen bietet, indem er der Kontextualität von religiösem Denken und von Geschichte Rechnung tragen will und das ideologiekritische Moment für den Umgang mit kirchengeschichtlichen Traditionen betont.<sup>59</sup>

Heidrun Dierk legt mit ihrer Schrift „Kirchengeschichte elementar“ ein Konzept kirchengeschichtlichen Lernens vor, bei dem das religionsdidaktische Prinzip der Elementarisierung für das kirchengeschichtliche Lernen erschlossen wird. Schülerinnen und Schüler sollen sich mit exemplarisch ausgewählten Themen der Kirchengeschichte auseinandersetzen, die dialogeröffnende „Berührungspunkte“ mit heutigen Grunderfahrungen von Menschen haben.<sup>60</sup> Der Kirchengeschichtsunterricht sollte bei „identitätsspezifischen Interessenlagen und lebenspraktisch orientierten Fragestellungen“ einsetzen.<sup>61</sup> Die von ihr vorgestellten didaktischen Problemfelder der Kirchengeschichte sind anschlussfähig an das Konzept des anamnetischen Theologisierens, insofern dieses zunächst mit Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Geschichte und Erinnerung für das eigene Leben auslotet. Das anamnetische Theologisieren versteht sich also nicht als Gegenkonzept, sondern vielmehr als Ergänzung zu Dierks Kirchengeschichtsdidaktik. Anregend für das anamnetische Theologisieren ist insbesondere Dierks im Rückgriff auf die Theorie

---

56 Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 81.

57 Ebd., S. 82.

58 Ebd.

59 Ebd., S. 82 f.

60 Ebd., S. 221.

61 Ebd., S. 450.

Werbicks formulierte Feststellung, dass „die christliche Tradition Denkmotive bereithält, die im Identitätsbildungsprozess in besonderer Weise von Bedeutung sind“.<sup>62</sup> Mit Gerd Theißen weist Dierk auf die biblischen Texten zugrunde liegenden „Tiefenstrukturen“ bzw. „Basisstrukturen“ hin, die „Grundmotive christlichen Glaubens“.<sup>63</sup> Nach Theißen durchzieht die Bibel, neben „den beiden fundamentalen Überzeugungen vom einen und einzigen Gott und dem Erlöser Jesus“ ein gemeinsamer „Geist“, in dem die ganze Welt und das Leben gesehen und gedeutet wird“.<sup>64</sup> Dieser Geist „umfasst viele Grundmotive, d. h. Überzeugungen, die in vielen Schriften der Bibel begegnen, wenn auch nicht unbedingt in allen“.<sup>65</sup> Die Grundmotive schaffen nach Ansicht von Theißen, „eine ‚Familienähnlichkeit‘ zwischen jeweils verschiedenen Schriften aufgrund gemeinsamer Merkmale“.<sup>66</sup> Ein wichtiges Merkmal der Grundmotive ist für Theißen, dass sie niemals endgültig formulierbar sind und „ein loses Regelgefüge mit Überschneidungen und Berührungen“ bilden.<sup>67</sup> Im Bewusstsein heutiger Menschen gibt es nach Ansicht von Theißen Entsprechungen dieser biblischen Grundmotive:<sup>68</sup>

So zeigt sich das Schöpfungsmotiv im Kontingenzbewusstsein, das Weisheitsmotiv in der Einsicht in die Regelmäßigkeit der Welt, das Wundermotiv im Bewusstsein des Indeterminismus. Entsprechungen zum Entfremdungsmotiv sieht Theißen in einem weitgehenden Absurditätsbewusstsein, das Hoffnungs-, Exodus- und Umkehrmotiv erkennt er im utopischen Bewusstsein von der Veränderbarkeit der Welt, beispielweise in den Befreiungsbewegungen der Moderne wieder. Das Einwohnungsmotiv hat eine Analogie in der Forderung nach leibsinigen Konkretionen alles Geistigen, das Stellvertretungsmotiv in der Vorstellung von der Teilhabe aller Lebewesen am selben Lebensstrom. Das Glaubensmotiv zeigt sich für Theißen in der modernen Begegnungskultur und der Vorstellung des „Urvertrauens“ als der Basis aller unserer Beziehungen. In der säkularen Solidarität entdeckt er das Agapemotiv [...]. Das Gerichtsmotiv zeigt sich im Bewusstsein persönlicher Verantwortung vor Gott oder im Gewissen.<sup>69</sup>

---

62 Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 184.

63 Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 186. Zu Theißen: Ders., Zeichensprache des Glaubens, S. 29 ff.

64 Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren, S. 138.

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Ebd., S. 139.

68 Vgl. Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 187.

69 Ebd., S. 187 f.

Dierk nutzt Theißens elementare Motive zur theologischen Bestimmung kirchengeschichtlicher Themenkomplexe<sup>70</sup> und der Begründung einer exemplarischen Behandlung ausgewählter Themen der Kirchengeschichte.<sup>71</sup> Bei den Schülerinnen und Schülern soll Interesse an Kirchengeschichte geweckt werden, indem „eine überschaubare Problematik und Fragestellung der Kirchengeschichte präsentiert wird“.<sup>72</sup> So schlägt sie beispielsweise vor, das Thema Reformation in der Klassenstufe 5/6 am Beispiel eines Vergleichs der Bürgerschulen des 15. Jahrhunderts mit den Knaben- und Mädchenschulen des 16. Jahrhunderts darzustellen.<sup>73</sup>

In einem kurzen Überblicksbeitrag zum Leitfaden der Religionsdidaktik stellt Stephan Leimgruber das „erinnerungsgeleitete Lernen“ bzw. das „anamnetische Lernen“ als neuen religionsdidaktischen Schwerpunkt vor. Kirchengeschichtlicher Unterricht kann nach Leimgruber „vermehrte Wege des Gedenkens, des Erzählens und Feierns beschreiten und dabei viel von der Erinnerungskultur in den großen Religionen profitieren“.<sup>74</sup> Leimgruber weist auf den Zusammenhang von Erinnern und Identitätsfindung hin, wie auch darauf, dass die Auseinandersetzung mit Ereignissen des kollektiven Gedächtnisses „zur Förderung des Selbstbewusstseins und zur Reifung“ beitrage.<sup>75</sup> Als anamnetische Zugänge im Religionsunterricht stellt Leimgruber in knappen Abschnitten das Erzählen, das Lernen über modellhafte Biografien „kleiner und großer Leute“, Begegnungen mit Zeitzeugen, Lernen am außerschulischen Lernort und den Umgang mit der Schoah vor.<sup>76</sup> Wenn Leimgruber das anamnetische Lernen als umfassenden religionsdidaktischen Schwerpunkt vorstellt, so weist er damit eher auf die Bedeutung des Erinnerns als theologischer Basiskategorie und die daraus folgende Notwendigkeit anamnetischen Lernens für den Religionsunterricht hin als darauf, dass es hierfür

---

70 Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 189 ff.

71 Ebd., S. 448.

72 Ebd., S. 270.

73 Ebd., S. 279.

74 Leimgruber, Stephan, Erinnerungsgeleitetes Lernen, S. 373.

75 Ebd., S. 368.

76 Ebd., S. 371 ff.

schon vielzählige didaktische Konzepte gibt. Die identitätsstiftende Bedeutung der Erinnerung für Judentum und Christentum wurde bisher eher zum Gegenstand systematischer und exegetischer Theologie. Es fehlen in der Kirchengeschichtsdidaktik Entwürfe, die auf die Erinnerungshaltung von Schülerinnen und Schülern fokussieren und Rahmenkonzepte für ein anamnetisches, (kirchen-)geschichtliches Lernen vorlegen. Sowohl Schoberth als auch Greve haben das Thema Erinnerung bearbeitet. Dabei legt Schoberth wichtige Grundlagen für ein anamnetisches Geschichtsverständnis, allerdings mit Schwerpunkt auf systematischen Überlegungen und der Erinnerung als Glaubenspraxis. Astrid Greve arbeitet in ihrer Dissertation heraus, welchen Beitrag die jüdische Didaktik des Erinnerns für den Religionsunterricht leisten kann, ihr didaktischer Schwerpunkt ist jedoch biblisch und symboldidaktisch. Beide Werke legen wichtige Grundlagen für die vorliegende Arbeit und werden beim Konzept des anamnetischen Theologisierens aufgenommen und für das kirchengeschichtliche Lernen weiterentwickelt. Für die theologische Konturierung des anamnetischen Theologisierens beziehe ich mich, neben biblisch-theologischen Erörterungen, mit Walter Benjamin, Metz und dem von Ingrid Schoberth weitergeführten *story*-Konzept nach Dietrich Ritschl auf Ansätze, die schon vor längerer Zeit formuliert wurden, jedoch ungebrochen relevant sind. Für das (kirchen-)geschichtliche Lernen wurden sie zudem noch nicht umfassend ausgeschöpft.<sup>77</sup>

Neben Konstantin Lindner, der das Lernpotenzial biografischer Ansätze in kirchengeschichtlichen Lehr- und Lernprozessen aufzeigt,<sup>78</sup> ist nicht zuletzt auch der von Stefan Bork und Claudia Gärtner herausgegebene, interdisziplinär angelegte Aufsatzband zur „Kirchengeschichtsdidaktik“ zu erwähnen,

---

77 Dem Anliegen, den „fundamentale[n] Charakter des Erinnerns für die Theologie in den Blick zu bekommen“, widmet sich ein umfassender Aufsatzband, der in vielen Beiträgen die Aktualität der Überlegungen von Johann Baptist Metz würdigt: Petzel, Paul, u. a. (Hg.), *Erinnern*. Heidrun Dierk bezieht sich in ihrer Hinführung zum elementaren Kirchengeschichtslernen zwar kurz auf Ritschls „*story*-Konzept“, um aufzuzeigen, dass „[k]irchengeschichtliche Traditionen [...] einerseits Wissensbestand des Glaubens, Elemente der ‚*stories*‘ und der Meta-*story*“ seien, „aus denen sich die Identität von Christinnen und Christen“ speise (Dierk, Heidrun, *Kirchengeschichte elementar*, S. 40.). Im weiteren Verlauf der Arbeit wird das Konzept jedoch nicht religionsdidaktisch aufgegriffen.

78 Lindner, Konstantin, In *Kirchengeschichte verstrickt*.

der einen aktuellen Überblick über das Forschungsfeld Kirchengeschichtsdi-  
daktik gibt und diese inhaltlich fachdidaktisch und unterrichtspraktisch auslotet.<sup>79</sup> Kirchengeschichtliches Lernen, so das Fazit von Bork und Gärtner, sei genuiner Bestandteil religiösen Lernens, dürfe sich aber nicht ausschließlich in der Religionspädagogik verorten. Es müsse sich sowohl an (kirchen-)geschichtswissenschaftlichen Standards als auch an religionspädagogischen Prinzipien und Dimensionen ausrichten. Auch Kirchengeschichte habe sowohl einen fachwissenschaftlichen als auch einen didaktischen Auftrag. Die didaktische Reflexion kirchengeschichtlichen Lernens könne, so die These, auch das Selbstverständnis und die Hermeneutik der Kirchengeschichte beeinflussen.<sup>80</sup> Umgekehrt hat die Definition des (Selbst-)Verständnisses von Kirchengeschichte wiederum Auswirkungen auf didaktische Entscheidungen.<sup>81</sup> Der Aufsatzband plädiert zudem für ein weites Kirchengeschichtsverständnis: Vergangenheit müsse, insbesondere auch angesichts der religiösen, sozialen und kulturellen Pluralisierung, mehrperspektivisch wahrgenommen und analysiert werden.<sup>82</sup> Das leitende Ziel kirchengeschichtlichen Lernens liege, so Bork und Gärtner, in der Subjektwerdung, Identitätsentwicklung sowie in der Orientierungs- und Sinnstiftung in einer spezifisch religiösen Perspektive.<sup>83</sup> Indem sie das Gewordensein zeige, fördere eine Beschäftigung mit Kirchengeschichte das Alteritätserleben und eine reflektierte Positionierung in Welt, Religion, Kirche und Kultur.<sup>84</sup>

Die bislang vorliegenden Entwürfe zur Kirchengeschichtsdi-  
daktik zielen, so zeigt der Überblick über den Forschungsstand, vorwiegend darauf zu untersuchen, wie kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht vermittelt werden können bzw. welche Themen für Schülerinnen und Schüler relevant sind. Die Erarbeitung eines didaktischen Konzepts für die Reflexion des Umgangs mit Geschichte und Erinnerung, bei dem Schülerinnen und Schüler

---

79 Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg.), Kirchengeschichtsdi-  
daktik.

80 Vgl. Bork, Stefan/Gärtner, Claudia, Wo(zu) Kirchengeschichtsdi-  
daktik?, S. 257.

81 Vgl. Ebd., S. 258.

82 Ebd., S. 259.

83 Ebd., S. 259.

84 Ebd., S. 260.

Erinnern als „aktive[n], selektive[n] und verknüpfende[n] Konstruktionsprozess“ einüben, steht noch aus.<sup>85</sup> Notwendig sind dabei ein narrativer Ansatz, eine Handlungsorientierung sowie ein Lernen, das eine emotionale Auseinandersetzung anbietet und deutlich macht, dass Geschichte Bestandteil von Identität ist.<sup>86</sup> Das Konzept des anamnetischen Theologisierens mit Kunst will hierzu einen Beitrag leisten.

---

85 Leimgruber, Stephan, Erinnerungsgelitetes Lernen, S. 367.

86 Vgl. Bork, Stefan, Geschichtsdidaktische Impulse, S. 44.

# 1. Die Bedeutung anamnetischen Lernens in der Gegenwartskultur

Unsere „Qualität der Weltbeziehung“, die Art, wie wir als Subjekte Welt erfahren und unsere Erlebnisse deuten, ist von den Parametern unseres soziokulturellen Umfeldes geprägt.<sup>87</sup> Auch in unserem Bezug auf Geschichte, in der Art, wie wir unser Leben angesichts der Geschichtlichkeit des Menschen deuten, sind wir ‚Kinder unserer Zeit‘. Gleichzeitig ist unser gegenwärtiges Denken und Handeln von der Geschichte beeinflusst. Um Handlungsspielräume in der Gegenwart ausloten und ausschöpfen zu können, braucht es deshalb ein differenziertes Bild der eigenen und kollektiven Geschichte. In der Erinnerungsforschung besteht inzwischen Konsens, dass Erinnern nicht nur in einer Rekonstruktion der Vergangenheit besteht, sondern „immer auch eine Selbstverortung in der Gegenwart“ und „eine Projektion auf die Zukunft darstellt“.<sup>88</sup> Wir beziehen uns auf Geschichte und konstruieren bzw. entdecken sie für uns, um unser gegenwärtiges Handeln und Zukunftsperspektiven einzubinden, anzubinden, zu rechtfertigen, ihm Gewicht zu verleihen und um etwas über uns selbst zu erfahren.<sup>89</sup>

Beginnen möchte ich meine Untersuchung deshalb mit Anmerkungen zu soziokulturellen Voraussetzungen des anamnetischen Theologisierens: Was prägt das Gegenwartserleben von Jugendlichen, ihre Art der „Weltbeziehung“ und „Weltaneignung“?<sup>90</sup> Im Folgenden beziehe ich mich dabei vorrangig auf zwei Aspekte: Mit Rekurs auf Rosa gehe ich der Frage nach, inwiefern unsere Beziehung zur Welt und unsere Bezugnahme auf Geschichte und Erinnerung von einer im Kontext der neoliberalen Globalisierung zu verortenden säkularen Optimierungs- und Steigerungslogik sowie von einer Diesseitsorientie-

---

87 Rosa, Hartmut, Resonanz, S. 19.

88 Gerland, Kirsten/Möckel, Benjamin/Ristau, Daniel, Die Erwartung, S. 15.

89 Vgl. Angehrn, Emil, Vom Sinn der Geschichte, S. 24.

90 Rosa, Hartmut, Resonanz, S. 19.

rung geprägt ist. In einem zweiten Schritt werden soziokulturelle Voraussetzungen für das anamnetische Theologisieren durch Verortungen in den aktuellen Diskurs über Religion im Kontext von Migration gewonnen. Bisher eher säkular sozialisierte Schülerinnen und Schüler treffen in der Schule aktuell verstärkt auf Schülerinnen und Schüler, für die religiöse Selbst- und Weltdeutungen selbstverständlich sind. Wie kann vor diesem Hintergrund Erinnerungsarbeit migrationssensibel und antisemitismuskritisch gestaltet werden, und welche Fragen über den Umgang mit Geschichte und Erinnerung werden diesbezüglich aktuell aufgeworfen?

### ***1.1 Leben im Zeitalter der Beschleunigung und die Suche nach Resonanz***

Wichtige Anhaltspunkte für eine säkulare Selbst- und Weltdeutung und für die Beschreibung eines eher säkularen Umgangs mit Geschichte lassen sich aus der Beschäftigung mit Rosas Theorie der Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne gewinnen. Moderne Gesellschaften sind nach Rosa dadurch gekennzeichnet, „dass sie sich nur dynamisch zu stabilisieren vermögen“.<sup>91</sup> Um ihre Struktur zu erhalten, sind sie dauerhaft auf Wachstum, Beschleunigung und Innovationsverdichtung angewiesen.<sup>92</sup> Koselleck und Rosa beschreiben die Geschichte der Moderne deshalb als Geschichte der Beschleunigung.<sup>93</sup> Rosa macht dabei drei grundlegende Dimensionen sozialer Beschleunigung aus: die technische Beschleunigung, die Beschleunigung des sozialen Wandels und die Beschleunigung des Lebenstempos.<sup>94</sup> Insbesondere technische Prozesse wie Transport, Kommunikation und Produktionsvorgänge sind schneller geworden:

---

91 Rosa, Hartmut, Resonanz statt Entfremdung, S. 62.

92 Vgl. ebd.

93 Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 399.

94 Ebd., S. 462 f.

Die Technik verspricht dabei ungeheure Zeitgewinne für den Alltag, und diese Zeitgewinne lassen sich ja auch kaum leugnen (natürlich geht es mit dem Flugzeug schneller als mit dem Schiff oder dem Esel, natürlich ist die Mikrowelle schneller als Omas Ofen, natürlich ist die E-Mail schneller als Snailmail).<sup>95</sup>

Nach Richard Sennett erfordert der Neoliberalismus Flexibilisierung und damit eine Loslösung von der Vergangenheit: „Beim Angriff auf die Routine“, so Sennett, „erscheint eine neue Freiheit der Zeit, doch ihre Erscheinung täuscht.“<sup>96</sup> Sennett weist darauf hin, dass die „Zeit der Flexibilität“ gleichzeitig ein Einbinden in neue Machtstrukturen mit sich bringt.<sup>97</sup> Während die Zeit in Unternehmen und für den Einzelnen aus „dem eisernen Käfig der Vergangenheit“ entlassen sei, werde sie neuen Kontrollen und neuer Überwachung von oben unterworfen.<sup>98</sup> Auch Rosa zeigt auf, wie mit der Beschleunigung ein veränderter Gegenwarts- und Geschichtsbezug einhergeht. Mit Lüste konstatiert er, dass die Verselbstständigung der Beschleunigung zu einer „Gegenwartsschrumpfung“ führt.<sup>99</sup> Die Zeiträume, für die man stabile Wissensbestände, Handlungsorientierungen und Praxisformen voraussetzen könne, würden stetig verkürzt.<sup>100</sup> „Die Beschleunigung des kulturellen Wandels in Form eines vergleichsweise schnelleren und leichteren Wechsels von Lebensstilen, Moden, Freizeitpraktiken, Wissensbeständen, familiären, beruflichen, räumlichen, politischen und religiösen Bindungen und Orientierungen bilden“, so Rosa, „ein Hauptmerkmal kultureller Modernisierung“.<sup>101</sup> So entsteht bei vielen der Eindruck, dass die Zeit rasend schnell vorbeifliegt, ohne wirkliche Erinnerungsspuren zu hinterlassen.<sup>102</sup>

Die Beschleunigungslogik moderner Gesellschaft hat Auswirkungen auf das Zeitempfinden der Menschen und auf ihre Selbst- und Weltbezüge. In einer bundesweiten Repräsentativbefragung zu subjektiver Zeitwahrnehmung im Lebenskontext konnte Nadine Schöneck die Wahrnehmung eines

---

95 Rosa, Hartmut, Zeitraffer, S. 21.

96 Sennett, Richard, Der flexible Mensch, S. 75.

97 Ebd.

98 Ebd., S. 202.

99 Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 120, Fn. 11.

100 Ebd., S. 433.

101 Ebd., S. 433 f.

102 Vgl. Rosa, Hartmut, Zeitraffer, S. 24.

Trends zur Lebensbeschleunigung unabhängig vom Lebenskontext der Befragten bestätigen.<sup>103</sup> Die deutliche Mehrheit von ihnen beherzige die Instruktionen der Leistungsgesellschaft und sei von einer allgemeinen Ökonomisierung des Lebens beeinflusst.<sup>104</sup> Trotz ihrer unterschiedlichen Lebenskontexte konstatierten die befragten Personengruppen ein „lebenskontextübergreifendes generalisiertes Zeitknappheitsempfinden“, sie fühlten sich „tendenziell getrieben, vielfach sogar beschleunigt“.<sup>105</sup> Dabei beschränke sich das Gefühl der Getriebenheit nicht auf arbeitsweltliche Zusammenhänge – die Empfindung reiche bis in die private Lebenswelt hinein.<sup>106</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Blick auf die Wendezeit. In seiner Untersuchung über das Lebenstempo und Zeitempfinden nach der Wende macht Wilhelm Hofmann einen Zusammenprall der Zeitkulturen von DDR und BRD aus. Das langsamere Lebenstempo im Osten habe sich im Zuge der Wende schlagartig beschleunigt. Insbesondere die Ostdeutschen empfanden die Wendezeit laut Hofmann „als besonders schnell verstreichend“, da die meisten von ihnen nicht auf die damit einhergehenden Neuerungen vorbereitet gewesen seien.<sup>107</sup> In den Jahren nach der Wende habe sich das Zeitempfinden der Ostdeutschen mehr und mehr dem der Westdeutschen angeglichen, wodurch zugleich aber auch eine nostalgische Verklärung der DDR befördert wurde.<sup>108</sup>

Rosa weist diesbezüglich auf ein Paradoxon der Zeiterfahrung hin: Das Gefühl, dauerhaft im Stress zu sein und keine freie Zeit zur Verfügung zu haben, hat stärker zugenommen, als es durch alle realen zeitlichen Veränderungsprozesse zu begründen wäre. Tatsächlich haben wir mehr Freizeit als Generationen vor uns.<sup>109</sup> Grund hierfür sind die Beschleunigung des sozialen Wandels und, damit zusammenhängend, die beschleunigte Veränderung der Lebensbedingungen:

---

103 Vgl. Schöneck, Nadine M., „Stets ein bisschen getrieben“, S. 33.

104 Vgl. ebd., S. 32.

105 Ebd., S. 42.

106 Ebd., S. 29–46.

107 Hofmann, Wilhelm, Zusammenprall der Zeitkulturen, S. 68 ff.

108 Ebd.

109 Rosa, Hartmut, Zeitraffer, S. 21.

Moden veralten immer rascher, Wissen wird immer schneller erneuert und entwertet, Nachbarschaften verändern sich dauernd in ihren sozialen Zusammensetzungen, Intimbeziehungen sind nicht mehr auf Dauer gestellt, sondern jederzeit beendbar (der Lebenspartner wird durch den Lebensabschnittspartner ersetzt), Berufe werden zu Jobs, das heißt, sie haben nicht mehr für die Dauer eines Berufsarbeitslebens Bestand („ich bin Bäcker“), sondern nur noch für nicht genau vorherbestimmbare Zeitstrecken („im Moment arbeite ich als Bäcker“).<sup>110</sup>

Infolge der Verdichtung von Handlungsepisoden und der Erhöhung des „Optionenverwirklichungsgrades“ fühlen sich Menschen ‚getrieben‘.<sup>111</sup> Entgegen dem Versprechen der Moderne führt der technische Fortschritt nicht zu einer Befreiung des Menschen aus der Existenznot, sondern zu einer neuen existenziellen Abhängigkeit. Rosa spricht von einem „Slippery slope“- und einem „Dambruch“-Phänomen: Aus Angst davor, mit dem Wandel nicht Schritt halten zu können, versuchen Menschen immer flexibler und anpassungsfähiger zu werden.<sup>112</sup>

Die Beschleunigung erweist sich als Teufelskreis: Im Zuge der Anpassung erhöht sich das Lebenstempo, der soziale Wandel wird beschleunigt, was dann wiederum zu einer „kraftvolle[n] Triebfeder für die Erhöhung des Lebenstempos“ wird.<sup>113</sup> Auf die als rasend erlebte Zeit und den Zeitmangel reagieren viele Individuen und Organisationen mit einem Ruf nach noch schnelleren Transportverbindungen und Maschinen, nach noch effizienterem Service, noch kürzeren Wartezeiten etc.<sup>114</sup> „Wie krank“, fragt Rosa deshalb, „ist eine Gesellschaft, die auf die Frage: ‚Wann ist die Wirtschaft groß genug, der Wettbewerb hart genug, die Innovationsfähigkeit hoch genug?‘ schlicht ‚Nie-mals!‘ antworten kann?“<sup>115</sup>

Dass dieses Lebensgefühl der Moderne auch in der jugendlichen Erlebenswelt eine Rolle spielt, zeigt sich in der Popkultur. Es ist wohl kein Zufall, dass verschiedene Popsongs Unsicherheit und gefühlte Haltlosigkeit thematisieren und hohe Chartsplatzierungen erreichen:

---

110 Rosa, Hartmut, *Zeitraffer*, S. 22.

111 Ebd.

112 Rosa, Hartmut, *Beschleunigung*, S. 471.

113 Ebd.

114 Vgl. ebd., S. 472.

115 Rosa, Hartmut, *Beschleunigung – Symptom unserer Zeit?*, o. S.

Gib mir 'n kleines bisschen Sicherheit  
 In einer Welt, in der nichts sicher scheint.  
 Gib mir in dieser schnellen Zeit irgendwas, das bleibt.  
 Dann gib mir einfach nur 'n bisschen Halt  
 Und wieg mich einfach nur in Sicherheit.  
 Hol mich aus dieser schnellen Zeit,  
 Nimm mir ein bisschen Geschwindigkeit.  
 Gib mir was, irgendwas, das bleibt.

(Silbermond: Irgendwas bleibt)

Jung und ignorant,  
 Stehen aufm Dach,  
 Teilen die Welt auf und bauen einen Palast aus  
 Plänen und Träumen, jeden Tag neu! Bisschen Geld gegen Probleme,  
 Wir nehmen, was wir wollen! Wollen mehr sein, mehr sein  
 Als nur ein Moment, yeah!  
 Komm mir nicht mit großen Namen, die du kennst,  
 Wir trinken auf Verlierer, lassen Pappbecher vergolden,  
 Feiern hart, fallen weich auf die lila Wolken!

(Marteria, Yasha, Miss Platnum: Lila Wolken)

Ich war mittendrin  
 Und gab mich allem hin,  
 immer auf Asphalt.  
 Hab überall geguckt,  
 Alles abgesucht  
 Nach irgendwas, was bleibt

(Frida Gold: Wir sind zuhaus)

Die Menschen werden aber nicht nur zur Anpassung an das Tempo gezwungen, sondern folgen der Steigerungslogik auch aus eigenem Antrieb, weil ihnen dies ein scheinbar besseres Leben verheißt.<sup>116</sup> Beschleunigung wird nach Rosa in der Gegenwartskultur zu einem „Ewigkeitsersatz“.<sup>117</sup> Sie bietet eine oberflächliche, scheinbar leicht zu bewältigende Antwort auf die menschliche Erfahrung des begrenzten Lebens. Da man nicht mehr an das

---

<sup>116</sup> Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 474.

<sup>117</sup> Ebd., S. 472.

Leben nach dem Tod glaubt, liegt für die säkulare Kultur das Ideal eines erfüllten Lebens in der „maximale[n] Auskostung von Weltoptionen und [der] optimale[n] Entfaltung eigener Anlagen“:

Wer doppelt so schnell lebt, kann doppelt so viele Weltmöglichkeiten realisieren und damit gleichsam zwei Leben in einem führen; wer unendlich schnell wird, nähert seine Lebenszeit dem potentiell unbeschränkten Horizont der Weltzeit bzw. der Weltmöglichkeiten insofern wieder an, als er eine Vielzahl von Lebensmöglichkeiten in einer einzigen irdischen Lebensspanne zu verwirklichen vermag und daher den Tod als Optionenvernichter nicht mehr zu fürchten braucht. Beschleunigung als Strategie zur Angleichung von Welt- und Lebenszeit wird so zu einem säkularen Ewigkeitsersatz, zu einem funktionalen Äquivalent religiöser Vorstellungen vom ewigen Leben und damit zur modernen Antwort auf den Tod.<sup>118</sup>

Für die Gesellschaft und die Biografien einzelner Menschen hat dies gravierende Folgen. Der Lebensplan gerät nach Rosa zu einem „episodalen Wellenreiten“.<sup>119</sup> Vorrangig würde einer Strategie des „muddling-through“ gefrönt, bei der man sich „an den Vordringlichkeiten des Befristeten“ orientiere und keine Visionen oder politischen Konzeptionen mehr entwerfe.<sup>120</sup> Diese situative Politik und situative Identität der Spätmoderne, so das Fazit Rosas, sind für konkrete Handlungen und Entscheidungen zwar durchaus „orientierungs- und aktionsfähig“, die Entscheidungen „entfalten“ aber „keine moralische Bindewirkung oder Ausstrahlungskraft in die Zukunft oder die Vergangenheit mehr“.<sup>121</sup> Für die Spätmoderne ist also eine „rasche Folge dekontextuierter, wechselseitig zusammenhangsloser, aber stimulationsreicher Erlebnissequenzen“ charakteristisch.<sup>122</sup> So werden Erlebnisse nicht mehr im Sinne Benjamins in „genuine Erfahrung“ umgewandelt.<sup>123</sup> Ohne dass sie miteinander verbunden, geschichtlich eingeordnet und identitär verortet werden, bleiben sie unverbundene Episoden.<sup>124</sup> Die Folge ist, so Rosa, dass die Zeit „an

---

118 Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 474.

119 Ebd., S. 419.

120 Ebd., S. 417.

121 Ebd., S. 478.

122 Ebd., S. 470.

123 Ebd.

124 Ebd.

beiden Enden“ zu rasen scheint.<sup>125</sup> Bei kurzweiligen und oft als stresshaft erlebten Aktivitäten vergeht sie schnell. Im Rückblick jedoch scheint sie „zu ‚schrumpfen‘, weil sie kaum Erinnerungsspuren hinterlässt“.<sup>126</sup> So kommt es, dass man einerseits das Gefühl hat, dass Tage und Jahre „wie im Fluge“ vergehen, diese aber in der Retrospektive buchstäblich „unter der Hand zerrennen“ scheinen.<sup>127</sup> Mit Rosa lässt sich die gegenwärtige Gesellschaft deshalb als „erlebnisreich“ charakterisieren, zugleich aber als „erfahrungsarm“.<sup>128</sup> Prinzipiell bleibt dadurch eine Sehnsucht nach innerer Zufriedenheit und Resonanz bestehen. Zudem ist die Verarbeitung von Erlebnissen zu genuinen Erfahrungen die Basis für eine gelingende Identitätsfindung. Ein konkretes Beispiel hierfür ist die gegenwärtige Dokumentationsflut des eigenen Lebens durch Fotos und Filme, die dann im Internet veröffentlicht werden und die Erinnerung festhalten und manifestieren sollen. Sie sind jedoch im Sinne Rosas kein Ersatz für Erinnerungen, die zu einer identitätsbereichernden Erfahrung generiert sind.

Die Behauptung, in der Moderne werde *alles* immer schneller, ist nach Rosa jedoch falsch.<sup>129</sup> Es gibt auch territoriale, kulturelle und strukturelle „Entschleunigungsinseln“, in denen „die Zeit stehengeblieben scheint“.<sup>130</sup> Der Ruf nach Entschleunigung ist für Rosa jedoch keine Antwort auf die Beschleunigung. Er gehe teilweise auch mit antimodernistischen, antiaufklärerischen Tendenzen einher, weshalb man den Kontext solcher Aussagen genau prüfen müsse. Zudem könne sich der Einzelne dem Sog der Beschleunigung kaum entziehen. Der Preis „individueller Verlangsamung in postindustriellen Gesellschaften“ ist sehr hoch.<sup>131</sup> Wer aus dem Beschleunigungssystem aussteigt, kann wichtige Veränderungen verpassen, die ihm eine Wiedereinstiegschance ermöglichen könnten.<sup>132</sup> Wenn er möglicherweise nach einigen

---

125 Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 470.

126 Ebd.

127 Ebd.

128 Ebd.

129 Ebd., S. 462.

130 Ebd., S. 464.

131 Ebd., S. 147.

132 Ebd.

Jahren „in die Mainstream-Gesellschaft“ zurückkehren will, „sind seine Ressourcen hoffnungslos veraltet“.<sup>133</sup> Viele alltägliche Entschleunigungsbedürfnisse sind zudem egoistisch und situationsbezogen – sie intendieren nicht die Veränderung des Systems:

Wir wünschen etwa, endlich wieder einmal mehr Zeit zu haben für uns selbst, für die Familie, die Hobbys etc., und um ebendies zu erreichen, wünschen und fordern wir zugleich, alle anderen sollen sich beeilen: Die Kassiererin im Supermarkt, der Beamte im Finanzamt, und auch die Ampel möge schneller grün werden und die Straßenbahn schneller fahren. Selektive Entschleunigung in komplexen und vernetzten Gesellschaften ist daher nur in sehr beschränktem Maße möglich.<sup>134</sup>

Rosa beobachtet deshalb neben der Beschleunigung ein scheinbar paradoxes Phänomen der „strukturellen Erstarrung“, das er insbesondere in der „Verselbständigung und Immunisierung der systemischen Operationslogiken“ ausmacht.<sup>135</sup> Das Gefühl, dass alles in einem „rasenden Wandel“ begriffen sei, hat nach Rosa einen Gegenpol: das Gefühl „ereignisloser Langeweile“, dass der Wandel nur die „Benutzeroberfläche“ betreffe und sich nichts Neues ereigne. Dadurch drohe die „Beschleunigung bzw. Verdichtung von Handlungs- und Erlebnisepisoden“ immer in ihr Gegenteil, „in die Erfahrung ereignisloser, existenzieller *Langeweile* („l'ennui“)“, oder „sogar in die pathologische Erfahrung einer ‚eingefrorenen‘ Zeit der *Depression* umzuschlagen“.<sup>136</sup> Mit Virilio sieht Rosa die moderne Beschleunigung auf einen „rasenden Stillstand“ zueilen.<sup>137</sup>

Das „erschöpfte Selbst“ ist nach Ansicht Ehrenbergs die Kehrseite der kapitalistischen Gesellschaft.<sup>138</sup> Er definiert Depression als eine „Krankheit der Unzulänglichkeit“, da sie aus der Ambivalenz der Gesellschaft resultiere, die einerseits einen „Massenmenschen“ produziere, diesem aber auf der anderen Seite abverlange, dass er selbstständig denkt und handelt.<sup>139</sup> Auch Grünwald hat in mehreren Tausend Tiefeninterviews eine in den letzten Jahren

---

133 Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 147 f.

134 Ebd., S. 148.

135 Ebd., S. 434.

136 Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 437, Hervorhebungen im Original.

137 Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 437 f.

138 Ehrenberg, Alain, Das erschöpfte Selbst, S. 9.

139 Ebd.

zunehmende Unruhe und Erschöpfung der Menschen ausgemacht. Sie spüren, dass die Zukunft ungewiss ist und dass die „Maximierungskultur“ nicht mehr trägt.<sup>140</sup> Statt aber einen produktiven Umgang mit der Krise zu pflegen, versuchen sie durch gesteigerte Betriebsamkeit ihre Handlungsfähigkeit zu beweisen.<sup>141</sup> Diese Bereitschaft zur Überbetriebsamkeit werde wiederum von Unternehmen marktwirtschaftlich genutzt.<sup>142</sup> Die Verlierer der Beschleunigung sind die „Zwangsentleunigten“, die mit dem Entwicklungstempo nicht mithalten können, zum Beispiel aufgrund von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Rechtlosigkeit und anderen Formen von Marginalisierung.<sup>143</sup> Nach Rosa sind sie von den Sozialsphären ausgeschlossen, die für die gesellschaftliche Entwicklung maßgeblich sind. Deshalb sei „ihre Bedeutung für die strukturelle und kulturelle Veränderung der Gesellschaft ungeachtet ihrer Qualität begrenzt“.<sup>144</sup>

Ob wir zufrieden und glücklich sind, hängt nach Rosa von unserer „Qualität der *Weltbeziehung*“ und „*Weltaneignung*“ ab, davon, wie wir die Welt erleben und uns zu ihr in Beziehung setzen.<sup>145</sup> In der kapitalistischen Logik werden Besitztümer zum „Inbegriff des guten Lebens“, man glaubt eine glückliche Weltbeziehung zu führen, wenn man genug besitzt.<sup>146</sup> Individuen versuchen dementsprechend ihre Berufsposition zu verbessern, ihr Einkommen zu erhöhen, gesünder, attraktiver zu werden etc., in der Hoffnung, Lebenssinn zu finden.<sup>147</sup> Bei der Frage nach einem sinnerfüllten Leben kommt es jedoch, wie Rosa zu Recht betont, nicht auf die Vermehrung von habbaren Gütern, sondern vielmehr auf die „Qualität der Weltbeziehung“ an, darauf, wie wir die Welt erleben und uns zu ihr in Beziehung setzen.<sup>148</sup> Hinter dem Bedürfnis, ein Smartphone zu besitzen, steht nach Ansicht von Rosa nicht so sehr ein

---

140 Grünewald, Stephan, *Die erschöpfte Gesellschaft*, S. 7.

141 Ebd., S. 7 u. 18.

142 Vgl. ebd., S. 19.

143 Rosa, Hartmut, *Beschleunigung*, S. 59.

144 Ebd.

145 Rosa, Hartmut, *Resonanz*, S. 19, Hervorhebung im Original.

146 Ebd., S. 16.

147 Vgl. ebd., S. 17.

148 Ebd., S. 19.

konkretes Sachbegehren, sondern vielmehr der Wunsch, die Welt in Reichweite zu bringen.<sup>149</sup> Die in den Menschen „angelegte Resonanzsehnsucht“ könne nicht vollständig „verdinglicht“ werden, weshalb auch eine Anhäufung von „Resonanzprodukten“ nicht zu einer glücklichen Weltbeziehung führe.<sup>150</sup> Angesichts knapper werdender Ressourcen und weltweiter Konflikte wird die Steigerungslogik moderner Gesellschaften aktuell jedoch zunehmend brüchig. Wie wir leben wollen und wie wir die Gegenwart so gestalten können, dass unsere Gesellschaft *wirklich* zukunftsfähig ist, ist deshalb eine zentrale Frage des Gegenwartsdiskurses. Sie schlägt sich beispielsweise in der breiten Debatte um Nachhaltigkeit und Postwachstumsökologie nieder.<sup>151</sup> So gibt es viele Initiativen, in denen sich auch Jugendliche engagieren, um sich für eine ökologische, solidarische Weltwirtschaftsordnung einzusetzen und die negativen Auswirkungen der Globalisierung zu bekämpfen. Zudem gibt es einen breiten gesellschaftlichen Diskurs über ökonomische und gesellschaftliche Alternativen. An dieser Stelle kann beispielsweise auf die Diskurse und Initiativen für moderne Subsistenz wie das Repair Café hingewiesen werden.<sup>152</sup>

Rosa sieht in „Resonanz“ die Antwort auf die Beschleunigung. Ein gelingendes Leben basiert auf Resonanzerfahrungen. Diese beschreibt er als Afizierung im Sinne eines Berührt- oder Ergriffenseins, das mit Selbstwirksamkeit einhergeht.<sup>153</sup> Es bedarf nach Rosa an Raum und Zeit, damit Resonanzachsen gebildet werden können, die tragfähig sind.<sup>154</sup> Neben Anerkennungserfahrungen führt Rosa Resonanzerfahrungen auf, die über zwischenmenschliche Beziehungen hinausgehen, etwa Resonanzerfahrungen in Natur, Kunst oder Religion.<sup>155</sup>

---

149 Rosa, Hartmut, Resonanz, S. 19.

150 Ebd.

151 So gibt es beispielsweise das Konzeptwerk Neue Ökonomie.

152 Siehe z. B. das Konzeptwerk Neue Ökonomie um den Bildungsökonom Niko Paech und den Soziologen Hartmut Rosa. Zum Repair Café siehe: <https://repaircafe.org/de>.

153 Rosa, Hartmut, Resonanz, S. 755.

154 Rosa, Hartmut, Resonanz statt Entfremdung, S. 63, 72.

155 Ebd., S. 71.

Zusammenfassend lassen sich von hier aus folgende Aspekte als besonders relevant für die Frage nach dem Umgang Heranwachsender mit Geschichte und Erinnerung herausstellen: Erstens zeigt sich die Notwendigkeit, das einseitig auf die Zukunft ausgerichtete Zeitbewusstsein der Moderne zu hinterfragen und Räume und Ressourcen zur Verarbeitung von Geschichte und Erinnerung zu erschließen. Damit kann zum einen der von Rosa konstatierten „Gegenwartsschrumpfung“ entgegengewirkt werden, zum anderen kann aber auch die Zukunft ‚befreit‘ werden, insofern Handlungsalternativen eruiert werden und sich – zumindest gedankliche – Möglichkeitsräume eröffnen. In einem „Klima historischer Amnesie“ ist es, so sehe ich es mit Damberg, Aufgabe der (Kirchen-)Geschichtsdidaktik, eine Art entgegengesetzter Anamnese durchzuführen, die eine „Imagination des Möglichen“ und eine „Erinnerung auf Zukunft hin“ erschließen lässt.<sup>156</sup> Zweitens zeigt sich die Notwendigkeit, Identitätsfindungsprozesse zu unterstützen, die nicht auf „episodalem Wellenreiten“ und der Orientierung „an den Vordringlichkeiten des Befristeten“ begründet sind, sondern auf der Verarbeitung von Erlebnissen zu „genuinen Erfahrungen“ und der Bildung tragfähiger Resonanzachsen.<sup>157</sup> Hierfür ist ein Perspektivwechsel erforderlich, der es ermöglicht, Geschichte und Erinnerung als Tiefendimension der Gegenwart zu erschließen. Erst eine Unterbrechung des Alltäglichen durch Erinnerung lässt eine „Ahnung anderer Konfigurationen, anderer Modelle“ spürbar werden.<sup>158</sup>

## ***1.2 Anamnetische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft***

Auch von anderer Seite werden die Steigerungslogiken der neoliberalen Globalisierung angefragt. Spätestens mit den Flüchtlingsströmen seit 2015 ist das Versprechen der Moderne, mehr Welt erreich- und verfügbar und das ökonomische Wachstum zum vorherrschenden Ziel zu machen, ad absurdum

---

<sup>156</sup> Damberg, Wilhelm, Kirchengeschichte und ihre Didaktik, S. 85.

<sup>157</sup> Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 419.

<sup>158</sup> Schmitt, Heinz, Erinnern und Gedenken, S. 5.

geführt. Notwendig sind deshalb, mit Rosa gesprochen, nicht weitere oder bessere Programme zur Steigerung von Reichweite und Verfügbarkeit, sondern ein „kulturelle[r] und institutionelle[r] Paradigmenwechsel“ in unserer Bezugnahme auf die Welt.<sup>159</sup> Insofern ist die religiöse und kulturelle Pluralisierung infolge von Zuwanderung eine Chance zur Neuorientierung. Sie bringt neue Notwendigkeiten mit sich, über religiöse Selbst- und Weltdeutungen ins Gespräch zu kommen, und fordert dazu auf, eine multiperspektivische Erinnerungskultur zu gestalten.

Gegenwärtig vollzieht sich infolge der Migrationsprozesse, aber auch der Globalisierung und des Generationenwechsels in allen europäischen Gesellschaften ein Wandel von Erinnerungskulturen. Geschichts- und Erinnerungsbilder sind Gegenstand gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Fragmentierungsprozesse.<sup>160</sup> In Migrationsgesellschaften treffen unterschiedliche Nationalitäten und unterschiedliche kulturelle, religiöse und geschichtliche Hintergründe aufeinander. Der Aushandlungsprozess einer kollektiven Erinnerungskultur wird dementsprechend vielschichtig, zumal die Subjekte auch „natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten“ haben können.<sup>161</sup> Jugendliche sind dementsprechend ebenfalls „in Geschichte(n) verstrickt“<sup>162</sup>. Sie haben unterschiedliche „biographische, ethnische, kulturelle und familienhistorische Hintergründe“, die ihre Art und Weise der Weltaneignung und des Geschichtsbezugs prägen.<sup>163</sup> Auch wenn es oftmals so scheint, als wäre die kulturelle und religiöse Pluralisierung der Gesellschaft ein Gegenwartsphänomen, stellt die weltweite gegenseitige Durchdringung verschiedener Kulturen keine neue Entwicklung dar. Sie hat eine Geschichte, aus der sich lernen

---

<sup>159</sup> Rosa, Hartmut, Die innere Mauer muss weg, Hannoversche Allgemeine (21.10.2016).

<sup>160</sup> Georgi, Viola B., „Ich kann mich für Dinge interessieren ...“, S. 90.

<sup>161</sup> Mecheril, Paul, Prekäre Verhältnisse.

<sup>162</sup> Schapp, Wilhelm, In Geschichten verstrickt.

<sup>163</sup> Brandt, Carolin, Vergangenheitsbewältigung, S. 98.

lässt und aus der gelernt werden muss. Eine rein „monokulturelle Geschichtsaneignung“ ist deshalb weder möglich noch sinnvoll.<sup>164</sup> Wir sind zu einer Erinnerungskultur herausgefordert, die der Vielschichtigkeit und den Ambivalenzen von Geschichtsprozessen und Geschichtserfahrungen Rechnung trägt, ohne beliebig zu werden. Entsprechend muss der gesellschaftliche Konsens über Werte und Orientierungen auf kultureller und politischer Ebene beständig ausgehandelt und re- bzw. neu formuliert werden.<sup>165</sup> Anamnetisches Denken kann dabei zu einer ‚erhellenden Unterbrechung‘ festgefahrener Denk- und Deutungsstrukturen führen. „Während uns die Medien der Globalisierung mit der totalen Aktualität besetzen, plädiere ich für eine Reflexion der Vergangenheit, eine Verzögerung und Unterbrechung unserer Zukunftsgewissheit“, so Messerschmidt.<sup>166</sup> Globales Lernen ist für Messerschmidt Gedächtnisarbeit. Durch die Vergegenwärtigung historischer Voraussetzungen von Globalisierung soll der Blick für aktuelle Fortschreibungen der Ungleichheit geschärft und so aus der Geschichte gelernt werden. Die Erkenntnis, dass Menschen unterschiedlich privilegiert bzw. marginalisiert sind und einen unterschiedlichen Zugang zu Gütern haben, können Schülerinnen und Schüler dann zum Anlass nehmen, Empathie und Kritikfähigkeit zu üben.<sup>167</sup> Diese Bildungsarbeit im Zeichen der Kritik erfordert ein starkes Maß an Selbstreflexion. Sie muss sich bewusst sein, dass sie selbst in die Verhältnisse verstrickt ist, die sie kritisiert.<sup>168</sup> Es kann und darf deshalb „durchaus konfliktreich zugehen, wenn Einzelne oder Kollektive sich erinnern und vergangene Wirklichkeiten durch das Erzählen von Geschichte in unserer Gegenwart mit Sinn versehen“, so Lücke.<sup>169</sup> Bei diesem Prozess können „*conflicting memories*“ genauso entstehen wie „*divided memories*“ oder „*shared memories*“.<sup>170</sup> Des

---

164 Brandt, Carolin, Vergangenheitsbewältigung, S. 98.

165 Vgl. Georgi, Viola B., Integration, Diversity, Inklusion, S. 27.

166 Messerschmidt, Astrid, Postkoloniale Bildungsprozesse, S. 2.

167 Ebd., S. 5.

168 Vgl. ebd., S. 6.

169 Lücke, Martin, Erinnerungsarbeit, S. 358.

170 Lücke, Martin, Erinnerungsarbeit, S. 358; Ders., Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur, S. 62, Hervorhebungen im Original.

Weiteren fordert Messerschmidt eine Zusammenführung des Erinnerungsdiskurses mit einer rassismuskritischen Perspektive, eine „migrationsgesellschaftliche Kontextualisierung“ der Erinnerungsarbeit.<sup>171</sup>

Für das anamnetische Lernen in der Migrationsgesellschaft ist insbesondere der Zusammenhang von Religion/Religiosität und Geschichtsbewusstsein zu beachten.<sup>172</sup> Neben Jugendlichen, die dem oben skizzierten säkularen Selbst- und Weltdeutungskonzept der Beschleunigungsgesellschaft in mehr oder minder starkem Ausmaß folgen, gibt es Schülerinnen und Schüler mit einer religiös geprägten Selbst- und Weltverortung. Religion ist für sie ein bedeutsamer „Identitätsanker“<sup>173</sup> und damit einhergehend auch wichtig für ihren Umgang mit Geschichte.<sup>174</sup> Insbesondere im interkulturellen Kontext werden „Ethnizität“, „Tradition“, „Biografie“ und „Kultur“ als wichtige Kategorien für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein genannt.<sup>175</sup> Für die Frage nach dem Umgang mit Geschichte und Erinnerung im Religionsunterricht ist deshalb relevant, inwiefern sich in der Migrationsgesellschaft die Praktiken der Aneignung und Vermittlung von kulturellem Erbe verändern und in welchem Umfang die Narrative, mittels derer das Gedenken an die Shoah bisher vollzogen wurde, noch funktionieren.<sup>176</sup> Ein großer Teil der heute in Deutschland lebenden Adoleszenten hat eine Familien- und Kollektivgeschichte sowie „tradierte historisch-politische Erfahrungen [...], die sich von den [herkunfts-],deutschen‘ unterscheiden“, so Georgi.<sup>177</sup> Ihre Vorfahren waren weder „Opfer, Täter noch Zuschauer nationalsozialistischer Gewaltherrschaft“.<sup>178</sup> Dennoch leben sie in einer Gesellschaft, in der die Frage nach der

---

171 Messerschmidt, Astrid, Geschichtsbewusstsein, S. 22.

172 Vgl. Brandt, Carolin, Das „Carlebach-Projekt“, S. 27.

173 Simojoki, Henrik, Irritierender Identitätsanker, S. 111 ff.

174 Vgl. Brandt, Carolin, Das „Carlebach-Projekt“, S. 25. Im Zuge eines multikulturellen Geschichtsprojekts in Hamburg zeigte sich, dass die eigenen religiösen Perspektiven eine wichtige Rolle bei der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit spielten.

175 Brandt, Carolin, Das „Carlebach-Projekt“, S. 25, 27.

176 Dieser Frage geht derzeit das unter der Leitung von Thomas Thiemeyer und Jackie Feldman durchgeführte und von der Baden-Württemberg Stiftung geförderte Projekt „Shoah-Gedenken in der Migrationsgesellschaft“ nach.

177 Georgi, Viola B., Entlehene Erinnerung, S. 8.

178 Brandt, Carolin, Vergangenheitsbewältigung in der multikulturellen Gesellschaft, S. 97.

„natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ insbesondere in Bezug auf die Erinnerung an die Geschichte des Nationalsozialismus diskutiert wird.<sup>179</sup> Qualitative empirische Studien haben herausgearbeitet, dass diese quasi als „Eintrittsbillet“ in die Mehrheitsgesellschaft fungiert. Wer Deutscher sei oder werden wolle, müsse eine fundierte Haltung zur NS-Vergangenheit Deutschlands generieren.<sup>180</sup> In einer Studie über die Geschichtsbilder junger Migrantinnen und Migranten in Deutschland geht Georgi deshalb der Frage nach, wie sich die Jugendlichen im Verhältnis zur deutschen Geschichte positionieren und wie sich die NS-Geschichte „auf die Konstruktion ihrer Zugehörigkeit(en)“ auswirkt.<sup>181</sup> Sie untersucht, inwiefern sich Migranten das kollektive öffentliche Erbe der deutschen Aufnahmegesellschaft zu eigen machen.<sup>182</sup> Ein Ergebnis ihrer Studie ist, dass dem nationalkulturellen Hintergrund der befragten Jugendlichen für die Aneignung der NS-Geschichte in der überwiegenden Zahl der Fälle eine geringe Bedeutung zukommt. Relevant für die Strategien der Selbstpositionierung im Kontext der Geschichte der deutschen Aufnahmegesellschaft ist laut Georgi die Auseinandersetzung mit dem Status „Ausländer“ und dem Umstand, als Angehöriger einer Minderheit in Deutschland zu leben.<sup>183</sup> Meyer-Hamme folgert aus seinen eigenen Studien zu historischen Identitäten Jugendlicher „mit Migrationshintergrund“, dass die Erwartung einer Übernahme „eindeutiger Identitätsmuster und geschichtspolitischer Haltungen“ bei Jugendlichen das Gefühl produziere, sich gezwungenermaßen an etwas adaptieren zu sollen, das nicht Teil ihrer Identität sei.<sup>184</sup> Messerschmidt und Fava warnen deshalb davor, den „Erziehung nach Auschwitz“-Diskurs auf die Funktion zu verengen, deutsche Nationalität zu stiften und damit die „Deutschen mit Migrationsbeziehungen“ im Vergleich zu „Herkunfts-

---

179 Vgl. Lücke, Martin, *Erinnerungsarbeit*, S. 361.

180 Kölbl, Carlo, *Mit und ohne Migrationshintergrund*, S. 67.

181 Georgi, Viola B., *Entlehene Erinnerung*, S. 8.

182 Ebd.

183 Ebd., S. 309.

184 Meyer-Hamme, Johannes, *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht*, S. 76.

deutschen“ im Umgang mit NS-Geschichte als grundsätzlich anders zu markieren.<sup>185</sup> Wichtig sei es stattdessen, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern eine Gedenkkultur zu entwickeln, die zur ethischen Verantwortung in Gegenwart und Zukunft herausfordert. Hierzu gehört es auch, kritisch zu reflektieren, wo es zu ausgrenzenden ‚Wir-Konstruktionen‘ und zur Generierung einer kulturellen Identität kommt, die auf der Abwertung ‚des Anderen‘ basiert.

Hilfreich für die Analyse dieser Prozesse ist der Diskurs über „religiöses Othering“: Ausgehend von Saids These der Konstruktion des Orients beschreiben Mecheril und Thomas-Olalde, wie in aktuellen Gesellschaftsdiskursen teilweise in einer nicht ganz beliebigen Praxis durch „religiöses Othering“ ein heterogenes „Wir-Narrativ“ erzeugt wird.<sup>186</sup> Dabei werden gesamtgesellschaftliche und globale Phänomene „mit ‚Religion‘ erklärt“.<sup>187</sup> Durch einen einseitigen Rekurs auf Religion wird eine Grenze zwischen einem ‚Wir‘ und einem ‚Nicht-Wir‘ konstruiert.<sup>188</sup> So wird der Islam zum Beispiel als ‚das ganz Andere‘ thematisiert, „das in die moderne/säkulare/christliche/ demokratische/emanzipierte/liberale/abendländische Welt auf eine bedrohliche Art und Weise einbricht“.<sup>189</sup> Hierfür werden auch geschichtliche Fakten ausgeblendet oder verzerrt dargestellt. Eine geschichtliche Einbettung des Diskurses kann deshalb helfen, kritisch auf derartige Strategien der Funktionalisierung zu reagieren. Das „religiöse Othering“ findet nach Mecheril und Thomas-Olalde nicht zufällig im Kontext von Globalisierung statt, weil es eine Legitimation dafür bietet, den Einwanderer als ‚Fremden‘ zu behandeln und eine Vielzahl von Menschen und Kulturen unter einer scheinbar einheitlichen großen Gruppe der Muslime zu subsumieren: „Der religiöse Blick eröffnet eine einmalige Möglichkeit, den als Nicht-EU-Bürgern verbliebenen ‚Einwanderer-Resten‘ ein eindeutiges Merkmal zuzuschreiben, nämlich eine orientalistisch-islamische Grundeinstellung.“<sup>190</sup> Dabei wird das Fremde in einer paradoxen

---

185 Messerschmidt, Astrid, Kritische Gedenkstättenpädagogik, S. 20; Fava, Rosa, Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz, S. 341 ff.; Lücke, Martin, Erinnerungsarbeit, S. 362 f.

186 Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, Die Religion der Anderen, S. 41.

187 Ebd.

188 Ebd., S. 42.

189 Ebd., S. 43.

190 Bukow, Wolf-Dietrich/Heimel, Isabel, Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung, S. 34.

hegemonialen diskursiven Praxis ‚vertraut‘ gemacht: Man scheint zu wissen, wer zu ‚den Anderen‘ gehört, ebenso wie man alles Wesentliche über sie zu wissen glaubt.<sup>191</sup> Im Zuge dieser „Wissensproduktionspraxis“ werden ‚die Anderen‘ benutzt, um ein scheinbar heterogenes „Wir“ zu produzieren, das überwiegend positive Eigenschaften besitzt<sup>192</sup> – ein Mechanismus, der auch bei Antijudaismus und Antisemitismus greift und im Laufe der Geschichte oftmals praktiziert wurde. Das ‚Andere‘ ist dabei für das ‚Eigene‘ identitätsstiftend und dient der Sicherung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse.<sup>193</sup> Diese Imagination eines vermeintlich einheitlichen ‚Wir‘ und eines vermeintlich einheitlichen gesellschaftlichen Konsenses zeige sich aktuell, so Georgi, auch bei der Verwendung von Begriffen wie „Abendland“, „deutsche Leitkultur“ und „jüdisch-christliche Wertegemeinschaft“.<sup>194</sup> Paradoxerweise wird bei letzterem Begriff auch das Judentum vereinnahmt, um eine Abgrenzung von Migranten und eine Homogenisierung der deutschen Kultur zu vollziehen.

Mit Blick auf die Geschichte fragt Brumlik, ob die heute vielfach geäußerte Furcht vor dem Islam nicht auch gewisse strukturelle Gemeinsamkeiten mit einer bestimmten Form der Judenfeindschaft aufweise.<sup>195</sup> Er zeigt dies am Beispiel des nationalliberalen Historikers Heinrich von Treitschke, der den Berliner Antisemitismusstreit provozierte, indem er die Angst vor einer Überschwemmung durch jüdische Einwanderer schürte. In seinem berühmten Aufsatz von 1879 stellte von Treitschke die Frage, „wie wir dies fremde Volkstum mit dem unseren verschmelzen können“, und forderte die „israelitischen Mitbürger“ auf, Deutsche zu werden, denn man wolle nicht, dass „auf die Jahrtausende germanischer Gesittung ein Zeitalter deutsch-jüdischer Mischkultur folge“.<sup>196</sup> Brumlik weist darauf hin, dass es dabei um einen Vergleich der Reaktionsmuster gehe, nicht darum, die „damalige jüdische mit der heutigen muslimischen Immigration gleichzusetzen“.<sup>197</sup> Besonders brisant ist

---

191 Vgl. Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, *Die Religion der Anderen*, S. 51.

192 Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, *Die Religion der Anderen*, S. 62.

193 Vgl. Foroutan, Naika/Ikiz, Dilek, *Migrationsgesellschaft*, S. 138.

194 Vgl. Georgi, Viola B., *Integration, Diversity, Inklusion*, S. 27.

195 Brumlik, Micha, *Antisemitismus*, S. 191.

196 Zitiert nach: Brumlik, Micha, *Antisemitismus*, S. 192.

197 Brumlik, Micha, *Antisemitismus*, S. 192.

nach Ansicht von Brumlik eine Überschneidung der antisemitischen „weltanschaulichen Vorurteile einiger nichtmuslimischer deutscher Nationalisten und islamistisch gesonnener deutscher Jugendlicher“, die einander ansonsten feindlich gesinnt sind. Angesichts der jüngsten Entwicklungen „eines auf deutschen Straßen während des Gazakriegs 2014 ausbrechenden Judenhasse eines – wenn auch geringen, so doch lautstarken – Teils migrantischer Jugendlicher“ sei „besonders auf das Phänomen eines sich fälschlich auf den Islam berufenden Judenhasse einzugehen“.<sup>198</sup>

Aktuell ergibt sich hieraus insbesondere die Verantwortung einer antisemitismuskritischen Religionspädagogik. Derzeit ist ‚Du Jude!‘ ein nicht seltenes Schimpfwort auf Schulhöfen, und jüdische Jugendliche berichten von vielfältigen Diskriminierungserfahrungen im Alltag.<sup>199</sup> Im öffentlichen Diskurs werden Juden Hass und Judenfeindschaft überwiegend Kindern und Jugendlichen zugeschrieben, „deren Familien aus arabischen bzw. vom Islam geprägten Ländern nach Deutschland gekommen sind – und das“, so Brumlik, „dem historischen Umstand zum Trotz, dass Juden Hass und Judenfeindschaft im sog. ‚christlichen Abendland‘ in jeder Hinsicht viel stärker ausgeprägt war als in den Ländern des Islam“.<sup>200</sup> Dies hängt mit der alles überschattenden Rolle des Israel-Palästina-Konflikts zusammen.<sup>201</sup> Zur Übernahme der Verantwortung für die Geschichte des Nationalsozialismus gehört eine schulische Bildung, die ein angemessenes Geschichtsbild vermittelt, dabei nicht nur die Verfolgungsgeschichte, sondern auch den Beitrag der jüdischen zur deutschen Kultur in den Blick nimmt und die Bedeutung des jüdischen Erbes würdigt. Das anamnetische Theologisieren soll deshalb bewusst in den Kontext einer Theologie nach Auschwitz verortet werden. Das zukunftsgestaltende Erinnern an die Schoah und die Vermittlung des Umstands, dass das Christentum im Judentum wurzelt, sind zentrale Aufgaben des evangelischen Religionsunterrichts. Dabei geht es auch um eine Sensibilisierung für Prozesse

---

198 Brumlik, Micha, *Antisemitismus*, S. 194.

199 Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. (Hg.), *Antisemitismus und Empowerment*.

200 Brumlik, Micha, *Antisemitismus*, S. 183.

201 Vgl. ebd.

der Vereinnahmung des Judentums sowie für „religiöses Othering“ mit dem Zweck der Konstruktion eines scheinbar homogenen ‚Wir‘. Als Grundlage einer migrationssensiblen Erinnerungsarbeit sehe ich mit Lücke deshalb einen kritischen Umgang mit dem Konzept historischer Identität, die auf der Konstruktion von „Wir-Gruppen“ basiert.<sup>202</sup> In der Erinnerungsarbeit sollten Geschichtsbeziehungen ohne „Festlegung auf nationale Identitäten“ artikuliert werden.<sup>203</sup> Beim anamnetischen Lernen sollten Lernende stattdessen motiviert werden, historische Verantwortung zu übernehmen und sich am Prozess der Aushandlung kollektiver Erinnerungskultur zu beteiligen, gerade indem sie sich auf ihre je spezifische Weise zum Lerngegenstand in Beziehung setzen.<sup>204</sup> Zudem sollte ein vielschichtiges Verständnis dafür angebahnt werden, wie verwoben Islam, Christentum und Judentum eigentlich „in historischer, gesellschaftlicher, kultureller, sozialer, theologischer und anderer Perspektive“ sind.<sup>205</sup>

### **1.2.1 Anamnetische Bildungsarbeit als Praxis des Lernens und Verlernens**

Jugendlichen fordert das Leben in der Migrationsgesellschaft spezifische Fertigkeiten, Kenntnisse, Deutungsmuster, Einstellungen und Haltungen ab, die sich auch auf den Umgang mit Geschichte beziehen.<sup>206</sup> Hierfür werden im Kontext der schulischen und dementsprechend auch der religionspädagogischen Bildung Konzepte für die Einübung einer Aushandlungspraxis benötigt, bei der Position bezogen werden kann und soll. Dies gilt für anamnetisches Lernen ebenso wie für interreligiöses Lernen. Kritik kann dabei, wie Mecheril und Thomas-Olalde aufzeigen, als eine Bewegung verstanden werden, durch die man zur Überprüfung des eigenen Standpunktes und möglicherweise auch zu einer Neupositionierung motiviert wird.<sup>207</sup> Sie ist ein „Projekt einer

---

202 Lücke, Martin, Erinnerungsarbeit, S. 363.

203 Messerschmidt, Astrid, Kritische Gedenkstättenpädagogik, S. 20.

204 Vgl. ebd.

205 Attia, Iman/Keskinilic, Ozan, Antimuslimischer Rassismus, S. 169.

206 Vgl. Kölbl, Carlos, Mit und ohne Migrationshintergrund, S. 62.

207 Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, Kritik, S. 499.

offenen, kreativen, spannungsvollen Praxis“, welche „die Bedingungen eines anderen, allgemein ‚besseren‘ Lebens zu erkunden sucht, wobei dieses ‚besser‘ nicht feststeht“. <sup>208</sup> Lücke formuliert drei Kriterien für eine „inklusive Erinnerungsarbeit“, die ich als richtungsweisend für das anamnetische Theologisieren betrachte: Inklusive Erinnerungsarbeit zeigt erstens auf, wer sich an wen und zu welchem politischen Zweck erinnert. Indem Erinnerung auch als Mittel von Herrschaft sichtbar werde, könne Erinnerungskultur zu „*Herrschaftskritik*“ werden. <sup>209</sup> Zweitens zeigt inklusive Erinnerungsarbeit, „wer beim Erinnern marginalisiert wird“ bzw. „wer vergessen wird“ und deshalb in der Gegenwartsgesellschaft nicht über die Ressource Geschichte verfügen dürfe. Hierbei gehe es um eine „*Sichtbarmachung des Vergessenen*“. <sup>210</sup> Drittens stehe inklusive Erinnerungsarbeit unter der Forderung, dass alle an der Geschichte teilhaben können. Geschichte sei zu einer mächtigen Ressource geworden, die als „kultureller Kitt“ der Sicherung von Machtverhältnissen und Strukturen diene. Inklusive Erinnerungskultur müsse deshalb auf ein „*Empowerment* durch Erinnern und Geschichte“ zielen, gerade für die „*Machtlosen*“. <sup>211</sup> Bei einer so verstandenen inklusiven Erinnerungskultur gehe es nicht darum, dass lediglich jeder seine Geschichtserzählung integriere. „Das wäre bloß eine *integrative* Erinnerungskultur, die sich dem Ziel verschreibt, aus *divided memories* erfolgreich *shared memories* zu formen“, so Lücke. <sup>212</sup> Stattdessen gehe es darum, auch das Aushandeln von *conflicting memories* zuzu- und diese möglicherweise auch nebeneinanderstehen zu lassen. <sup>213</sup> Deshalb sollten meiner Ansicht nach didaktische Konzepte entwickelt werden, die es ermöglichen, mit Schülerinnen und Schülern über ihre Vorstellungen zu sprechen, und die Raum geben für die Äußerung von pluralen, religiös und kulturell unterschiedlich geprägten Zugängen zu Geschichte und Erinnerung.

---

208 Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, Kritik, S. 499.

209 Lücke, Martin, Erinnerungsarbeit, S. 365, Hervorhebung im Original.

210 Ebd.

211 Ebd.

212 Ebd.

213 Ebd.

Exemplarisch für den interreligiösen Dialog insgesamt kann dabei ein Miteinander der Kulturen und Religionen angebahnt werden, bei dem die Wahrung eigenständiger Identität erlaubt ist, Wege des Miteinanders gesucht und die scheinbar eindeutigen homogenisierenden Konstruktionen von Kultur, Geschichte und Religion hinterfragt werden. Ausgehend von der jüdischen und christlichen Erinnerungskultur möchte diese Arbeit deshalb im folgenden Wege aufzeigen, wie ein multiperspektivisches Geschichtsbewusstsein im Religionsunterricht angebahnt werden kann, bei dem Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Wahrnehmungen und Handlungsmuster reflektieren lernen und eruieren können, inwiefern Vergangenheiten und Zukunftsvorstellungen ihre Gegenwart prägen und welche Rolle der Glaube bei der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins und der Gestaltung von Erinnerungskultur spielen kann. Dabei geht es auch um eine Einübung in eine „Praxis des Verlernens“ von Privilegien der Angehörigen von Dominanzkultur, wie do Mar Castro Varela zu Recht aufzeigt.<sup>214</sup> Nur durch eine Praxis des Verlernens können scheinbare Selbstverständlichkeiten aufgebrochen und neue Perspektiven gewonnen werden.<sup>215</sup> Auch Spivak hebt hervor, wie notwendig das Verlernen zu einer Praxis des Lernens in der Migrationsgesellschaft gehört:

Unlearning one's privilege by considering it as one's loss constitutes a double recognition. Our privileges, whatever they may be in terms of race, class, nationality, gender, and the like, may have prevented us from gaining a certain kind of Other knowledge that we are not equipped to understand by reason of our social position.<sup>216</sup>

Das „Verlernen“ bei einem anamnetischen Lernen sollte deshalb in zwei Richtungen zielen: Einerseits sollte eine Sensibilisierung für jegliche Formen des (religiösen) Otherings und der Funktionalisierung von Religion und Geschichte stattfinden; andererseits ist weiterhin ein Verlernen jeglicher Formen von Antijudaismus, Antisemitismus und Rassismus notwendig.

Da das anamnetische Theologisieren die Schülerinnen und Schüler als Subjekte der Erinnerung und Gestalter von Erinnerungskultur ins Zentrum

---

<sup>214</sup> Castro Varela, María do Mar, Postkolonialität, S. 163.

<sup>215</sup> Vgl. ebd.

<sup>216</sup> Spivaks Theorie wird hier von Donna Landry und Gerald Maclean treffend zusammengefasst: Spivak, Gayatri Chakravorty/Landry, Donna/MacLean, The Spivak Reader, S. 4.

rückt, müssen neben den soziokulturellen Bedingungen auch die Spezifika adoleszenter Geschichtsbezüge ausgelotet werden: Was lässt sich über ihre Lebenswelten und die jugendlichen Identitätsprozesse in Bezug auf ihr Erleben von Geschichte und die Entwicklung ihres Zeit- und Geschichtsbewusstseins sagen? Hierbei wird nicht zuletzt auch die Frage gestellt, wozu anamnetisches Lernen dient und welche Kompetenzen Jugendliche dabei gewinnen können.

## **2. Geschichte und Identität in der Adoleszenz**

Das Verarbeiten von Erlebnissen zu genuinen Erfahrungen und das Entwickeln von Geschichtsbewusstsein und Generativität sind, wie ich zeigen werde, wesentliche Bausteine des Identitätsbildungsprozesses und von spezifischen Bedingungen religiöser und kultureller Pluralisierung geprägt. Sie müssen im schulischen Unterricht durch bewusste Reflexionsprozesse unterstützt werden. Wenn Schülerinnen und Schüler zu einem identitätsstärkenden, konstruktiv-kritischen Umgang mit Geschichte befähigt werden sollen, ist es also notwendig, nach den Subjekten der anamnetischen Bildungsprozesse zu fragen. Im Folgenden werden deshalb zunächst einige spezifische Bedingungen adoleszenter Identitätsbildungsprozesse in ihrer Relevanz für das Geschichtslernen in den Blick genommen. Hierfür werden mit Blick auf die Neurowissenschaften auch wichtige Faktoren für das Verarbeiten von Erlebnissen zu Erfahrungen dargelegt. Schließlich wird hiervon ausgehend erörtert, was unter Geschichtsbewusstsein zu verstehen ist und inwiefern die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein sowie die Anbahnung von Generativität und einer intergenerationellen Haltung elementare Bausteine des Identitätsfindungsprozesses sind.

### ***2.1 Rollenfindung in der Adoleszenz***

#### **2.1.1 Veränderungen der Jugendphase**

Die Individualisierungs- und Beschleunigungsprozesse der Moderne haben Einfluss auf die Jugendkultur. Seit den 80er-Jahren werden in der jugendsoziologischen Forschung die Individualisierungsprozesse in modernisierten Gesellschaften als Auslöser entscheidender Veränderungen der Jugend-

phase gesehen. Teilweise wird sogar das Ende der „Jugendphase“, zumindest im „Sinne eines bürgerlichen pädagogischen Moratoriums“, postuliert.<sup>217</sup> Die in der Jugendphase zu bewältigenden Aufgaben werden, so die Beobachtung, bis zur Unkenntlichkeit des bisher „als ‚jugendspezifisch‘ Erachteten“ enttraditionalisiert und individualisiert.<sup>218</sup> Dies bezieht sich zum Beispiel auf eine Vorverlagerung der sexuellen Autonomie, die Verlängerung der Bildungs- und Berufsfindungsphase, eine spätere Familiengründung und einen weniger von der Herkunft abhängigen Biografieverlauf. Die Erziehungswissenschaftlerin Vera King warnt in ihrer soziologischen Studie zur Adoleszenz jedoch davor, die Veränderung von Jugend oder Adoleszenz zu überschätzen. Unser heutiges Verständnis von Adoleszenz sei bereits ein „Produkt“ und „Paradigma von Individualisierungsprozessen“.<sup>219</sup> King verweist auf die Parallelitäten der charakteristischen Merkmale von Individualisierungsprozessen und Adoleszenz, wie etwa der „Dialektik von Entscheidungszwang und Wahlfreiheit“, der „Zukunftsoffenheit“, der „Entbindung von Tradition und herkömmlicher Lebenswelt“, der „Relativierung des Bedeutungs- und Werthorizonts von Herkunftsmilieu“ und der „Ablösung von der Herkunftsfamilie“.<sup>220</sup> Ohne Adoleszenz oder verlängerte Jugend, so King, gebe es keine Individualisierung und ohne Individualisierung keine moderne Jugend oder Adoleszenz.<sup>221</sup>

Nach King verschärfen sich die individuellen Risiken von Jugendlichen in modernen Industriegesellschaften: Der Zugewinn an Optionen führt teilweise zu Verunsicherung, weil Jugendliche, die nicht auf ein familiäres Unterstützungsnetz zählen können, Orientierungsmöglichkeiten vermissen.<sup>222</sup> Nicht alle Jugendlichen verfügen über die kognitiven, sozialen oder auch materiellen Ressourcen, um selbstständig entscheiden zu können. „Die gleiche Frei

---

217 King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 98.

218 Ebd., S. 97.

219 Ebd., S. 98.

220 Ebd., S. 99.

221 Ebd.

222 Ebd., S. 98.

heit bedeutet“ deshalb nach King „unter ungleichen Bedingungen Unterschiedliches und bringt neue Varianten von Unfreiheit und Ungleichheit hervor.“<sup>223</sup> Zwar dürften Jugendliche freier wählen als Generationen vor ihnen, gleichzeitig müssten sie aber mit anderen Widersprüchlichkeiten umgehen, weil sie zwischen ihrem und dem gesellschaftlichen Anspruch und der Realität anders abwägen müssen.<sup>224</sup> King hinterfragt die „abstrakt postulierten Wahlmöglichkeiten“ von Heranwachsenden, weil sich beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt oft keine wirkliche Entscheidungsfreiheit bietet.<sup>225</sup> Nicht zu vergessen seien auch anonyme gesellschaftliche Zwänge, an die sich die Jugendlichen unbewusst anpassen.<sup>226</sup> King zufolge stellen sich den Adoleszenten die mit der Individualisierung einhergehenden Chancen, aber auch einige Konfliktlagen in besonderer Deutlichkeit, wie ich im Folgenden mit Blick auf die Heterogenität jugendlicher Lebenswelten zeigen möchte.

### 2.1.2 Heterogenität jugendlicher Lebenswelten

Wie einleitend ausgeführt, müssen für das anamnetische Lernen die spezifischen Bedingungen religiöser und kultureller Pluralisierung in Migrationsgesellschaften in den Blick genommen werden. Durch die anwachsende weltweite Verflechtung auf verschiedenen Ebenen ereignet sich Gesellschaft und damit auch die Jugend „zwangsläufig in einem globalen Referenzrahmen“.<sup>227</sup> Nicht zuletzt durch die Entstehung transnationaler Räume im Internet sind Internationalisierung und Globalisierung für Jugendliche schon lange eine Realität.<sup>228</sup> Der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt in den Schulen mancher Bundesländer derzeit oft ein Drittel und mehr und wird in den nächsten Jahren weiter ansteigen.<sup>229</sup> Viele Jugend-

---

223 Vgl. King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 98.

224 Vgl. ebd.

225 King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 98.

226 Helsper, Werner, Strukturwandel der Jugendphase, S. 17.

227 Seitz, Klaus, Bildung im Horizont der Weltgesellschaft, S. 50.

228 Hunner-Kreisel, Christine, u. a., Jugend und Bildung im Prozess der Globalisierung, S. 14.

229 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht „Zuwanderung“, S. 1.

liche sind heute in verschiedenen Kulturen gleichermaßen zu Hause und erleben dies oft gar nicht als Widerspruch. So gesehen führen sie eine „angenommene Homogenität der Kulturen ad absurdum“, die es so ja auch nie gegeben hat.<sup>230</sup> Moderne Gesellschaften verfügen dementsprechend über ein vielfältiges Ensemble von „Weltbildern und Wertsystemen, Orientierungs- und Deutungsmustern, mit denen Individuen ihre Lebenswelt gestalten“.<sup>231</sup> Adoleszente müssen ausloten, wie sie ihr Leben in einem kulturell, religiös und weltanschaulich pluralen Kontext gestalten wollen. Diese (religiöse) Identitätsbildung ist als ein Prozess zu verstehen, bei dem in – mehr oder weniger bewusster – Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebenswelten, Selbst- und Weltdeutungskonzepten eine Ich-Identität gebildet wird. Dieser Prozess bleibt eine lebenslange Aufgabe, insofern Menschen angesichts herausfordernder Veränderungen und Kontingenzerfahrungen immer wieder neu nach Kohärenz und Konsistenz suchen müssen.<sup>232</sup> Adoleszente finden hierbei in unterschiedlichem Maße Unterstützung und haben unterschiedliche Startbedingungen.

Zwar widmet sich die Religionspädagogik aktuell verstärkt der pluralen religiösen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler. Dennoch wird, wie auch Claudia Gärtner bemängelt, die kulturelle Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht noch nicht ausreichend konzeptionell berücksichtigt.<sup>233</sup> Für eine milieu- und heterogenitätssensible Religionspädagogik ist es jedoch unabdingbar, sich mit den Differenzierungen der Jugendkultur und „milieuspezifischen“ Bedingungen der verschiedenen Lebenswelten auseinanderzusetzen, die sich auch auf die Geschichtsbezüge der Jugendlichen auswirken.<sup>234</sup> Seit den 80er-Jahren herrscht in der Pädagogik Konsens, dass sich die (west-)europäische Gesellschaft in verschiedene Lebensmilieus ausdifferenziert,

---

230 Jagusch, Birgit, *Interkulturelle Kompetenz*, S. 7.

231 Empfehlungen der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, Anhang, S. 202.

232 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, *Wozu religiöses Lernen?*, S. 149.

233 Vgl. Gärtner, Claudia, *Konfessioneller Religionsunterricht*. S. 90 f.

234 Ebd., S. 94.

die nicht mehr durch das klassische dreiteilige ökonomische Gesellschaftsmodell der Ober-, Mittel- und Unterschicht beschreibbar, aber dennoch mit Positionsbestimmungen und einem unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen verbunden sind.<sup>235</sup> Immer noch gibt es auch in Deutschland ungleiche Lebensbedingungen aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht oder Klasse, aber auch zu einem bestimmten Geschlecht oder einer bestimmten Generation. Der UNICEF-Studie „Fairness for Children“ von 2016 zufolge wächst die Ungleichheit zwischen Kindern in Industrieländern sogar.<sup>236</sup> Trotz guter ökonomischer Rahmendaten, das heißt einer positiven Wirtschaftslage mit einem guten Beschäftigungsstand und steigenden Löhnen, gibt es in manchen Teilen der Bevölkerung keine Besserungen hinsichtlich der sozialen Teilhabe.<sup>237</sup> 2015 lebten fast zwei Millionen Kinder unter 18 Jahren, das heißt 14,7 Prozent dieser Altersgruppe, in einer auf staatliche Grundsicherung (SGB-II-Leistungen) angewiesenen Familie.<sup>238</sup> Laut einer Analyse von UNICEF Deutschland von 2013 haben zwischen 2000 und 2010 etwa 8,6 Prozent der Kinder und Jugendlichen langjährige Armutserfahrungen gemacht. Rund 1,1 Millionen Heranwachsende waren laut diesen Untersuchungen über einen Großteil ihrer Kindheit und Jugend hinweg relativer Armut ausgesetzt.<sup>239</sup> Diese Jugendlichen haben nach wie vor die schwierigsten Startvoraussetzungen. Neben der mangelnden Versorgung mit existenziellen Grundgütern hat andauernde Armut Auswirkungen auf Bildungs- und Teilhabechancen.<sup>240</sup> Auch der Bildungserfolg hängt immer noch in hohem Maße von der sozialen Herkunft ab, und Ungleichheiten werden immer noch zu oft in den Bereich der individuellen Verantwortung geschoben. Mangelnder Schulerfolg wiederum beeinflusst das Lebensgefühl und kann auch Auswirkungen auf die Gesundheit haben.<sup>241</sup>

---

235 Gärtner, Claudia, Konfessioneller Religionsunterricht. S. 92.

236 UNICEF-Studie „Fairness for Children“ 2016.

237 Dokumentation des vierten Symposiums im Rahmen des fünften Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (2017).

238 Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine, Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche, S. 7.

239 UNICEF-Bericht zur Lage von Kindern in Deutschland 2013.

240 Vgl. Laubstein, Claudia/Holz, Gerda/Seddig, Nadine, Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche, S. 7.

241 Vgl. Hascher, Tina/Winkler-Ebner, Christine, Gesundheit und Bildung, S. 42.

Anhaltspunkte für die Berücksichtigung unterschiedlicher Welt- und Lebensdeutungen von Jugendlichen im Religionsunterricht ergeben sich aus der Sinus-Jugendstudie. Ausgehend von einer qualitativen Analyse der Alltagswelten von Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren wurden hier insgesamt sieben exemplarische Lebenswelten herausgestellt: Konservativ-Bürgerliche, Adaptiv-Pragmatische, Sozialökologische, Prekäre, materialistische Hedonisten, experimentalistische Hedonisten und Expeditive.<sup>242</sup> Diesen Lebenswelten werden drei zentrale Grundorientierungen des Wertespektrums Jugendlicher zugeordnet, die ineinander übergehen: traditionell (auf „Sicherheit und Orientierung“ konzentriert), modern (auf „Haben und Zeigen“ sowie auf „Sein und Verändern“ konzentriert) und postmodern (auf „Machen und Erleben“ sowie auf „Grenzen überwinden und Sampeln“ konzentriert).<sup>243</sup>

*Konservativ-Bürgerliche* legen laut dieser Studie Wert auf „Anpassungs- und Ordnungswerte sowie [auf] Kollektivwerte und soziale Werte“ wie Gemeinschaft, Zusammenhalt, Hilfsbereitschaft, Familie und Geselligkeit. Speziell in den westlichen Bundesländern und unter muslimischen Jugendlichen sind hier auch religiös geprägte Tugenden wie Glaube, Hoffnung, Demut, Mäßigung und Rechtschaffenheit wichtig. Für Konservativ-Bürgerliche ist zudem eher Selbstdisziplinierung als Selbstentfaltung charakteristisch,<sup>244</sup> wie auch eine große Heimatnähe und regionale Verwurzelung und das Streben nach

---

242 Auch wenn an die Studie methodologische Anfragen gestellt werden, können aus den Ergebnissen Anhaltspunkte für die unterschiedlichen Lebenswelten und damit für die milieu- und heterogenitätssensible Wahrnehmung jugendlicher Gegenwarts- und Geschichtsbezüge sowie ihrer Zukunftsentwürfe gewonnen werden. Wenn ich im Folgenden einige Schlaglichter auf wesentliche Merkmale der unterschiedlichen Lebenswelten werfe, so gebe ich gleichzeitig zu bedenken, dass diese Übersicht über Lebenswelten lediglich Anhaltspunkte für die Beschreibung von Jugendlichen liefert, nicht aber in allem das je einzelne Erleben der Jugendlichen wiedergeben kann. So sind etwa bestimmte psychologische Faktoren des Alltagserlebens Jugendlicher schwer erfassbar. Offizielle Studien gehen beispielsweise davon aus, dass ca. 10 bis 15 Prozent aller Eltern relativ häufige, schwerwiegende Körperstrafen anwenden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 13. Kinder- und Jugendbericht, S. 89). Man muss allerdings von einer relativ hohen Dunkelziffer ausgehen, weil Kinder oft zögern, von seelischer und körperlicher Gewalt zu berichten. Wenn Jugendliche ihre Eltern als Vorbild angeben, bedeutet dies nicht unbedingt, dass tatsächlich eine positive Eltern-Kind-Bindung vorliegt. Auch über ihre tatsächlichen Träume, Wünsche und Bedürfnisse sowie über ihre Strategien der Erfahrungsverarbeitung werden sich Kinder und Jugendliche mit Gewalterfahrungen eher nicht in offiziellen Befragungen äußern.

243 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 30.

244 Ebd., S. 39 f.

Sicherheit.<sup>245</sup> Deshalb scheuen sie laut Sinus-Studie Veränderungen und halten sich an Gewohnheiten und Gewissheiten fest.<sup>246</sup> Wichtig ist ihnen insbesondere die Familie, die auch als Vorbild genannt wird.<sup>247</sup> Über ihre Zukunft machen sich konservativ-bürgerliche Jugendliche früh Gedanken. Sie wollen sie planen, wissen aber gleichzeitig, dass eine „Normalbiografie“ nur noch schwer realisierbar ist und dass in der Gegenwart und Zukunft ein großes Maß an Flexibilität und Mobilität von ihnen gefordert wird.<sup>248</sup> Dies bereitet ihnen Sorgen, auch wenn sie bei Gleichaltrigen sehen, dass einige zwar nur vage Zukunftsvorstellungen haben, aber dennoch unbekümmert darauf vertrauen, dass sich schon alles fügen werde.<sup>249</sup>

*Adaptiv-pragmatische Jugendliche* verbinden laut Sinus-Studie bürgerliche Grundwerte und Tugenden (z. B. Ehrlichkeit, Respekt, Vertrauen, Pünktlichkeit und Fleiß) mit spezifisch modernen und hedonistischen Werten (z. B. Freiheit, Offenheit, Unvoreingenommenheit, Spaß und Humor).<sup>250</sup> Wie Konservativ-Bürgerliche geben sie an, dass Familie für sie Vorbildcharakter hat und ihrem Leben Sinn verleiht.<sup>251</sup> Wichtig sind für Adaptiv-Pragmatische Anpassungsbereitschaft und Realismus. Sie orientieren sich am Machbaren. Statt Utopien zu generieren, streben sie nach Sicherheit und arrangieren sich mit den Gegebenheiten. Dennoch spüren sie, dass „ihnen in Zukunft ein hohes Maß an Flexibilität und Selbstmanagement abverlangt werden wird“.<sup>252</sup> So sind sie zwar heimatverbunden, für Familie und berufliche Sicherheit aber dennoch anpassungsbereit und flexibel.<sup>253</sup> Adaptiv-pragmatische Jugendliche mit Migrationshintergrund schätzen laut Sinus-Studie das Bildungs- und Sozialsystem in Deutschland und sehen ihre persönlichen Chancen zu Zugehörigkeit und Teilhabe. Die eigenen bi- oder multikulturellen Wurzeln werden

---

245 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 41.

246 Ebd., S. 42.

247 Ebd., S. 43.

248 Ebd., S. 47.

249 Ebd.

250 Ebd., S. 59.

251 Ebd.

252 Ebd., S. 60.

253 Ebd., S. 62.

als „Ressourcen im Hinblick auf Sprache, interkulturelle Kompetenz und beruflichen Erfolg“ wahrgenommen.<sup>254</sup> Für ihre Zukunft wünschen sich adaptiv-pragmatische Jugendliche einen guten Beruf, Familie, ein schönes Zuhause und ausreichend Geld. Sie treffen vorausschauende Entscheidungen und machen sich „richtig Stress“ bei der Planung der nächsten Jahre“, weil sie nichts dem Zufall überlassen wollen.<sup>255</sup>

*Prekäre Jugendliche* sind um Orientierung und Teilhabe bemüht, haben aber schwierige Startvoraussetzungen. Meist kommen sie aus problematischen Familienverhältnissen, haben ein bildungsfernes Elternhaus, erwerbslose Eltern, ein Familieneinkommen an oder unterhalb der Armutsgrenze und eine problematische Peergroup. Während die meisten von ihnen voraussichtlich dauerhaft in der prekären Lebenswelt bleiben, ist es für einige dennoch möglich, ihre Situation zu verbessern, weil sie sich stark engagieren.<sup>256</sup> Insgesamt herrscht in dieser Lebenswelt jedoch überwiegend das Gefühl, „dass Chancen strukturell verbaut sind oder dass man sie sich selbst verbaut (z. B. durch Drogenkonsum, Kriminalität, schlechte Schulleistungen)“.<sup>257</sup> Prekäre Jugendliche idealisieren oft ihre Familie und orientieren sich an den Vorstellungen der Peergroup, um dazuzugehören. Viele betonen „quasi in einer kompensatorischen Reflexion auf die eigene Schwäche“, dass man sich durchkämpfen müsse und für sich selbst verantwortlich sei.<sup>258</sup> Hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft äußern sich die Prekären teilweise sehr pessimistisch, teilweise aber auch „unrealistisch optimistisch und aufstiegsorientiert“.<sup>259</sup> Viele prekäre Jugendliche erleben Ausgrenzung in der Schule, in der Öffentlichkeit oder in der Familie. Deshalb gibt es unter ihnen auch Außenseiter, die sich sozial völlig zurückziehen.<sup>260</sup> Bei prekären Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind Vorurteile gegen Ausländer laut Sinus-Jugendstu-

---

254 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 63 f.

255 Ebd., S. 66.

256 Vgl. ebd., S. 75.

257 Ebd., S. 76.

258 Ebd., S. 81.

259 Ebd.

260 Ebd., S. 88.

die am stärksten ausgeprägt; viele sind „sehr anfällig für die gängigen rechts-populistischen Klischees“.<sup>261</sup> Möglicherweise werden die Vorurteile jedoch auch nur offener formuliert als in den anderen Lebenswelten. Auch bei Prekären mit Migrationshintergrund finden sich „extreme politische Positionen“.<sup>262</sup>

*Materialistische Hedonisten* sind laut Sinus-Jugendstudie freizeit- und familienorientierte Jugendliche aus der Unterschicht. Sie legen Wert auf Status und Konsum, Geld wird oft unkontrolliert ausgegeben. „Man möchte Spaß und ein ‚gechilltes Leben‘ haben“.<sup>263</sup> Materialistische Hedonisten bezeichnen es als ihre Stärke, äußerlich Eindruck zu hinterlassen.<sup>264</sup> Obwohl Shoppen, Party, Geld und Urlaub das Wichtigste sind, leiden sie darunter, dass sie eher niedrige formale Bildungsabschlüsse erzielen.<sup>265</sup> Während der Freundeskreis für „fun und action“ steht, ist die (Groß-)Familie der wichtigste Bezugspunkt.<sup>266</sup> Materialistische Hedonisten berichten von „Vandalismus, Aggressivität gegenüber den Peers“ und vom Konsum illegaler Drogen. Für viele dieser Jugendlichen gehört eine durchaus auch aggressive Verteidigung ihrer Rechte sowie „exzessives Feiern“ zu ihrem Lebensstil. Allerdings grenzen sich insbesondere die materialistisch-hedonistisch eingestellten muslimischen Jugendlichen teilweise explizit hiervon ab.<sup>267</sup> Materialistische Hedonisten lehnen oftmals Kontroll- und Autoritätswerte ab und erleben Regeln als „entmündigend und abstrafend“.<sup>268</sup> Sie sorgen sich jedoch, eventuell keinen Ausbildungsplatz zu bekommen und den Erwartungen der Leistungsgesellschaft nicht zu entsprechen.<sup>269</sup> Wichtig sind für sie ein großer Freundeskreis sowie bekannt und beliebt zu sein.<sup>270</sup> Über Online-Netzwerke, Chats, SMS und Telefonate sichert man sich jederzeit die „Teilhabe am Geschehen“.<sup>271</sup> In

---

261 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 77.

262 Ebd.

263 Ebd., S. 93.

264 Ebd., S. 91.

265 Ebd., S. 94.

266 Ebd., S. 95.

267 Ebd.

268 Ebd.

269 Vgl. ebd., S. 100.

270 Ebd., S. 109.

271 Ebd.

dieser Lebenswelt wird am selbstverständlichsten von ethnisch heterogenen Freundeskreisen berichtet.<sup>272</sup>

*Experimentalistische Hedonisten* dagegen sind spaß- und szeneorientiert. Ihr Leben ist ganz auf das Hier und Jetzt ausgerichtet. Wichtige Ankerwerte sind für sie „Freiheit, Individualität, Selbstverwirklichung, Spontaneität, Kreativität, Risikobereitschaft, Spaß, Genuss und Abenteuer“.<sup>273</sup> Sie beschreiben sich selbst meist als „eigensinnig, eigenwillig und widerspenstig“<sup>274</sup> und wünschen sich, anders zu sein und aufzufallen. Deshalb fasziniert sie das „Subkulturelle, ‚Undergroundige‘, Abseitige“.<sup>275</sup> Über ihre Zukunft machen sich experimentalistische Hedonisten weniger Gedanken.<sup>276</sup>

*Sozialökologische Jugendliche* sind nachhaltigkeits- und gemeinwohlorientiert. Ihre Grundhaltung ist sozialkritisch, und sie sind offen für alternative Lebensentwürfe. Demensprechend sind wichtige Werte: „Demokratie, Freiheit, Pazifismus, Toleranz, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung aller Lebensweisen, Sorgsamkeit gegenüber Mensch, Tier und Umwelt sowie Nachhaltigkeit“.<sup>277</sup> Sozialökologische Jugendliche reflektieren, dass sie selbst privilegiert sind, und fordern Chancengleichheit für alle Menschen. Mit ihrem zukünftigen Beruf wollen sie etwas in der Welt verändern. Sie lehnen „Arroganz und Rassismus“ und „aufgesetzte Szene-Leute“ ab und sind aufgeschlossen gegenüber anderen Kulturen.<sup>278</sup> Teilweise äußern sozialökologische Jugendliche fundamentale Kritik am politischen und sozialen System. Als Vorbilder nennen sie Schriftsteller, Künstler, Politiker oder Alltagshelden und Überlebenskünstler, die Mädchen „bewundern starke, durchsetzungsfähige Frauen aus ihrem Umfeld und aus der Zeitgeschichte“.<sup>279</sup> Sozialökologische sind bildungsaffin, sie wollen ihren Horizont erweitern und sind sehr an Schule, anderen Ländern bzw. Kulturen und globalen Zusammenhängen interessiert.

---

272 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 110.

273 Ebd., S. 113.

274 Ebd. S. 114.

275 Ebd., S. 115.

276 Vgl. ebd., S. 119.

277 Ebd., S. 131.

278 Ebd., S. 132.

279 Ebd., S. 136.

Erkenntnisgewinn kann für sie deshalb auch wichtiger sein als der Spaßfaktor.<sup>280</sup> Ihr großes Interesse an Bildung tarnen sie jedoch oft mit demonstrativer, gelassener Distanz zur Schule.<sup>281</sup> Auch in Bezug auf eine religiöse Orientierung wollen Sozialökonomische ihre eigene Position finden und nicht vorgegebenen Glaubenssätzen folgen.<sup>282</sup> Stehen ihnen beruflich vielfältige Optionen offen, so ist es für sozialökologische Jugendliche wichtig, dass sie herausgefordert werden und Eigeninitiative zeigen können.<sup>283</sup>

*Expeditive* sind laut Sinus-Jugendstudie erfolgs- und lifestyle-orientiert und pflegen ein „buntes Wertepatchwork“.<sup>284</sup> Sie streben nach einer Balance „zwischen Selbstverwirklichung, Selbstentfaltung, Selbstständigkeit sowie Hedonismus einerseits und Pflicht- und Leistungswerten wie Streben nach Karriere und Erfolg, Zielstrebigkeit, Ehrgeiz und Fleiß andererseits“.<sup>285</sup> Sie sind von allen Lebenswelten am „flexibelsten, mobilsten, pragmatischsten, innovativsten“.<sup>286</sup> Viele *Expeditive* nehmen die Maßgaben der Wettbewerbsgesellschaft an.<sup>287</sup> Dabei grenzen sie sich vom bürgerlichen Establishment ab und lieben Vielfalt, Differenz und das Unkonventionelle.<sup>288</sup> Auch wenn ihnen Familie wichtig ist, spielt sie in den Alltagsbeschreibungen der *Expeditiven* eine geringe Rolle. Sie freuen sich auf die räumliche Ablösung vom Elternhaus und blicken recht optimistisch und selbstbewusst in die Zukunft.<sup>289</sup> Neben guten Verbindungen aus dem Elternhaus kommt ihnen die Fähigkeit, sich darzustellen, entgegen: „*Expeditive* können sich gut selbst inszenieren, sich verschiedene ‚Masken‘ aufsetzen, wenn sie das Gefühl haben, dadurch im Leben schneller, besser voranzukommen.“<sup>290</sup>

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass vielen die Anpassung an ein auf Leistung und Flexibilität zielendes Gesellschaftsmodell überraschend

---

280 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 132.

281 Ebd., S. 136.

282 Vgl. ebd.

283 Ebd., S. 139.

284 Ebd., S. 150.

285 Ebd.

286 Ebd.

287 Ebd.

288 Ebd., S. 153.

289 Ebd., S. 155.

290 Ebd., S. 158.

gut zu gelingen scheint, weil sie genügend Ressourcen haben, um ein stabiles Identitätsmuster zu entwickeln. Stellen die vielen ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten eine Chance dar, sich selbst zu finden und zu verwirklichen, scheinen sie Jugendliche aber auch unter Druck setzen: Diese nehmen wahr, dass in der gegenwärtigen Gesellschaft der Wert eines Menschen oft an seiner Leistungsfähigkeit bzw. Bildungsbiografie gemessen wird.<sup>291</sup> Die Leistungs Ideale von Jugendlichen können dabei aber „recht eigensinnig“ sein; so sind Erfolg und Schulleistung einigen Jugendlichen zwar sehr wichtig, sie wollen sich dafür „aber keinen unnötigen Belastungen oder Stress aussetzen“.<sup>292</sup> Andere wiederum leiden unter dem Druck der Anforderungen, und insbesondere Mädchen knüpfen schulischen Erfolg „an das eigene Wohlbefinden“.<sup>293</sup> Unter Jugendlichen gibt es verschiedene Persönlichkeiten, die unterschiedlich mit den an sie gestellten Herausforderungen zurechtkommen. Es gibt selbstbewusste, „starke“ Persönlichkeiten und Jugendliche, die eher unsicher und schüchtern sind.<sup>294</sup> Selbstbewusste Jugendliche fühlen sich „eher frei und selbstbestimmt“, sie können in Bezug auf die vielen Wahlmöglichkeiten eigene Entscheidungen treffen und den an sie herangetragenen Ansprüchen positiv begegnen.<sup>295</sup> Unsichere Jugendliche dagegen erleben sich eher als „unfrei und fremdbestimmt“.<sup>296</sup>

Die prinzipielle Akzeptanz der beschleunigten Gesellschaft und des „flexiblen Kapitalismus“<sup>297</sup> hat Auswirkungen auf die Werterhaltung Jugendlicher. Sie folgen oftmals nicht mehr einer „Entweder-oder-“, sondern einer „Sowohl-als-auch-Logik“.<sup>298</sup> Normative Grundorientierungen sind dabei für viele keine trennenden Kategorien mehr. Mit der für die Moderne typischen situativen Identität (H. Rosa) vertreten Jugendliche teilweise Werterhaltungen, die von außen beurteilt sehr schwer zu vereinbaren sind.<sup>299</sup> Die Orientierungen sind

---

291 Vgl. Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 5.

292 Maschke, Sabine, u. a., *Appolutely smart*, S. 13.

293 Ebd.

294 Freudenberger-Lötz, Petra, *Vorwort*, S. 3.

295 Ebd.

296 Ebd.

297 Keupp, Heiner, *Sich selber finden – Identitätskonstruktionen heute*, S. 1.

298 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 30.

299 Ebd.

zudem vielfach temporär, und viele Jugendliche pflegen wechselnde „Images“. <sup>300</sup> Empirisch auffällig ist zudem, dass Jugendliche viele Dinge (fast) gleichzeitig tun und verschiedene kulturelle Stile „sozusagen im Plural nebeneinander existieren“. <sup>301</sup> Schließlich scheint es auch immer weniger typisch jugendliche Abgrenzungsbemühungen gegenüber der Erwachsenenwelt zu geben. <sup>302</sup> Die wenigsten Jugendlichen sind anscheinend bestrebt, der Mainstreamkultur der Erwachsenen eine eigene Subkultur entgegenzusetzen. Möglicherweise eröffnet sich Jugendlichen aber auch durch Social Media ein eigener Erlebnisraum, der ihnen eine nicht so offensichtliche Abgrenzung von der vorangehenden Generation ermöglicht. Dass der Begriff Mainstream bei vielen Jugendlichen positiv besetzt ist, interpretieren die Autoren der Sinus-Jugendstudie 2016 mit einer neuen Sehnsucht nach Normalität. Diese Jugendlichen wollen so sein „wie alle“; Anpassungsbereitschaft, Leistungsnormen und Sekundärtugenden würden als selbstverständlich akzeptiert. Sie seien sich einig darüber, wie wichtig ein gemeinsamer Wertekanon in einer globalisierten Welt ist. <sup>303</sup> Der Wertekanon der Jugend ist jedenfalls laut Sinus-Studie nahezu identisch mit dem der Erwachsenen und reflektiert die Vielfalt der Orientierungen und Lebensstile einer pluralisierten Gesellschaft. Insbesondere soziale Werte wie Nächstenliebe, Hilfsbereitschaft, Anpassungsbereitschaft und stabile Beziehungen seien den meisten Jugendlichen wichtig. Dies deutet, so die Sinus-Jugendstudie 2016, auf eine gewachsene Sehnsucht nach Aufgehoben- und Akzeptiertsein in einer Gemeinschaft, nach Geborgenheit und auch nach Halt und Orientierung in den zunehmend unübersichtlichen Verhältnissen einer globalisierten Welt hin. <sup>304</sup> Dieser Neokonventionalismus kennzeichne die Mehrheit der Jugendlichen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund. <sup>305</sup> Dabei akzeptieren die meisten wiederum Diversität. Auch die Norm der religiösen Toleranz scheint weitgehend gefestigt, besonders bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

---

300 Maschke, Sabine, u. a., *Appolutely smart*, S. 17.

301 Ebd.

302 Ebd., S. 13.

303 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 476.

304 Ebd.

305 Ebd.

Auch bei ihnen will die große Mehrheit Teil der deutschen Mainstreamgesellschaft sein. Bei den Zukunftsvorstellungen zeigen sich große lebensweltliche Unterschiede, die von „prekärer Existenzangst“ bis hin zu „hedonistischer Sorglosigkeit“ reichen.<sup>306</sup> Jugendliche scheinen durchaus auch politische Interessen zu haben, die Politisierung bleibt jedoch oft ähnlich pragmatisch und situativ wie die Lebensentwürfe:<sup>307</sup> Der Fokus liegt zumeist „auf der Gegenwart und dem Machbaren und nicht auf dem Entwerfen gesellschaftlicher Utopien“.<sup>308</sup>

Für das anamnetische Lernen im Religionsunterricht ist insbesondere maßgeblich, dass es Jugendlichen aus allen hier vorgestellten Lebenswelten um Selbstverortung und Selbstverankerung in mehr oder weniger stark festgelegten Verhältnissen und in einem Lebensumfeld geht, das von ihnen Flexibilität und Mobilität verlangt. Für die Fragestellung der Arbeit lässt sich hieraus folgern, dass die Frage nach dem ‚Ich‘ in Zeit und Raum in allen Lebenswelten bedeutend ist, wenn sie auch unterschiedlich beantwortet und durch die jeweils spezifischen Bedingungen der Lebenswelt geprägt wird. So gibt es bei den einen Sehnsucht nach Beständigkeit und Normalität in einer Welt, die Flexibilität und Mobilität verlangt (Konservativ-Bürgerliche), während andere sich am Machbaren orientieren (Adaptiv-Pragmatische). Wenn die Chancen durch lebensweltliche Bedingungen strukturell verbaut sind, kann es zu pessimistischen, teilweise aber auch unrealistisch positiven Selbst- und Zukunftsentwürfen kommen (Prekäre). Wiederum andere haben eine starke Freizeit- und Familienorientierung, befürchten aber gleichzeitig, den Erwartungen der Leistungsgesellschaft nicht zu entsprechen (materialistische Hedonisten) oder orientieren sich am Hier und Jetzt und wollen sich in der Spaß- und Erlebnisgesellschaft selbst verwirklichen (experimentalistische Hedonisten). Zur Selbstverortung und den Zukunftsentwürfen Jugendlicher gehören auch das Engagement für Nachhaltigkeit und Chancengleichheit (Sozialökonomische) oder Anpassungsfähigkeit und pragmatisches Wertepatchwork

---

306 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 463.

307 Ebd., S. 7.

308 Ebd.

(Expeditive). Verbindend scheint für alle die Frage nach ihren Handlungsspielräumen insbesondere in Bezug auf ihre Zukunft zu sein. Auch wenn nicht alle Jugendlichen im selben Maße Unterstützung brauchen, ist es für alle Lebenswelten deshalb sinnvoll, sie in der Reflexion ihrer Lebenspläne, ihres Gegenwartserlebens und ihrer Zukunftshoffnungen zu unterstützen und mit ihnen zu erörtern, wie sie zu aktiven Mitgestaltern des eigenen Lebens und der Gesellschaft werden bzw. wie sich ihre Handlungsspielräume erweitern können. Hierfür ist ein Blick auf die Strukturen der Lebenswelt, auch in ihrem geschichtlichen Gewordensein, notwendig.

In Bezug auf Geschichte zeigt die Sinus-Jugendstudie 2016, dass sich Jugendliche eher selten auf positiv besetzte Ereignisse der Geschichte beziehen. Sie äußern zwar einheitlich, dass man aus der Geschichte lernen könne und solle, können aber nicht erläutern, was genau das für sie bedeutet.<sup>309</sup> Während das Thema sehr viele Jugendliche prinzipiell interessiert, setzt man sich laut Sinus-Jugendstudie nur in den bildungsnahen Lebenswelten detaillierter damit auseinander. Jugendliche aus bildungsfernen Lebenswelten haben dagegen wenig Interesse an und Wissen über geschichtliche Themen. Das Wort ‚Geschichte‘ wird bei Jugendlichen lebensweltübergreifend vorwiegend mit negativ besetzten historischen Ereignissen der deutschen Vergangenheit assoziiert, vor allem mit dem Zweiten Weltkrieg.<sup>310</sup> Lediglich die älteren Gymnasiasten, vor allem die aus sozialökologischen und postmodernen Lebenswelten, wiesen darauf hin, dass man Geschichte lebendig halten solle und für die deutsche Gesellschaft Erinnerungskultur und „historische Schuld“ wichtige Themen seien.<sup>311</sup> Auch hierbei wurde aber selten ein Bezug zum eigenen Leben hergestellt, und nur Sozialökologische und Expeditive sahen Geschichte als Verstehenshilfe bei der Analyse aktueller Ereignisse.<sup>312</sup> Das Interesse an historischen Themen kann laut Sinus-Jugendstudie 2016 ge-

---

309 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 389.

310 Ebd.

311 Ebd.

312 Ebd.

weckt werden, „wenn man die Handlungen und Gefühle der beteiligten Menschen in der jeweiligen Zeit“ nachvollziehbar macht.<sup>313</sup> Im Geschichtsunterricht wünschen sich Jugendliche stärkere Lebensnähe und einen Bezug auf aktuelle Ereignisse. Insbesondere Berichte von Zeitzeugen haben für die Jugendlichen eine hohe Authentizität und machen für sie Geschichte spannend und erlebbar.<sup>314</sup> Historische Gedenkstätten werden anscheinend eher bei Schulausflügen besucht, und bildungsferne Jugendliche können deren Stellenwert oft nicht richtig einordnen.<sup>315</sup>

In Hinsicht auf die Unterstützung der Identitäts- und Erfahrungsbildungsprozesse von Jugendlichen sollen nun die Individuationsprozesse von Adoleszenten genauer in den Blick genommen werden, wobei insbesondere auf die Entwicklung von Kohärenz, Generativität und Geschichtsbewusstsein einzugehen sein wird. Dabei muss im Blick behalten werden, dass diese Prozesse nicht alle Jugendlichen in gleichem Maße herausfordern und dass Jugendliche verschiedene, durch ihre jeweils spezifische Lebenswelt geprägte Herangehensweisen und Deutungsmöglichkeiten haben.

### **2.1.3 Adoleszenz als Möglichkeitsraum**

Waren in der Kindheit noch die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen, so rücken im Alter von 13 bis 18 Jahren Freunde und Cliquen an die erste Stelle. Jugendliche brauchen Gegenwelten, die es ihnen ermöglichen, in andere Rollen zu schlüpfen, ‚Probe-Identitäten‘ zu testen und zu sich selbst zu finden. Idealtypisch ermöglicht eine Identifikation mit der eigenen Generation (‚wir Jugendliche‘) die Abgrenzung von den Eltern und schafft Räume für eigene Schwerpunktsetzungen. In der Adoleszenz stehen die Heranwachsenden klassischerweise vor einer inneren Ambivalenz: Sie haben Sehnsucht nach „Identitätssicherungen“, wehren sich zugleich aber gegen „Identitätszutmungen“.<sup>316</sup> Sie suchen nach Antworten auf die Frage, wer sie sind, woher

---

313 Calmbach, Marc, u. a., *Wie ticken Jugendliche?*, S. 471.

314 Ebd.

315 Ebd.

316 King, Vera, *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*, S. 103.

sie kommen und wer sie sein wollen. Für diese Identitätssuche sind Selbsterforschung, Selbstkritik und Selbsterkenntnis notwendig, ebenso wie die Antizipation der Position des Anderen. „Identität bezeichnet in diesem Sinne die Kompetenz, in einem dynamischen Konfliktfeld zwischen Selbst und inneren oder äußeren Objekten immer wieder Formen von Kohärenz, Kontinuität und Konsistenz zu erreichen.“<sup>317</sup> Wenn der Begriff bzw. die Zeit der Adoleszenz nicht einfach auf eine Lebensphase reduziert und das Augenmerk stattdessen stärker auf die Qualität dieser Übergangsphase gerichtet wird, so kann sie als „psychozialer Möglichkeitsraum“ gesehen werden.<sup>318</sup> In diesem suchen und finden Jugendliche ihre Rolle, indem sie weitgehende Prozesse der psychischen, kognitiven und sozialen Separation und Integration durchlaufen. Sie verabschieden sich von der Kindheit und vollziehen im Idealfall eine schrittweise Individuierung.<sup>319</sup> Adoleszenz ist so gesehen ein „psychozialer Knotenpunkt individueller und gesellschaftlicher Entwicklungsanforderungen“.<sup>320</sup> In dieser Lebensphase kommt es zu „komplexen Wechselwirkungen innerer und äußerer Verhaltenserwartungen und Veränderungen im Leben von Jugendlichen und Heranwachsenden“.<sup>321</sup> Bisherige Handlungsschemata und Selbstwahrnehmungen stehen auf dem Prüfstand und können sich dadurch verändern, ebenso wie Interaktionen mit den Personen des sozialen Umfelds.<sup>322</sup> Adoleszenz bringt, so formuliert es King im Anschluss an Bourdieu und Hornstein, eine Form des „Sozial aus dem Spiel‘-Seins, der sozialen Integration mittels Separation“ mit sich.<sup>323</sup> King arbeitet in ihrer soziologischen Analyse der Adoleszenz heraus, dass die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz in modernisierten Gesellschaften daran gebunden ist, ob und in welcher Weise Bildungsprozesse vollzogen werden. Hierfür müssen die „lebensgeschichtlichen Konstellationen der Vergangenheit und der Gegenwart“ schöpferisch verarbeitet werden.<sup>324</sup> Sie müssen durch Abgrenzung oder

---

317 King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 102.

318 Ebd., S. 39.

319 Vgl. ebd.

320 Bereswill, Mechthild, Adoleszenz, S. 34.

321 Ebd.

322 Vgl. ebd.

323 Vgl. King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 41.

324 Ebd., S. 45 f.

Bezugnahme neu in einen „offenen Zukunftsentwurf“ hinein figuriert werden.<sup>325</sup> Dabei geht es zum einen darum, Formen der Weitergabe und Tradierung zwischen den Generationen zu entwickeln. Zum anderen müssen Wege für die Ermöglichung von Neuerungen gefunden werden.<sup>326</sup> Adoleszente können die „Ablösung der vorausgehenden Generation“ vorbereiten, indem sie „neue Kulturträger“ etablieren.<sup>327</sup> Nach Carol Gilligan halten Jugendliche dabei der Gesellschaft einen Spiegel vor:

Im Lebenszyklus ist der Jugendliche der „Wahrsager“ (truth-teller), der wie der Narr im Schauspiel der Renaissance Heucheleien aufdeckt und Wahrheiten über menschliche Beziehungen enthüllt. Diese Wahrheiten betreffen Gerechtigkeit und Fürsorge, die moralischen Koordinaten menschlicher Bindung, die für den Jugendlichen, der zwischen der Unschuld der Kindheit und der Verantwortung der Erwachsenen steht, besonders hervorgehoben sind.<sup>328</sup>

Beispielhaft kann dies an der Achtundsechziger-Generation gezeigt werden, die eine Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit der vorangehenden Generation erzwang und auf eine sehr drastische Weise die etablierte Pädagogik und Sexualmoral hinterfragte. Um zu prüfen, welche Traditionen übernommen und welche neuen Kulturträger etabliert werden sollen, müssen Adoleszente eine neue Verhältnisbestimmung von Vergangenheit und Zukunft vollziehen. Sie entwerfen „ideale oder utopische Visionen“, die gesellschaftliche Erneuerungen bewirken können.<sup>329</sup> In den Entwicklungsproblemen Jugendlicher spiegeln sich die Regenerationsprobleme der Gesellschaft wider.<sup>330</sup> Schweitzer und Schlag sprechen von einer „prophetischen Kraft der Jugend“, da diese Zukunftsprobleme aufdeckt und eine „geradezu seismographische Sensibilität“ für Gerechtigkeit hat.<sup>331</sup> Bevor auf die Frage eingegangen wird, inwiefern eine am „Mainstream“ orientierte Jugendgeneration, die eine starke Verbindung zur Familie pflegt, diese idealtypischen Erwartungen an die Jugendgeneration erfüllt bzw. erfüllen will, soll

---

325 King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 45 f.

326 Vgl. ebd., S. 47.

327 Ebd.

328 Zitiert nach: Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 30.

329 Ebd.

330 Ebd.

331 Ebd.

an dieser Stelle zunächst noch genauer auf die Entwicklung von Generativität als Aufgabe der Adoleszenz eingegangen werden.

## ***2.2 Generativität und Generationenverhältnis***

### **2.2.1 Die Haltung der Generativität**

In der Phase der Adoleszenz geht es neben der eigenständigen Selbstpositionierung auch um eine Neuverortung in der Generationenfolge. King betont zu Recht, dass Ablösung in der Adoleszenz immer auch eine Ablösung von der vorangehenden Generation bedeutet, weshalb das Neue in der Adoleszenz „aus einer generativen und zugleich vielfältig ambivalenten intergenerationellen Struktur hervorgeht“.<sup>332</sup> Jugendliche stehen vor der Herausforderung, „das Verhältnis von Emergenz und Determination, von Schöpfungs- und Zerstörungspotenzialität“ auszuloten.<sup>333</sup> Um etwas Neues entstehen zu lassen, müssen sie an das Alte anknüpfen, dieses aber auch teilweise verändern oder gar konstruktiv aufheben. Sowohl Wiederholung als auch Zerstörung sind, wie King herausstreicht, „notwendige Momente der mit der Adoleszenz einhergehenden Wandlungen und der mit ihr verknüpften Kreativitätspotenziale“.<sup>334</sup> Wenn jedoch infolge bestimmter sozialer und psychosozialer Bedingungen der Drang zu Wiederholung oder Zerstörung Überhand gewinnt, legt diese Destruktivität das Veränderungspotenzial still.<sup>335</sup> Voraussetzung einer gelingenden adoleszenten Individuation ist deshalb nach King eine Verortung in die generative Struktur.<sup>336</sup> Mit Eintritt in das Erwachsenenalter sollte die für die Pubertät typische Phase der Absolutsetzung eigener Ideale und Ziele hinter sich gelassen und eine Einbettung in die generationellen und intergenerationellen Zusammenhänge vollzogen werden. Dies sollte eine (neue) Bereitschaft zum Konsens und zur Anerkennung anderer Lebenskonzepte mit sich

---

332 King, Vera, Das Neue in der Adoleszenz, S. 48 f.

333 Ebd., S. 53.

334 Ebd.

335 Vgl. ebd.

336 Ebd., S. 47.

bringen.<sup>337</sup> Husserl betont, dass Generativität zu den ursprünglichen Welt- und Lebenserfahrungen der Menschen gehört:

Ich bin faktisch in einer mitmenschlichen Gegenwart und einem menschheitlichen offenen Horizont, ich weiß mich faktisch in einem generativen Zusammenhang, im Einheitsstrom einer Geschichtlichkeit, in der diese Gegenwart die menschheitliche und die ihr bewusste historische Gegenwart einer historischen Vergangenheit und einer historischen Zukunft ist.<sup>338</sup>

Für Mannheimer gehören ein „gemeinsamer kultureller Kontext, chronologische Gleichzeitigkeit sowie die Wahrnehmung des Geschehens aus der gleichen Lebens- und Bewusstseinschichtung heraus“ zum Fundament der generationellen Vergemeinschaftung.<sup>339</sup> Aufbauend auf einer Art „gemeinsamer Grundstimmung“ gehe es dabei um eine ähnliche Art „des Mitschwingens und Gestaltens“, die allerdings jeweils unterschiedlich oder auch gegensätzlich ausgedrückt werden könne.<sup>340</sup> Als „Handlungs-, Erinnerungs-, und Vergessensgemeinschaften“ bieten Generationen Orientierung und eine Antwort auf die Sehnsucht nach Verortung im Geschichtsverlauf.<sup>341</sup>

Erikson weist in seinem Konzept der Adoleszenz als „psychosoziales Moratorium“ auf den Zusammenhang von kulturellen Voraussetzungen und individuellen Entwicklungspotenzialen hin. In der Phase des psychosozialen Moratoriums sind Heranwachsende noch für eine kurze Zeit von den Verpflichtungen des Erwachsenenlebens befreit.<sup>342</sup> Kulturell wird ihnen für ihr „adoleszentes Probehandeln“ und ihren Individuationsprozess ein „Zeit- und Möglichkeitsraum“ bereitgestellt.<sup>343</sup> In dieser Phase muss eine Balance zwischen dem Gesetzten und dem Möglichen gefunden werden. Allerdings korrespondiert das innere Selbsterleben der Adoleszenten nicht immer mit den Entwicklungserwartungen, die ihre Umwelt an sie stellt.<sup>344</sup> Hierdurch kann, so Beres-

---

337 Becker, Stefan, *Lebensspuren sichern*, S. 31.

338 Husserl, Edmund, *Die Krisis*, S. 273.

339 Jureit, Ulrike, *Generation und Erwartung*, S. 30.

340 Mannheim, Karl, zitiert nach: Jureit, Ulrike, *Generationenforschung*, S. 22.

341 Gerland, Kirsten, u. a., *Die Erwartung*, S. 10.

342 Erikson, Erik H., *Jugend und Krise*, S.161.

343 King, Vera, *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*, S. 109.

344 Vgl. Bereswill, Mechthild, *Adoleszenz*, S. 34.

will, eine konflikthafte Dynamik entstehen, die „nur teilweise bewusst verläuft“.<sup>345</sup> Der Prozess der Neustrukturierung ist somit ein gesellschaftlich vorstrukturierter „psychosozialer Möglichkeitsraum“.<sup>346</sup> Nach Erikson müssen Menschen im Alter von etwa 30 Jahren zu einer Haltung der „Generativität“ gelangt sein, bei der sie Fürsorge und Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen.<sup>347</sup> „Generativität“ meint hierbei „eine Position und Haltung psychischer und sozialer Wirkmächtigkeit, Fürsorgefähigkeit und Produktivität“, die „wiederum im generationellen Wechsel in mancher Hinsicht immer auch der erwachsenen Generation abgerungen werden muss“.<sup>348</sup> Sie muss also immer wieder neu ausgehandelt werden und bleibt deshalb generell in gewisser Hinsicht ‚instabil‘.

Auch Erwachsene haben ihren Beitrag zur Generativität zu leisten: Um eine gelingende Fortführung von Gesellschaften zu garantieren, müssen sie eine positive generative Haltung zur heranwachsenden Generation einnehmen. Zinnecker hat dies treffend als „sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf“ bezeichnet,<sup>349</sup> wobei mit „sorgenden Beziehungen“ die aktive Übernahme von Verantwortung und Fürsorge gemeint ist. King betont, dass mit dem Begriff Generativität jedoch noch weitergehender die „Gesamtheit von Aktivitäten und Haltungen“ umschrieben ist, „die nicht allein und auch nicht in erster Linie aktive Erziehungspraxis im Dienste der Bildung oder Ausbildung ‚neuer Kulturträger‘ meint“.<sup>350</sup> Es geht um eine Grundhaltung der Fürsorge und Zurückhaltung, der Abgrenzung und des Zurückverfügung-Stehens, eine Art sozialer Gewährleistung und Beförderung der adoleszenten Individuation, die aber nicht selbstverständlich ist.<sup>351</sup> Im Prozess des Aufwachsens haben für die Adoleszenten sowohl ihre Peergroups als auch die Erwachsenen eine wichtige Funktion: Idealtypisch sind Gleichaltrige „Ratgeber in der Erlebnisgesellschaft“, während die Erwachsenen die

---

345 Bereswill, Mechthild, Adoleszenz, S. 34.

346 Ebd.

347 Vgl. zum Identitätskonzept Eriksons in seiner Tragweite für die Religionspädagogik: Ziebertz, Hans-Georg, Wozu religiöses Lernen?, S. 144 f.

348 King, Vera, Das Neue in der Adoleszenz, S. 47.

349 Zinnecker, Jürgen, Sorgende Beziehungen zwischen Generationen, S. 199–227.

350 King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 64.

351 Vgl. ebd.

Wissensgesellschaft repräsentieren:<sup>352</sup> Peergroups helfen dabei, die Probleme des Alltags zu bewältigen und soziale Kompetenzen des fairen Miteinanders zu entwickeln.<sup>353</sup> Erwachsene sollten sie auf dem Weg in die Zukunft begleiten und ihnen Halt und Orientierung bieten. Generativität bezeichnet in diesem Sinne „die Gesamtheit der Haltungen und Bedingungskonstellationen, die aufseiten der Eltern in der Familie und aufseiten der Erwachsenengeneration eingenommen werden müssen, um Adoleszenz oder adoleszente Individuation zu ermöglichen – negativ formuliert: um diese nicht zu zerstören“.<sup>354</sup> Die älteren Generationen können dadurch Anteil an der konstruktiven und produktiven Fortführung einer – nicht nur biologischen – Genealogie erhalten. Sie können, sowohl im innerfamiliären Bereich als auch in außerfamiliären intergenerativen Beziehungen, „generative Wirkmächtigkeit“ erleben.<sup>355</sup> Indem sie den Heranwachsenden einen adoleszenten Möglichkeitsraum gewähren, ermöglichen sie ebenfalls „neue kulturelle Visionen und Praktiken“.<sup>356</sup>

Da es aber, wie King betont, heute keine bruchlose Überlieferung von Tradiertem mehr geben kann, müssen sie es jedoch gleichzeitig aushalten, dass ihre eigene Weltsicht und Definitionsmacht relativiert wird. Sie werden durch die Jüngeren mit ihrer eigenen Endlichkeit, der Begrenztheit ihrer Lebenszeit und Lebensentwürfe konfrontiert. Die Heranwachsenden leben ihnen neue, von den Älteren nicht gelebte Möglichkeiten vor.<sup>357</sup> In der Adoleszenz vollzieht sich also ein Prozess der Ablösung von den Eltern, darüber hinaus aber auch ein Wechsel der Generationen. Deshalb versucht die ältere Generation immer wieder in die „adoleszenten Neugestaltungsprozesse einzugreifen und auch intergenerational hegemoniale Vormachtsstellungen zu behalten“.<sup>358</sup> So sind Generationenkonflikte kaum vermeidbar.<sup>359</sup> „Im günstigen Fall“, so King,

---

352 Fonk, Peter, Verbindliche Werte für alle?, S. 8.

353 Ebd.

354 King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 70.

355 Ebd., S. 64.

356 Ebd., S. 64.

357 Ebd., S. 71.

358 Ebd., S. 67.

359 Vgl. ebd., S. 67.

„kommen die Adoleszenten zumindest partiell in den ‚Genuss‘ einer generativen Haltung der Erwachsenengeneration und eines Moratoriums, aus dem heraus sie eine Zukunft entwerfen können.“<sup>360</sup>

Wichtig ist es, die Dynamik von Individuation und Generativität in den Blick zu nehmen: Auch die heranwachsende Generation muss im Laufe ihres Individuationsprozesses eine generative Haltung entwickeln, damit sie später als ältere Generation den neu Heranwachsenden Freiraum bietet und den Entwicklungsraum nicht mehr für sich selbst reklamiert. Sie sollte, so King, „eine Position eigentätiger, eigensinniger und selbstverantworteter Erzeugerschaft“, moderner formuliert: der Produktivität oder Kreativität“ einnehmen.<sup>361</sup> Hierbei geht es letztlich auch um die Einsicht und Akzeptanz, dass Gesellschaften immer wieder neu das Verhältnis von Tradition und Neuerung aushandeln müssen. Dies bedeutet, weitergedacht, auch eine Verankerung in Geschichte und das Wissen um einen Platz in der Generationenfolge. Insofern wird im Identitätsbildungsprozess unbewusst oder bewusst eine Auseinandersetzung mit Geschichtlichkeit und Generativität vollzogen. Ein bewusster Erkenntnisprozess in Bezug auf das individuelle und kollektive Gewordensein kann Veränderungspotenziale hervorbringen und Handlungsspielräume hinsichtlich individueller und kollektiver Geschichte aufzeigen.

Wie oben bereits angeführt, vollzieht sich der Prozess der Neustrukturierung und des Probedhandelns in der Adoleszenz unter gesellschaftlich vorgegebenen Rahmenbedingungen, die nicht allen die gleichen Möglichkeiten eröffnen. Problemlagen ergeben sich zudem hinsichtlich des adoleszenten Möglichkeitsraums. Laut Rosa befinden wir uns aktuell in einer Gesellschaft, der es an Kreativität und Utopien mangelt; dies könnte auch dadurch mit beeinflusst werden, dass sich viele Jugendliche den Erwartungen der Beschleunigungsgesellschaft anpassen und die Jugendphase nicht mehr als Möglichkeitsraum leben. In einer Umgebung, die Anpassung, Flexibilität und Mobilität verlangt, suchen sie nach Halt und Stabilität in ihrer Familie. Das Bedürfnis

---

<sup>360</sup> King, Vera, Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, S. 65.  
<sup>361</sup> Ebd., S. 71.

nach ‚Mainstream‘ kann dann dem ‚adoleszenten Probehandeln‘ entgegenwirken. Es können Abhängigkeiten entstehen, die Abgrenzungsprozesse erschweren. Zusätzlich erschwert werden können die Abgrenzungsprozesse auch dadurch, dass nicht alle Jugendlichen gesicherte berufliche Aussichten haben. Hier kann die historische Perspektive jedoch zeigen, dass sich Neugestaltungsprozesse in der Vergangenheit selten von einer sicheren Basis aus vollzogen haben. Mit Blick auf die Geschichte und vor allem auch auf die Weltgeschichte könnten Jugendliche lernen, dass Möglichkeitsräume oft erst erkämpft werden mussten. Auf der Seite der älteren Generation können der gesellschaftliche Jugendkult und die Erlebnisorientierung die Entwicklung von Generativität erschweren, wenn Erwachsene nicht den adoleszenten Möglichkeitsraum gewähren, sondern selbst jugendlich sein wollen und diesen für sich selbst beanspruchen.

### **2.2.2 Generationenverhältnis gestalten**

Für den friedlichen Fortbestand einer Gesellschaft, für Nachhaltigkeit und Demokratie müssen gesellschaftliche Akteure generative Verantwortung übernehmen. Dafür ist auch ein gelingendes Generationenverhältnis notwendig. Derzeit steht die Gesellschaft vor der Herausforderung einer sich gravierend verändernden Altersstruktur, die auch das Generationenverhältnis beeinflusst. Die älteren Generationen stellen aufgrund einer höheren Lebenserwartung und sinkender Geburtenraten den überwiegenden Anteil der Bevölkerung. Medien schüren nicht selten Angst vor einer ‚überalterten‘ Gesellschaft und stellen alte Menschen als Belastung für die Gesellschaft dar. Um eine positive Neugestaltung der Generationenverhältnisse sicherzustellen, sind Erwachsene, gleichermaßen aber auch Jugendliche herausgefordert. Wie soll das Generationenverhältnis in den nächsten Jahren und Jahrzehnten gestaltet werden?

Der Begriff Generation umfasst sowohl die Einsicht in das stetige Werden, Sich-Erneuern und Sich-Verändern von Leben als auch das Wissen darum,

dass jeder Mensch in eine feste geschichtliche Generationenfolge hineingestellt ist.<sup>362</sup> Jahrhundertlang wurden Erfahrung und Wissen, wurden die „erlernten und erworbenen Kompetenzen“ von einer Generation an die nächste Generation tradiert,<sup>363</sup> wodurch das Bestehen und die Weiterentwicklung von Kultur und Gesellschaft gesichert wurden.<sup>364</sup> Während frühere Generationen mit dem Älterwerden eine Zunahme an (Lebens-)Erfahrung und Wissensbeständen verknüpften und die Älteren das Wissen an die Jüngeren weitergaben, gibt es bei dem derzeitigen explosionsartigen Anwachsen von Wissen kein selbstverständliches „Expertentum nach Seniorität“ mehr.<sup>365</sup> Positiv gesehen haben heutige Generationen die Chance, gleichberechtigt voneinander zu lernen, indem die Rolle der Lernenden und Lehrenden je nach Themenbereich festgelegt wird.<sup>366</sup>

Zudem war das Generationenverhältnis lange Zeit von der Vision geprägt, dass es der folgenden Generation besser gehen werde, wenn sie, unterstützt durch die vorangehende Generation, fleißig arbeitete.<sup>367</sup> Auch hier stellt sich die Frage, inwiefern die Grenzen des Wachstums infolge der Finanzkrisen einen Wandel im Generationenverhältnis einleiten, insofern die ältere Generation „potenziell auf Kosten der nachwachsenden Generation“ lebt, statt dieser neue und bessere Möglichkeiten zu eröffnen.<sup>368</sup> Derzeit dominiert ein solidarisches Generationenverhältnis nach dem Modell der positiven Interdependenz. Die Shell-Jugendstudie 2006 zeigt, dass es zwar Konfliktpotenziale gibt, dass die Solidarität zwischen den Generationen seitens der Jugendlichen jedoch nicht aufgekündigt wird.<sup>369</sup> Dennoch wird die nachhaltige Entwicklung in den nächsten Jahren eine immer größere Aufgabe werden. Für ein stabiles Miteinander müssen „neue Formen der Weltdeutung und der Selbstvergewisserung im Generationenverhältnis“ gebildet werden.<sup>370</sup> Der

---

362 Vgl. Antz, Eva Maria, u. a., Generationen lernen gemeinsam, S. 25 f.

363 Ebd., S. 26.

364 Ebd., S. 28.

365 Ebd., S. 12.

366 Vgl. ebd.

367 Vgl. ebd.

368 Ebd., S. 13.

369 Ebd., S. 30.

370 Scheunpflug, Annette, Jugendtheologie aus allgemeinpädagogischer Perspektive, S. 115.

Notwendigkeit der Ausbildung von Generativität und eines positiven Umgangs mit dem demografischen Wandel steht ein zunehmend erschwertes „implizit [...] mitgängige[s] Lernen“ zwischen den Generationen einer Familie gegenüber. Immer seltener wohnen mehrere Generationen unter einem Dach, und oft leben die Großeltern noch nicht einmal in derselben Region. Auch die Netzbreite der Generationen insgesamt nimmt ab, das heißt, es gibt zunehmend weniger Verwandte wie etwa Geschwister, Onkel und Tanten, Cousins und Cousinen. Insofern kann von einem wachsenden gesellschaftlichen Bedürfnis „nach arrangierten intergenerationellen Begegnungen und Lernmöglichkeiten“ ausgegangen werden.<sup>371</sup> Dies ist auch insofern bedeutsam, als durch die Begegnung mit einer anderen Generation Geschichtserfahrungen vermittelt werden.

Anamnetisches Lernen sollte Geschichte als eine von Menschen gelebte Geschichte erfahrbar machen. Eine Relativierung und Erweiterung der eigenen generationenspezifischen Sichtweise kann angebahnt werden, indem bewusst gemacht wird, wie subjektiv und gleichzeitig historisch-gesellschaftlich beeinflusst die eigenen Erfahrungen sind.<sup>372</sup>

## ***2.3 Anamnetische Bildung als Stärkungsfaktor von Kohärenz und Resilienz***

### **2.3.1 Die Entwicklung von Kohärenz und Lebenssinn**

Um im Individuationsprozess Kohärenz und ein eigenständiges, positives, erwachsenes Selbstkonzept entwickeln zu können, müssen Jugendliche Erlebnisse zu identitätsbereichernden Erfahrungen verarbeiten.<sup>373</sup> Hierfür ist eine Auseinandersetzung mit der „Fraglichkeit der realen Welt“ vor dem Horizont pluraler Sinn- und Weltdeutungsangebote erforderlich.<sup>374</sup> Gerade Pubertierende wollen sich selbst auf die Spur kommen und müssen hierfür eigene

---

371 Vgl. Antz, Eva Maria, u. a., Generationen lernen gemeinsam, S. 121.

372 Vgl. ebd., S. 56.

373 Vgl. Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 7.

374 Ziebertz, Hans-Georg, Wozu religiöses Lernen?, S. 153.

Entwicklungsspuren erforschen und reflektieren.<sup>375</sup> Sie hinterfragen die von ihren Eltern und anderen Erwachsenen übermittelten Werte, Normen und Ziele sowie Aussagen über sich selbst. In mehr oder weniger bewusster Auseinandersetzung mit dem Leben anderer stellt sich für sie die Frage, wie sie leben wollen.<sup>376</sup> Das eigene Selbst gerät in dieser Phase also zwangsläufig immer wieder auf den Prüfstand. Zwar geben Jugendliche oft vor, dass ihnen die Meinung der Umwelt egal ist; tatsächlich wird das subjektive Bild jedoch meist stark an den Ansprüchen und Reaktionen ihrer sozialen Umwelt und „den virtuellen Lebensentwürfen der Massenmedien“ gemessen.<sup>377</sup> In modernen westlichen Industriegesellschaften gibt es ein großes Angebot für Eigeninszenierungen.<sup>378</sup> Die Herausforderung besteht jedoch darin, sich hierbei einen Eigenerkennungswert zu schaffen. Bei ihrer ‚Selbstinszenierung‘ sind Jugendliche teilweise stark verunsichert und fragen sich, wie sie auf andere wirken. Sie benötigen Rückmeldung durch das soziale Umfeld, wie Social-Media-Kontexte, Peers, Vereine, aber auch durch Eltern, Lehrerinnen und Lehrer etc.<sup>379</sup> In der Hoffnung auf eine ichstärkende Resonanz erhalten jedoch nicht alle die erhoffte positive Rückmeldung. Problematisch wird es auch, wenn Jugendliche nicht echte Erfahrungen generieren (können) und eine eigenständige Identität aufbauen, sondern stattdessen „attraktive [...] biografische [...] Mitfahrgelegenheiten“ nutzen.<sup>380</sup> Wenn Sinnhaftigkeit nicht generiert werden kann, zum Beispiel weil unrealistisch optimistische Zukunftsentwürfe auf prekäre Lebensverhältnisse treffen, kann dies zu einer „Demoralisierung“, einer Anfälligkeit für Gewalt und Sucht führen.<sup>381</sup> Heiner Keupp spricht von der Gefahr einer „ontologischen Bodenlosigkeit“: In fortgeschrittenen Industrienationen erleben Subjekte sich seiner Ansicht nach „als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne“, allerdings ohne Drehbücher.<sup>382</sup> Ohne die notwendigen materiellen, sozialen und psychischen Ressourcen würde

---

375 Vgl. Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 7.

376 Vgl. ebd.

377 Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 7.

378 Maschke, Sabine, u. a., Absolutely smart, S. 17.

379 Vgl. Kirchner, Constanze, Identität und Ausdruck, S. 4.

380 Keupp, Heiner, Sich selber finden, S. 2.

381 Ebd., S. 16.

382 Ebd., S. 10.

die gesellschaftliche Norm der Selbstgestaltung und selbstbewussten Inszenierung zu einer Farce.<sup>383</sup> Diejenigen, die keine familiäre Unterstützung und ausreichende persönliche Ressourcen haben, suchen nach Halt und Orientierung.<sup>384</sup>

Die zur eigenen Identität gehörigen Facetten müssen in Kleinarbeit erworben werden, und zwar immer wieder neu.<sup>385</sup> Identitätsarbeit hat nach Keupp eine innere und eine äußere Dimension. Die äußere Dimension bezieht sich auf die generelle Handlungsfähigkeit von Individuen, die Aufrechterhaltung von Anerkennung und Integration. Die innere Dimension betrifft die vom Subjekt zu leistende Synthesearbeit. Es muss die verschiedenen Lebensbezüge synthetisieren, Kohärenz und Selbstanerkennung konstruieren und aufrechterhalten, um ein Gefühl der Authentizität und Sinnhaftigkeit erleben zu können.<sup>386</sup> Damit Jugendliche in ihrer alltäglichen Identitätsarbeit zu einer „gelingenden Lebensbewältigung“ finden, müssen sie ihre Vorstellungen von einem „guten und authentischen Leben“ mit den vorhandenen Ressourcen in Einklang bringen können. Sie benötigen „Fähigkeiten zur Selbstorganisation“ und nicht zuletzt eine „innere Selbstschöpfung von Lebenssinn“.<sup>387</sup>

Auch Antonovskys Konzept der Salutogenese bietet Anregungen für eine ressourcenorientierte Erfahrungs- und Identitätsbildung.<sup>388</sup> Antonovsky zeigte auf, dass die Grundeinstellung von Menschen zum Leben, ihre Fähigkeit, das Leben als zusammenhängend und sinnvoll zu erleben – das „Kohärenzgefühl“ –, gesundheitsfördernd ist. Für das Kohärenzgefühl gibt es laut Antonovsky drei Komponenten: 1. das Gefühl von Verstehbarkeit, das heißt, neue Informationen ordnen und verarbeiten zu können; 2. das Gefühl von Handhab- und Bewältigbarkeit, das heißt, über eigene Ressourcen verfügen

---

383 Vgl. Keupp, Heiner, *Sich selber finden*, S. 10.

384 Vgl. Maschke, Sabine, u. a., *Absolutely smart*, S. 221.

385 Vgl. Keupp, Heiner, *Sich selber finden*, S. 18.

386 Ebd., S. 11.

387 Ebd., S. 10 f.

388 Im Zuge einer Studie über Frauen in Mitteleuropa, die zwischen 1914 und 1923 geboren wurden und von denen einige Überlebende aus Konzentrationslagern waren, machte der amerikanisch-israelische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky die Beobachtung, dass 29 % der überlebenden Frauen in einem guten mentalen Zustand waren, obwohl sie in ihrem Leben traumatische Erlebnisse gehabt hatten. Hiervon ausgehend entwickelte Antonovsky als Gegenpol zur Pathogenese die Salutogenese. Vgl. Bengel, Jürgen u.a., *Was erhält Menschen gesund?*, S. 28.

zu können, aber auch daran zu glauben, dass andere Menschen oder eine höhere Macht helfen können; und 3. das Gefühl der Sinnhaftig- und Bedeutsamkeit des eigenen Lebens.<sup>389</sup> Wenn es gelingt, das Leben grundsätzlich als kohärent zu erleben, können Herausforderungen und Krisen besser gemeistert werden. Heranwachsende müssen auf verschiedenen Ebenen ihre eigenen Grenzen finden: „auf der Ebene der Identität, der Werte, der sozialen Beziehungen und der kollektiven Einbettung“.<sup>390</sup> Die Sinnhaftigkeit, das „Kohärenzgefühl“ muss jeder Mensch selbstständig für sich ermitteln.<sup>391</sup> Jugendliche müssen hierfür eine sinnstiftende Verbindung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft herstellen. Menschen erleben sich dann als ‚identisch‘, wenn die Ereignisse ihres Lebens in strukturierter und zusammenhängender Erzählung nacherlebt werden können.<sup>392</sup> Dementsprechend werden im Konzept der narrativen Identität drei Dimensionen hervorgehoben: Narrative Identität hat eine „temporale Struktur“, eine Ebene der Aushandlung von „Wirklichkeit und Möglichkeit“ und einen „kognitiv beschreibenden und affektiv-evaluierenden Pol“.<sup>393</sup> Die Ebenen der „temporalen Struktur“ und der Aushandlung von „Wirklichkeit und Möglichkeit“ befassen sich mit der Frage nach dem ‚Ich‘ im eigenen Lebens-Zeitstrahl: Von der Gegenwart aus werden Erwartungen an die Zukunft formuliert, Gegenwartsposition und Zukunftserwartungen sind gleichzeitig aber auch von der Vergangenheit bestimmt. Es geht, mit Kierkegaard gesprochen, darum, ein Selbstverhältnis zu konstituieren, bei dem immer wieder eine Synthese aus Unendlichkeit und Endlichkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit gebildet wird.<sup>394</sup> Kierkegaard spricht diesbezüglich von einem „konkreten Selbst“, das „Notwendigkeit und Grenze“ besitzt, eine „es setzende Macht“, das aber zugleich nach einem „hypothetischen Selbst“ strebt.<sup>395</sup> Zukunftshoffnungen werden zur Illusion, wenn sie im Hypotheti-

---

389 Vgl. Bengel, Jürgen u.a., Was erhält Menschen gesund?, S. 29 f.

390 Keupp, Heiner, Sich selber finden, S. 19.

391 Vgl. ebd., S. 15.

392 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Wozu religiöses Lernen?, S. 149.

393 Ebd.

394 Kierkegaard, Søren, Die Krankheit zum Tode, S. 13.

395 Ebd., S. 78 f.

schen bleiben und nicht „im Zeitbezug mit der Gegenwart und Vergangenheit“ stehen.<sup>396</sup> Umgekehrt führt eine alleinige Ausrichtung an den vorfindlichen Gegebenheiten zu Trostlosigkeit und mangelndem Möglichkeitssinn. Für eine stabile Ich-Identität ist eine Ausgewogenheit zwischen „einer optimistischen und pessimistischen Zukunftseinstellung, zwischen einer aktiven und passiven Haltung, zwischen Ideenreichtum und Unkonkretheit“ notwendig, bei der die tatsächlichen Möglichkeiten nicht überschätzt, die Handlungsoptionen aber auch nicht übersehen werden.<sup>397</sup> Hierfür ist wiederum der „kognitiv-beschreibende und affektiv-evaluierende Pol“ der Identität wichtig. Erlebnisse werden erzählt und bewertet. Dabei fällt die Bewertung positiver aus, wenn die Lebensgeschichte kohärent und konsistent ist. Umgekehrt lässt sich über eine ermutigende Erziehung Einfluss im Sinne einer positiveren Lebensdeutung nehmen.

Auch wenn die Lösungsstrategien und Zukunftsperspektiven Jugendlicher von ihren Lebenswelten, ihrer sozialen Ausgangslage und ihrer Werteorientierung mitbestimmt werden, gibt es Handlungsspielräume, die durch anamnetisches Lernen bewusst gemacht werden können. Anamnetisches Lernen kann Jugendliche befähigen, eine Tiefendimension des Lebens und Handlungsperspektiven zu erschließen, und ihr Verantwortungsbewusstsein stärken. Es kann sie dabei unterstützen, ein bewussterer Akteur der eigenen Lebensgeschichte zu werden. Ein solches Lernen in Bezug auf das Gewordensein der eigenen Welt und des eigenen Selbst ist, mit Jörn Rüsen gesprochen, „Verarbeitung von Erfahrung in Deutungs- und Handlungskompetenz“.<sup>398</sup> Hierbei kann bewusst werden, dass man zwar geprägt und in eine bestimmte Zeit und in bestimmte Lebensverhältnisse hineingeboren, aber immer auch handlungsfähig ist und (Selbst-)Bildungschancen hat. In der Schule kann insbesondere die Fähigkeit zur narrativen Sinnbildung und zur kritisch-konstruktiven Bewertung von Erinnerungen und Erlebtem gefördert werden.

---

396 Ziebertz, Hans-Georg, Wozu religiöses Lernen?, S. 149.

397 Ebd.

398 Rüsen, Jörn, Lebendige Geschichte, S. 93 f.

Da Heranwachsende im Laufe ihres weiteren Lebens immer wieder neue Erfahrungen des zeitlichen Wandels machen, geht es auch hier, wie im Identitätsprozess insgesamt, nicht darum, ein statisches Geschichtsbewusstsein bzw. eine feststehende Identität zu entwickeln, sondern die Fähigkeit zu erwerben, diese Erfahrungen immer wieder neu und produktiv „in die historische Orientierung dieser Lebenspraxis“ einzuarbeiten. Insbesondere die Phase der Adoleszenz bietet idealtypisch Chancen zur Veränderung bestehender Verhältnisse.

### **2.3.2 Anamnetisches Lernen als soziokultureller Resilienzfaktor**

Adoleszente benötigen für ihre Identitätsarbeit Freiräume zum „Selbsttätigwerden“ und zur „Selbsteinbettung“, Strategien der Erfahrungsverarbeitung und Selbstreflexionsvermögen.<sup>399</sup> Für die „Meisterung moderner Individualisierungsaufgaben“ brauchen sie ein hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit, „Selbstkontrolle, Disziplin und Empathie“ und insbesondere auch familiäre Unterstützung.<sup>400</sup> Der Blick auf die unterschiedlichen Lebenswelten der Jugendlichen hat jedoch gezeigt, dass nicht allen Schülerinnen und Schülern dieselben Ressourcen für die Entwicklung von Kohärenz und Lebenssinn zur Verfügung stehen. Auch auf familiäre Unterstützung können nicht alle zählen. Schulen stehen deshalb vor der pädagogischen Herausforderung, die Folgen der sozialen Ungleichheit abzufedern. Es müssen tragfähige Konzepte vorgelegt werden, wie die „Bewältigungskapazität“ gefördert werden kann, das heißt die Art und Weise, wie Menschen mit Lebensveränderung und herausfordernden Umständen umgehen.<sup>401</sup> Anamnetisches Lernen kann hier als kollektiver Resilienzfaktor fungieren, der Jugendliche in ihrem „In-der-Welt-Sein“ stärkt und ihnen hilft, Handlungsspielräume zu entdecken und herausfordernde Lebenssituationen zu bewältigen. Dies ist insbesondere im Hinblick auf Jugendliche aus prekären Verhältnissen wichtig, die die Strukturen der Lebenswelt oft als nahezu unüberwindbar erleben. Mit Resilienz wird das

---

399 Keupp, Heiner, *Sich selber finden*, S. 11 f.

400 Opp, Günther/Fingerle, Michael, *Erziehung zwischen Risiko und Protektion*, S. 11.

401 Ebd., S. 15.

Phänomen beschrieben, dass auch Kinder, die in sehr widrigen Lebensumständen aufwachsen, später ein zufriedenes Leben führen können, weil sie eine Art psychischer Widerstandsfähigkeit – Resilienz – besitzen.<sup>402</sup> Gegenwärtig wird davon ausgegangen, dass Resilienz zwar auf gewissen angeborenen Eigenschaften basiert, aber dennoch auch erworben und gefördert werden kann.<sup>403</sup> Dabei werden verschiedene Faktoren genannt, die die Resilienz beeinflussen, wie kognitive und soziale Kompetenzen, eine unterstützende liebevolle Familie oder Schule, Kultur, Intelligenz und das Erleben von Sinn und Struktur im Leben, etwa durch eine ethische Wertorientierung.<sup>404</sup> Insbesondere die Akzeptanz von Endlichkeit und Sterblichkeit gilt als bedeutsamer Resilienzfaktor, wobei resiliente Menschen anscheinend auch in ausweglosen Situationen Hoffnung und Mut bewahren können.<sup>405</sup> An dieser Stelle kommen Glaube und Hoffnung als Orientierungsbegriffe und Dimensionen der Lebensbewältigung ins Spiel.<sup>406</sup> Glaube kann als Resilienzfaktor gesehen werden, weil er bei Kontingenzerfahrungen Halt zu geben vermag.<sup>407</sup> Dies bestätigen auch die Studien von Emmy Werner: Die religiöse Überzeugung, dass das Leben einen Sinn hat und „dass sich trotz Not und Schmerzen die Dinge am Ende richten werden“, spielte eine große Rolle im Leben der von ihr untersuchten japanischen, hawaiianischen und philippinischen Kinder

---

402 Vor allem die Langzeitstudie der Psychologin Emmy Werner war für die Resilienzforschung bahnbrechend. In ihrer „Kauai-Studie“ untersuchte sie vier Jahrzehnte lang die Entwicklung von knapp 700 Kindern, die 1955 auf der Hawaii-Insel Kauai geboren wurden. 30 % dieser Kinder wuchsen mit Risikofaktoren wie Armut, elterlicher Erkrankung, Vernachlässigung oder Misshandlungen auf. Die weitere Entwicklung dieser Kinder wurde genauer beobachtet. Erstaunlicherweise zeigte sich, dass sich ein Drittel trotz widriger Umstände erstaunlich positiv und ohne Verhaltensauffälligkeiten entwickelte. Zur Studie siehe: Werner, Emmy E., Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz, S. 20 ff. Der Begriff Resilienz wurde in den 50er-Jahren durch Jack Block in die Forschung eingebracht. Ursprünglich wurde er der Ingenieurwissenschaft entlehnt, in der „resilience“ die Biegsamkeit eines Materials bezeichnet. Vgl. Zinnecker, Jürgen, Schlusswort, S. 205.

403 Werner, Emmy E., Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz, S. 25.

404 Vgl. Bengel Jürgen u. a., Was erhält Menschen gesund?, S. 63.

405 Vgl. Girulat, Heidrun, Erinnerung als Bestandteil der Trauerbegleitung und Traumaaarbeit, S. 49.

406 Speck, Otto, Risiko und Resilienz, S. 366.

407 Vgl. Rogge, Ralf, Elementarpädagogik und Religion, S. 7. Die beispielsweise von Kaufmann aufgeführten Funktionen von Religion – u. a. Persönlichkeitsstärkung, Orientierung durch Rituale und Moral, Kontingenzbewältigung (d. h. Hilfe in der Auseinandersetzung mit Leid, Unrecht und Schicksalsschlägen), Sozialintegration, Verhinderung von Sinnlosigkeit und Chaos durch Deutung der Welt, Kritik an Ungerechtigkeit und nichtmoralischem Verhalten – sind wichtige Faktoren hinsichtlich der Stärkung von Resilienz (Kaufmann, Franz-Xaver, Religion und Modernität, S. 84 f.).

in Kauai. Auch im Erwachsenenalter war der Glaube immer noch „ein wichtiger Schutzfaktor in ihrem Leben“. <sup>408</sup> Andere Studien fanden bei afroamerikanischen Jugendlichen religiöse Überzeugungen, die ihnen halfen, Armut und Rassismus zu überwinden. <sup>409</sup> Ebenso gaben Kinder, die Bürgerkriege erlebt hatten und als Erwachsene Empathie für ihre Mitmenschen empfanden, an, dass ihnen ihr Glaube dabei geholfen habe. <sup>410</sup>

Die Forschung widmet sich hauptsächlich den individuellen und mikrosozialen Faktoren von Resilienz. <sup>411</sup> Da der Mensch auf Gemeinschaft angewiesen ist und sich immer in einem sozialen Umfeld bewegt, ist es jedoch notwendig, auch psychosoziale und kulturelle Stärkungsfaktoren in den Blick zu nehmen. Durch einen stabilen, klaren gesellschaftlichen Rahmen können sich Subjekte „eingebettet“ oder aber auch kontrolliert fühlen. Umgekehrt gibt es gesellschaftliche Phasen, in denen eine größere Gefahr der „Entbettung“, aber auch eine größere Freiheit besteht, weil das Leben selbstständig gestaltet werden soll. <sup>412</sup> So kann auch das Eingebettetsein in eine kritisch-konstruktive Erinnerungskultur als Stärkungsfaktor für Resilienz gesehen werden. Eine sichere Verankerung in Geschichte und Generationenfolge kann Stabilität und Kohärenz fördern. Wenn sich das soziale Umfeld konstruktiv mit kollektiven Erfahrungen, Krisen, Umbrüchen, Anfragen, Fehlern sowie Scheitern auseinandersetzt, kann dies für Individuen und Gesellschaft zu einer wertvollen Ressource der Lebensbewältigung werden. Eine konstruktiv-kritische Erinnerungskultur bietet einen stabilen Rahmen, innerhalb dessen das Individuum sein Leben – zumindest prinzipiell – als sinnvoll, verstehbar, bewältigbar und bedeutsam erfahren kann. Gleichermaßen können kollektive Mechanismen der Verdrängung, zum Beispiel von Schuld oder Leid, ein individuelles Erleben von Kohärenz behindern oder sogar blockieren. Nicht nur die Kernfamilie, sondern auch das nähere und weitere soziale Umfeld bestimmt letztlich das Klima der individuellen Aushandlung des „In-der-Welt-Seins“. So

---

408 Werner, Emmy E., Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz, S. 24.

409 Vgl. ebd.

410 Vgl. ebd.

411 Lösel, Friedrich/Bender, Doris, Von generellen Schutzfaktoren, S. 66.

412 Vgl. Keupp, Heiner, Sich selber finden, S. 11.

weist Jürgen Zinnecker mit Recht auf die kollektive Rahmung individueller Resilienz hin und eruiert Resilienz als gesellschaftliches, kollektives Phänomen. Zinnecker macht drei mit Resilienz verknüpfte Menschenbilder in der Diskussion aus: 1. ein am technologischen Modell orientiertes Menschenbild, das eine geschmeidige Anpassung des Menschen an sein Umfeld intendiert; 2. ein im Kontext psychologischer Therapien situiertes Menschenbild, das auf Resilienz als Aktivierung innerer und äußerer Ressourcen zielt – und 3. eines, das für den Kontext meiner Fragestellung besonders wichtig ist. Hier rücken die Kräfte in den Fokus, die Menschen entwickeln, um ihrem Leben Sinn und Kohärenz zu verleihen und Leid zu verarbeiten. Die Überlebenskraft wird dabei nach Zinnecker auch aus kulturellen Kräften geschöpft: „Es geht um Kompetenzen und Selbsthilfepotentiale kultureller Art“ wie religiöse Orientierungen, kreative, künstlerische oder literarische Aktivitäten.<sup>413</sup> In diese Rubrik soziokultureller Ressourcen ordnet Zinnecker auch die „die heilende Kraft des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ im Sinne von Jan und Aleida Assmann“ ein.<sup>414</sup>

In eine ähnliche Richtung zielt Zeeb, der zwei Kernelemente gesellschaftlicher Resilienz hervorhebt: „das Kultivieren von Vielfalt“ und „handlungsbereite Wachheit“. Mit dem Nutzen von „Vielfalt“ beschreibt Zeeb den Gewinn, den Individuen und Gesellschaft aus kulturellen Traditionen, „Bildungsinstitutionen, ökonomische[n] Optionen oder auch [der] simple[n] Wertschätzung von Erfahrung und Erinnerung“ ziehen können. „Handlungsbereite Wachheit“ resultiert seiner Ansicht nach „aus kulturellen Einstellungen und der Ausgestaltung langlebiger gesellschaftlicher Institutionen“.<sup>415</sup> Ein hohes Maß an gesellschaftlicher Teilhabe für Einzelne und marginalisierte Gruppen erweitert nach Zeeb sowohl den Wahrnehmungshorizont der Gesellschaft als auch den Fundus an Ideen, aus dem bei Bedarf geschöpft werden kann. Das Denken in Resilienzkategorien kann, so Zeeb, das Gemeinwesen darin bestär-

---

413 Zinnecker, Jürgen, Schlusswort, S. 205.

414 Ebd.

415 Zeeb, Matthias, Gesellschaftliche Resilienz, o. S.

ken, „den Epochenbruch des Endes der industriellen Wachstumskultur zu bewältigen“.<sup>416</sup> Greift man den Gedanken der soziokulturellen Ressourcen Zinneckers auf und führt ihn weiter, dann ist auch die Fähigkeit, Erlebnisse in Erfahrungen zu transformieren, sowohl eine individuelle als auch eine soziokulturelle Ressource. Da der Mensch auf Gemeinschaft angewiesen ist und sich immer in einem sozialen Umfeld bewegt, spielen psychosoziale, kulturelle Stärkungsfaktoren eine Rolle für die Entwicklung von Kohärenz, Resilienz und den Vollzug der Selbsteinbettung. Hierfür ist nicht zuletzt die Fähigkeit wichtig, sich auf zwischenmenschliche Beziehungen einzulassen, sich dazugehörig und verortet zu fühlen und Hilfe anzunehmen.<sup>417</sup> Das Aufwachsen in einer Kultur der Anerkennung und das Finden einer Lebenserzählung, die „einen kohärenten Sinnzusammenhang stiftet“, sind Voraussetzungen für eine gelungene Identitätsfindung. Kinder und Jugendliche brauchen eine „einbettende Kultur“, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu der sie umgebenden Gesellschaft sowie soziale Netzwerke.<sup>418</sup> Um diese sozialen Netzwerke aufrechtzuerhalten und immer wieder neue zu begründen, benötigen sie soziale Kompetenz.<sup>419</sup>

Bereits Frankl bezog sich auf Geschichte als psychosoziale Ressource, die er auch religiös deutet. In Auseinandersetzungen mit seinen Erlebnissen und Beobachtungen in vier Konzentrationslagern entwickelte er ein psychotherapeutisches Verfahren, bei dem es um die Auseinandersetzung mit dem Sinn des menschlichen Daseins und das Erschließen von Sinnmöglichkeiten geht. Nach Ansicht von Frankl ist der Mensch in seinem innersten Kern von einem prinzipiellen „Willen zum Sinn“ durchdrungen. Deshalb ist er darauf aus, Sinn zu finden und zu erfüllen sowie Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen.<sup>420</sup> Für Frankl gibt es drei Wege, dem Dasein Sinn zu verleihen: die Verwirklichung schöpferischer Werte, die Verwirklichung von Erlebniswerten und die Verwirklichung von Einstellungswerten.<sup>421</sup> Diese Werte lassen sich

---

416 Zeeb, Matthias, *Gesellschaftliche Resilienz*, o. S.

417 Keupp, Heiner, *Sich selber finden*, S. 16.

418 Ebd., S. 23.

419 Vgl. ebd., S. 23.

420 Frankl, Viktor E., *Der Mensch auf der Suche nach Sinn*, S. 101.

421 Ebd., S. 131.

finden, wenn man ein Werk erschafft, wenn man tätig ist oder etwas oder jemanden in seiner ganzen Einmaligkeit erlebt. Glück ist für Frankl ein Nebeneffekt der Suche nach Lebenssinn: Wenn der Mensch ein Gefühl von Lebenssinn hat, bewirkt er zwangsläufig sinnvolle Dinge. Gewalt, das Streben nach Macht und Lust resultieren nach Ansicht von Frankl aus einer fehlgeschlagenen Suche nach Sinn. Das beschleunigte Lebenstempo der Moderne hält Frankl für einen – allerdings vergeblichen – Selbstheilungsversuch in Bezug auf existenzielle Frustration: „Je weniger der Mensch um ein Ziel seines Lebens weiß, desto mehr beschleunigt er auf seinem Lebensweg das Tempo.“<sup>422</sup>

Nach Frankl geht es darum, das „Wertgesichtsfeld“ zu erweitern, indem man des vollen Spektrums personaler und konkreter Sinn- und Wertmöglichkeiten gewahr wird und sein Dasein als Verantwortlichsein auslegt.<sup>423</sup> Er unterscheidet hierbei zwischen „Sinn“ und „Übersinn“:<sup>424</sup> Während es in der Macht des Menschen stehe, einen Sinn zu finden, weil dieser von seinem Tun und Lassen abhängig sei („Je nachdem, was ich tue und lasse, geschieht etwas entweder – oder es geschieht nichts [...]“), sei der Übersinn von menschlichem Tun und Lassen unabhängig und setze sich „mit oder ohne mein Dazutun, entweder mit meiner Mitwirkung oder unter Umgehung meiner“ durch.<sup>425</sup> Auf der Ebene des Übersinns siedelt Frankl die Geschichte an. In ihr erfüllt sich der Übersinn, und zwar entweder „durch meine Unternehmungen hindurch – oder über meine Unterlassungen hinweg“.<sup>426</sup> Neben dem Übersinn gibt es laut Frankl auch ein „Übersein“, an das der Mensch denknotwendig glauben müsse. Dieses „Übersein“ beschreibt Frankl als „ein Sein, in dem das Vergangene geborgen ist, so daß es durch sein Vergangensein geborgen und gerettet ist vor der Vergänglichkeit [...]“.<sup>427</sup> Das Vergangene ist

---

422 Frankl, Viktor E., Grundriß der Existenzanalyse, S. 119.

423 Ebd., S. 153.

424 Ebd., S. 142.

425 Ebd.

426 Ebd.

427 Ebd.

für Frankl deshalb eine Ressource, weil jeder in der Vergangenheit aufbewahrt und aufgehoben, „unverlierbar geborgen“ ist und vor der Vergänglichkeit bewahrt bleibt.<sup>428</sup> Der Mensch neige jedoch dazu, sich auf seine Vergänglichkeit zu konzentrieren, und übersehe dabei „die vollen Scheunen der Vergangenheit“.<sup>429</sup> Endlichkeit und Zeitlichkeit sind für Frankl nicht nur Wesensmerkmale des menschlichen Lebens, sondern darüber hinaus auch konstitutiv für den Sinn des Daseins, der durch seinen „irreversiblen Charakter“ fundiert sei.<sup>430</sup> Der letztgültige Sinn des Lebens, der aller Aussichtslosigkeit trotz, begründet sich nach Frankl nur in einem Glauben an eine Transzendenz, „wenn man ahnt, daß ein unsichtbarer Zeuge und Zuschauer da ist“.<sup>431</sup>

Bei der Deutung von Geschichte und Religion als Resilienzfaktoren muss jedoch auf die Gefahr der Funktionalisierungen hingewiesen werden.<sup>432</sup> So gibt es eine Tendenz, das Resilienzkonzept unter dem Gesichtspunkt der ökonomischen Verwertbarkeit hinsichtlich einer besseren Leistungsfähigkeit des Menschen auszuloten. Auch bei religiösen Copingstrategien gibt es, wie Sebastian Murken zu Recht aufzeigt, die Gefahr einer Funktionalisierung im Sinne einer „serviceorientierten Transzendenz“.<sup>433</sup> Dennoch möchte ich an dem zu Anfang Gesagten festhalten: Im Religionsunterricht geht es darum, Schülerinnen und Schüler in ihrem ‚In-der-Welt-Sein‘ zu unterstützen und die religiöse und historische Tiefendimension des Lebens zu erschließen. Beim anamnetischen Theologisieren können sie sich mit religiösen Deutungs- und Orientierungsangeboten für das Leben mit Geschichte auseinandersetzen und dabei psychosoziale und kulturelle Ressourcen gewinnen. Insofern kann das anamnetische Theologisieren soziokulturelle Resilienzfaktoren befördern.

---

428 Frankl, Viktor E., Grundriß der Existenzanalyse, S. 142.

429 Ebd., S. 142 f.; Ders., Zeit und Verantwortung, S. 56.

430 Frankl, Viktor E., Grundriß der Existenzanalyse, S. 142 f.

431 Ebd., S. 145.

432 Murken, Sebastian, Vortrag über: Religiöses Coping und Resilienz.

433 Ebd.

## ***2.4. Die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein***

Wie der vorangehende Abschnitt gezeigt hat, ist es für die Gesellschaft notwendig, dass ihre Akteure einen generationellen Zusammenhalt bilden und eine Haltung der Generativität entwickeln. Die für die Pubertät typische Phase des Egozentrismus muss überwunden und eine Brücke gebildet werden von der Beschäftigung mit den eigenen Wünschen und Zielen zu den Werten und Zielen von Gemeinschaft. Indem das Gewordensein der Verhältnisse reflektiert wird, können eine reflektiertere Positionierung in Welt, Kultur, Religion und Kirche sowie das Alteritätserleben gefördert werden.<sup>434</sup> Wichtig ist es dabei, die Frage nach Möglichkeits- und Handlungsspielräumen in den Mittelpunkt zu stellen und die Jugendlichen bei ihren eigenen Selbstfindungs- und Erfahrungsbildungsprozessen ‚abzuholen‘. Hierfür ist es notwendig, Erfahrungsbildungsprozesse genauer in den Blick zu nehmen. Aus der neurobiologischen Forschung können hierfür interessante Perspektiven gewonnen werden, die an dieser Stelle in ihrer Relevanz für das anamnetische Lernen skizziert werden sollen.

### **2.4.1 Erfahrungsbildungsprozesse und die Bewertung von Erinnerungen**

Erfahrungen werden gebildet, indem Menschen ihre Erlebnisse verarbeiten. Eine Erfahrung ist so gesehen das Wissen, das ein Mensch „über die in seinem Leben eingesetzten Strategien des Denkens und Handelns“ in seinem Gedächtnis verankert.<sup>435</sup> Schon vor der Geburt entstehen im Gehirn neuronale Verknüpfungen. Zunächst wird ein vorläufiges Muster für einen noch kontext- und nutzungsabhängigen späteren Zustand gebildet. Im Prozess

---

434 Bork, Stefan/Gärtner, Claudia (Hg.), Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?, S. 260.

435 Hüther, Gerald, Resilienz, S. 45.

des Aufwachsens machen Kinder Erfahrungen und setzen das Erlebte in Beziehung zu dem, was sie bisher erlebt haben.<sup>436</sup> Wenn neue Wahrnehmungen gemacht werden, werden die dabei synchron aktivierten neuronalen Netzwerke miteinander verknüpft. „Immer dann, wenn später die gleichen neuronalen Netzwerke erneut aktiviert werden, kommt es zum ‚Wiedererkennen‘ der betreffenden Wahrnehmung.“<sup>437</sup> Bei einer erfolgreichen Anwendung werden die Strategien bestätigt und in nachfolgenden Situationen erneut angewendet. Frühere Erfahrungen sind deshalb richtungsweisend dafür, welche Nervenzellen stabilisiert und verschaltet und welche neuronalen Netzwerke gebahnt werden.

Erfahrungen resultieren also aus einer subjektiven *Bewertung* der eigenen Reaktionen „auf eine wahrgenommene und als bedeutend eingeschätzte Veränderung der Außenwelt“.<sup>438</sup> Informationen werden über die Sinnesorgane gleichzeitig aufgenommen, in verschiedenen Gehirnregionen verarbeitet und schließlich zu einem Gesamteindruck verwoben: „Je komplexer dabei die Informationen sind, desto mehr Neuronen und Synapsen sind an der Übertragung der entsprechenden Nervenbotschaften beteiligt.“<sup>439</sup> Der Wahrnehmungsprozess mündet in die Bildung eines „weitverzweigten Verarbeitungsnetzes“.<sup>440</sup> Dabei werden „über den Vergleich bzw. die Kombination von sensorischen Elementarereignissen Schemata entwickelt [...], die es ermöglichen, Reizeindrücke angemessen zu verarbeiten und adäquate Handlungsmuster für vielfältige Situationen auszubilden“.<sup>441</sup> Die Schemata sind zusa-gen Organisatoren der Kenntnis über Gegenstände, Zustände, Ereignisse und Handlungsabläufe „in Form typischer Erfahrungsmuster“.<sup>442</sup> Sie helfen bei der Orientierung und verleihen Sicherheit und Stabilität in einer Lebenswelt, in der Menschen vor komplexe Situations- und Handlungskontexte gestellt sind.<sup>443</sup> Die Wahrnehmung ist bei diesem Realitätsbildungsprozess

---

436 Vgl. Hüther, Gerald, Resilienz, S. 52.

437 Ebd., S. 46.

438 Ebd., S. 45.

439 Hümpel-Lutz, Christine/Koethen, Eva, Elementarästhetisches Lernen, o. S.

440 Ebd.

441 Ebd.

442 Ebd.

443 Vgl. ebd.

ganzheitlich, weil verschiedene Sinne beteiligt sind und am Ende zu einer einheitlichen Sinnesempfindung verwoben werden. Wichtig ist dabei die emotionale Bewertung des Erlebten: „Gefühle, Erwartungen, Erinnerungen und Erfahrungen“ fließen in den Wahrnehmungs- und Erfahrungsbildungsprozess ein.<sup>444</sup> Dabei scheint die subjektive Bewertung von Wahrnehmungen sogar entscheidender zu sein als bisher angenommen.<sup>445</sup> Durch diese Bewertung wird bestimmt, welche regionalen Netzwerke aktiviert bzw. unterdrückt werden.<sup>446</sup>

Besonders interessant erscheint mir, dass Erfahrungen bis auf die Ebene der Gene wirken können: „Sie führen dazu, dass zum Beispiel Nervenzellen damit beginnen, neue Gensequenzen abzuschreiben und andere stillzulegen. Neue Erfahrungen verändern also die Genexpression.“<sup>447</sup> Auch wenn die „erfahrungsabhängige Modulation der Genexpression“ am Anfang der Entwicklung am stärksten ausgeprägt ist, ist sie ein lebenslanger Prozess und bis ins hohe Alter möglich.<sup>448</sup> Die Bedeutung der emotionalen Bewertung ist vor allem auch für den Kontext dieser Arbeit relevant, weil sich hieraus schlussfolgern lässt, dass durch eine ermutigende und ressourcenorientierte Bildung im Kontext des anamnetischen Lernens Einfluss auf die Bewertung und die Generierung von Handlungsperspektiven genommen werden kann. Umgekehrt kann jedoch auch eine demotivierende und entmutigende Umgebung oder Lernkultur Einfluss auf die Bewertung von Erlebtem haben. Sowohl kontrollierbare als auch unkontrollierbare Belastungen tragen zur Strukturierung des Gehirns, das heißt „zur Selbstorganisation neuronaler Verschaltungsmuster“, bei.<sup>449</sup>

---

444 Hümpel-Lutz, Christine/Koethen, Eva, *Elementarästhetisches Lernen*, o. S.

445 Zudem scheinen die neuronalen Verschaltungsmuster, die das Denken, Fühlen und Handeln von Menschen determinieren, plastischer zu sein: „Die initial angelegten Verschaltungen werden im Laufe des Lebens in Abhängigkeit von der Art ihrer Nutzung weiterentwickelt, überformt und umgebaut („experience-dependent plasticity“)" (Hüther, Gerald, *Resilienz*, S. 45).

446 Vgl. Hüther, Gerald, *Resilienz*, S. 45.

447 Ebd., S. 47.

448 Ebd.

449 Ebd., S. 51.

Während komplexe kontrollierbare Belastungen eine Stabilisierung, Bahnung und verbesserte Wirksamkeit der neuronalen Netzwerke und Verschaltungen bewirken, führen schwere und nicht kontrollierbare Beanspruchungen zu Stressreaktionen. Verunsicherung, Angst und Druck können auch dazu führen, dass Erlebtes nicht mehr mit den bereits abgespeicherten Erinnerungen abgeglichen wird und es zu einer Blockade der Erinnerung an Gelerntes kommt.<sup>450</sup> Nur sehr früh abgespeicherte, „fest eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster“ sind in bedrohlichen Situationen noch aktivierbar, was zur Folge hat, dass man mit Angriff, Verteidigung oder Rückzug reagiert. Dies wiederum kann ein Gefühl von Ohnmacht oder Scham erzeugen und Wut, Zorn oder Resignation verstärken.<sup>451</sup> Die „Herausbildung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn“ misslingt infolge von Reizüberflutung, Überforderung, Verunsicherung, Verängstigung, dauerndem passiven Medienkonsum oder Vernachlässigung. Auch das Aufwachsen in einer allein auf Konsum orientierten Umgebung, in der Wissen und Bildung keinen Wert besitzen und eigene Freiräume und Kreativität verhindert werden, kann identitätsbereichernde Erfahrungsbildungen erschweren.<sup>452</sup> In Phasen der Irritation von bewährten Denk- und Handlungsschemata werden jedoch auch Neuorientierungen und die Reorganisation bisheriger Verhaltensmuster möglich, weil unbrauchbar gewordene Verschaltungen destabilisiert und/oder gelöscht werden.<sup>453</sup> Vor allem in Umbruchphasen wie etwa der Pubertät wird der Mensch zu psychosozialen Neuorientierungen gezwungen und kann diese auch gewinnbringend für sich nutzen.<sup>454</sup>

Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass es wichtig ist, Räume für die Verarbeitung von Erlebtem und ein Bewusstsein für die Wichtigkeit von Verarbeitungsprozessen zu schaffen bzw. Adoleszente für die Wirkmächtigkeit der Bewertung von Erlebtem zu sensibilisieren. Zudem scheint es notwendig, die sinnhafte Wahrnehmung bei der Verarbeitung von Erlebtem zu stärken, da

---

450 Vgl. Hüther, Gerald, Resilienz, S. 52.

451 Vgl. ebd.

452 Ebd., S. 54.

453 Vgl. ebd., S. 51.

454 Ebd.

Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster über „körper-sinnliche Erlebnisse“ gebildet werden.<sup>455</sup> Wenn Informationen überwiegend über den visuell-akustischen Kanal aufgenommen werden, kann die sinnhafte Wahrnehmung verkümmern, oder sie wird nicht bewusst wahrgenommen, reflektiert und verarbeitet: Wie schmeckt etwas, riecht etwas, wie hört es sich an, ist es angenehm, unangenehm? Auch dadurch werden die Fantasie und die Fähigkeit, eigene Erfahrungen zu generieren, eingeschränkt: „Die Verarbeitung von Umwelt, was ‚Erfahrung‘ im eigentlichen Sinne vorstellt, ist durch Mediatisierungserscheinungen vorstrukturiert und gleichsam konsumierbar.“<sup>456</sup> Die Gefahr liegt in einer zunehmenden Abhängigkeit von äußeren Reizen, um sich selbst spüren zu können. Mit der Einführung der neuen Technologien haben sich die Wissenskultur und das Verhältnis der Menschen zur Welt, zu Raum und Zeit verändert.<sup>457</sup> Insbesondere die Arbeit am Computer erfordert schnelle Verarbeitung von visuellen Eindrücken sowie deren „Verknüpfung mit motorischen Handlungsmustern (visuell-motorische Koppelung)“.<sup>458</sup> Das Schreiben ist oft ein offener Prozess mit „Kopieren, Remixes und Prozesse[n] des Mashing-up“.<sup>459</sup> Auch hiervon ist anscheinend das Gehirn betroffen. Durch dauernde Unterbrechung wird ein aufmerksames, konzentriertes Arbeiten erschwert.<sup>460</sup> Dadurch besteht die Gefahr, dass sich die Gedanken verwirren, das Erinnerungsvermögen geschwächt und Stress ausgelöst wird.<sup>461</sup> So haben beispielsweise Studien unter Büroangestellten festgestellt, dass ständige Unterbrechungen zu Anspannung und Stress führen, weil die „temporäre Umleitung geistiger Ressourcen“ die Kognitionsleistung beeinflusst.<sup>462</sup> Zudem wird die Realitätserfahrung heutiger Kinder und Jugendlicher durch die „unübersichtliche, sich ständig verändernde und vernetzende Medienlandschaft“ geprägt.<sup>463</sup> Die Vermischung von Fakt und Fiktion, Realität,

---

455 Hümpel-Lutz, Christine/Koethen, Eva, *Elementarästhetisches Lernen*, o. S.

456 Ebd.

457 Kiper, Hanna, *Theorie der Schule*, S. 227.

458 Ebd., S. 228.

459 Ebd.

460 Vgl. ebd.

461 Carr, Nicholas G./Dedekind, Henning, *Wer bin ich, wenn ich online bin ...*, S. 209.

462 Ebd.

463 Hümpel-Lutz, Christine/Koethen, Eva, *Elementarästhetisches Lernen*, o. S.

inszenierter Realität und virtuellem Raum kann Heranwachsende auch überfordern, wenn sie die auf sie einströmenden Informationen nicht schnell genug verarbeiten können. „Das betrifft vor allem die schnell wechselnden medienvermittelten Emotionen, die zu Umfang und Komplexität der Informationsmengen hinzukommen und kaum Zeit und Raum zum eigenen Verarbeiten, Erinnern und Verknüpfen lassen.“<sup>464</sup> Wenn die kindliche Wahrnehmung hauptsächlich auf den visuell-akustischen Kanal begrenzt ist und sich „Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster“ überwiegend durch Medienkonsum und weniger über „körper-sinnliche Erlebnisse“ bilden, führt dies zu einer „Verarmung des Bereichs unmittelbarer Erfahrungen“.<sup>465</sup> Durch die Reduktion der Tast- und Bewegungsreize kann es zu Störungen der Körperschemata kommen, weil diese stetige sensorische Rückmeldungen brauchen, um sich zu aktualisieren.<sup>466</sup> „Ohne diese sensorische Rückmeldung drohen Orientierungsstörungen, die Gefühle wie Realitätsverlust und Selbstentfremdung auslösen“ und zu Aufmerksamkeitsdefiziten, Bewegungsunruhe, Nervosität oder Konzentrationsmangel führen können.<sup>467</sup>

Vertrauen und eine wertschätzende Umgebung mit Raum für Kreativität sind also wichtige Faktoren für ressourcenorientiertes Lernen und das erfolgreiche Abrufen und Weiterentwickeln erlernter Strukturen. Dieses Vertrauen sollte in der Kindheit auf drei Ebenen erworben werden: als „Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen“, als „Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen“ und „als Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt und ihr Geborgen- und Gehaltensein in der Welt“.<sup>468</sup> Wichtig sind hierfür Halt und Orientierung, um sich in der auf sie einströmenden Welt der Erwartungen, Angebote und Anforderungen zurechtzufinden.

---

464 Hümpel-Lutz, Christine/Koethen, Eva, Elementarästhetisches Lernen, o. S.

465 Ebd.

466 Ebd.

467 Ebd.

468 Hüther, Gerald, Resilienz, S. 53.

## 2.4.2 Die Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein

Die Frage, ob und wie sich Jugendliche auf Geschichte beziehen, ist insofern relevant, als die Geschichtlichkeit ein Grundbaustein menschlicher Existenz ist und die Akzeptanz von Geschichtlichkeit untrennbar zu einer gelingenden Identitätsfindung dazugehört. Wie entwickelt sich aber nun das Geschichtsbewusstsein im Menschen? Wie entdecken Kinder ihre Geschichtlichkeit, ihr Sein in der Zeit? Bereits zur lebensweltlichen Erfahrung von kleinen Kindern gehört eine ständige Konfrontation mit Geschichte. Der primäre Sozialisationsprozess des Kindes ist durch die Aneignung von Normen und Werten bestimmt, die sich in einem historischen Prozess ausgebildet haben und den historisch-kulturellen Kontext der Gesellschaft repräsentieren.<sup>469</sup> Während das Kind auf seine Art die Welt entdeckt, ist diese bereits vorgegeben, von anderen Menschen belebt und angeeignet.<sup>470</sup> Eltern, Verwandte und andere wichtige Bezugspersonen beeinflussen, wie das Kind lernt, indem sie Akzente setzen, soziale und kulturelle Normen und Traditionen sowie einen affektiven Zugang zu Objekten vermitteln. Sie sind dabei aber wiederum von ihren eigenen Eltern, Verwandten und anderen Bezugspersonen und deren Geschichte beeinflusst.<sup>471</sup> Dennoch hat das Individuum bei aller Prägung auch Veränderungsspielräume. Gerade moderne Lebensläufe sind durch eine Vielfalt von Perspektiven und Möglichkeiten geprägt, die vorangehende Generationen nicht hatten.<sup>472</sup>

---

469 In einem lebenslangen Entwicklungsgang erwirbt der Mensch eine Vielzahl von Regeln, die seine Umgangsweise mit anderen Menschen und Dingen sowie mit typischen Lebenssituationen prägen. Alltägliche Handlungs- und Entscheidungsprozesse werden durch Traditionen erleichtert. Sie vermitteln dem Individuum „eine Vielzahl von Erfahrungen, Kenntnissen, Regeln und Motivationen“, die „gerade für das unreflektierte, wie selbstverständlich ablaufende Leben im Alltag notwendig sind“ (Schörken, Rolf, *Geschichte als Lebenswelt*, S. 8; vgl. auch S. 30). Tradition wird hierbei verstanden als „Alltagsvorrat“ von „eingeschliffenen Handlungsregeln und Lebensgewohnheiten“, die einerseits das Individuum in seinen Alltagsentscheidungen entlasten und andererseits eine Brücke zwischen den Generationen und Altersstufen bilden. Tradition dient sozusagen als „kulturelle Ausstattung“, die von den Mitgliedern einer Gruppe an ihre Nachkommen tradiert wird. Neben „Verhaltensweisen und Wertorientierungen“ gehört zu ihr auch das „Wissen über die Vergangenheit“ (Assmann, Aleida, *Gedächtnis, Erinnerung*, S. 35).

470 Schörken, Rolf, *Geschichte als Lebenswelt*, S. 7.

471 Vgl. Kölbl, Carlos, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter*, S. 32.

472 Vgl. Klose, Dagmar, *Klios Kinder*, S. 59.

Nach Pandel wird das Geschichtsbewusstsein gemeinsam mit der Vorstellung von Zeit und Wirklichkeit, mit dem Bewusstsein von Historizität und Identität sowie mit dem Verständnis moralischer, politischer und sozialökonomischer Zusammenhänge konstituiert.<sup>473</sup> Kinder fragen etwa nach dem Beginn der Geschichte, seit wann es Menschen gibt, was vor der Entstehung der Menschen oder der Entstehung der Erde war und wie die Geschichte weiter verlaufen wird.<sup>474</sup> Sie lernen die Zeit als Ordnungsprinzip der Gesellschaft kennen, das sowohl unsere Lebenswelt als auch die Wahrnehmung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft strukturiert.<sup>475</sup>

Das „Geschichtsbewusstsein“ ist von zentraler Bedeutung für die Frage nach dem Umgang mit Geschichte und Erinnerung im Religions- und Geschichtsunterricht. Vielfach verwendet, wird der Begriff jedoch durchaus unterschiedlich akzentuiert.<sup>476</sup> Grundsätzlich wird mit „Geschichtsbewusstsein“ die Art und Weise bezeichnet, wie Menschen sich auf die Vergangenheit beziehen, wie sie einen „Sinn von Zeit“ finden.<sup>477</sup> Dazu gehört die Erkenntnis von der Zeitlichkeit, der Herkunft und Zukunft des Menschen, der von ihm geschaffenen Dinge sowie der Art seines Lebens in der Welt. All dies unterliegt Veränderungen, hat Voraussetzungen und kann nicht einfach aus sich selbst heraus existieren.<sup>478</sup> Das Geschichtsbewusstsein umfasst nach Jeismann die Bereiche und das Zusammenspiel von „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive.“<sup>479</sup> Ebenso wenig wie die Geschichtswissenschaft die Vergangenheit identisch rekonstruieren und abbilden kann, ist im Geschichtsbewusstsein die ‚authentische‘ Geschichte erfasst. Grundlage für das Geschichtsbewusstsein ist folglich die Einsicht, dass

---

473 Vgl. Jeismann, Karl-Ernst, *Geschichtsbewußtsein – Theorie*, S. 43.

474 Vgl. Klose, Dagmar, *Klios Kinder*, S. 115.

475 Vgl. ebd., S. 116.

476 Hans-Jürgen Pandel weist darauf hin, dass der Begriff „Geschichtsbewusstsein“ sprachlich nur im Singular verwendet werden könne, was die Vorstellung eines Geschichtsbewusstseins nahelege. Dabei gebe es in der Realität vielzählige Formen von Geschichtsbewusstsein. Vgl. Ders., *Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins*, S. 57.

477 Rösen, Jörn, *Geschichtskultur*, S. 38. Vgl. auch Jeismann, Karl-Ernst, *Geschichtsbewusstsein – Theorie*, S. 42.

478 Vgl. Jeismann, Karl-Ernst, *Geschichtsbewußtsein – Theorie*, S. 42.

479 Ebd.

unsere Rekonstruktion der Geschichte unwiederbringlich durch den gegenwärtigen Stand der Erkenntnis, durch Kultur, Lebenswelt und unsere Fragen, Hoffnungen und Befürchtungen geprägt wird.<sup>480</sup> Während das „Geschichtsbild“ meist stark emotionalisiert und durch selektive Wahrnehmung bestimmt ist und es ihm an Reflexion oder kritischer Hinterfragung mangelt (z. B. bei nationalen Geschichtsbildern oder Geschichtsbildern bestimmter Epochen),<sup>481</sup> setzt das Geschichtsbewusstsein eine gewisse reflexive Distanznahme voraus.<sup>482</sup> Aus diesem Grund umfasst es auch wissenschaftliche Erkenntnismethoden.<sup>483</sup>

Neben der bewussten Vergegenwärtigung der Vergangenheit beeinflussen das Geschichtsbewusstsein jedoch auch „vor-, un- und unterbewusste Momente der Vergangenheitsbeziehung“.<sup>484</sup> So gesehen steht die Bezeichnung „Geschichtsbewusstsein“ für die „Gesamtheit aller Vergangenheitsbeziehungen, in denen Menschen bewusst und unbewusst stehen“.<sup>485</sup> Für einen Menschen prägend sind etwa seine persönliche Biografie, seine Familiengeschichte sowie die Geschichte seiner Gegend oder Nation.<sup>486</sup> Stemmler spricht hierbei von einer „Zweischichtigkeit des Geschichtsbewusstseins“: der „Geschichtsbefassung“ als bewusster Schicht und der „Geschichtsprägung“ als weitgehend unbewusster „Tiefenschicht“.<sup>487</sup> Letztere beeinflusst unsere intuitive Grundeinstellung zur Geschichte und damit auch die Bezugnahme auf sie.<sup>488</sup> „Vergangenheitsbeziehungen“ können bewusst vollzogen sein, indem man sich aktiv einer Tradition zuordnet. Weit häufiger prägen sie jedoch unterschwellig unser Leben oder werden nur zu bestimmten Anlässen und in einer vorgegebenen Weise präsent, zum Beispiel bei Familientraditionen, wiederkehrenden Festen oder Gedenktagen.<sup>489</sup> Weitere Einflussfaktoren sind

---

480 Vgl. Jeismann, Karl-Ernst, *Geschichtsbewußtsein – Theorie*, S. 42.

481 Vgl. ebd., S. 35.

482 Vgl. ebd., S. 36.

483 Ebd., S. 37.

484 Dierk, Heidrun, *Kirchengeschichte elementar*, S. 18.

485 Ebd.

486 Vgl. ebd.

487 Zitiert nach ebd., S. 19.

488 Ebd.

489 Vgl. ebd., S. 18.

persönliche Biografie, Familiengeschichte, die Geschichte meiner Gegend oder Nation.<sup>490</sup> Vergangenheitsbeziehungen sind infolgedessen oft kein Gegenstand bewusster Wahl, sondern werden vielfach als Traditionen übernommen.<sup>491</sup> Sie können damit auch zu einer Fessel oder Bürde werden, die eine individuelle Entwicklung hemmen, beispielsweise wenn alles so bleiben soll, ‚wie es schon immer war‘.

Als Forschungsgegenstand wurde das „Geschichtsbewusstsein“ bereits 1972 durch Schörken in die Geschichtsdidaktik eingeführt. Jeismann präzierte den Begriff und verhalf ihm in der empirischen Forschung zu Popularität, bevor Jörn Rüsen ihn auf der Grundlage Jeismanns mit „historischem Lernen“ gleichsetzte.<sup>492</sup> Für Jeismann war das Geschichtsbewusstsein zunächst das „Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen und Einstellungen zur Vergangenheit“,<sup>493</sup> später differenzierte er das Geschichtsbewusstsein als Beziehung des Verhältnisses zwischen Mensch und Geschichte heraus.<sup>494</sup> Das Lernen der Geschichte vollzieht sich nach Jeismann in den maßgeblichen Operationen der „Analyse“, des „Sachurteils“ und der „Wertung“, und er gibt drei Formen des Verhältnisses zur Geschichte vor: 1. das Geschichtsverlangen/ Geschichtsbedürfnis, 2. das Geschichtsbild und 3. das historische Verstehen.<sup>495</sup>

Für Rüsen konstituiert die mentale Operation des historischen Erzählens das menschliche Geschichtsbewusstsein. Er stellt mit dem traditionellen, dem exemplarischen, dem kritischen und dem genetischen Erzählen vier Erzähltypen heraus, die auch für das historische Lernen gelten.<sup>496</sup>

Von Borries geht von einer „genetisch-dynamischen Entwicklung“ des Geschichtsbewusstseins aus und zeigt dabei vier Ebenen auf: die „unbewusste

---

490 Vgl. Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 18.

491 Vgl. ebd., S. 19.

492 Hasberg, Wolfgang/Körper, Andreas, Geschichtsbewusstsein dynamisch, S. 177.

493 Jeismann, Karl-Ernst, Didaktik der Geschichte, S. 13.

494 Jeismann, Karl-Ernst, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, S. 1–24.

495 Vgl. Erdmann, Elisabeth, Geschichtsbewusstsein – Geschichtskultur, S. 188.

496 Rüsen, Jörn, Geschichtsdidaktische Konsequenzen, S. 129–170.

Präsenz“ von Geschichte, die „diffuse“ oder die „ausdrückliche Beschäftigung“ mit Geschichte sowie die „handlungsleitende Erkenntnis“. <sup>497</sup> Zum Geschichtsbewusstsein gehört nach von Borries die Ebene der „biographisch-zeitgeschichtlichen Erfahrung“, des „sozialen Gedächtnisses“, der „kulturellen Überlieferung“ und der „methodisierten Geschichtswissenschaft“. <sup>498</sup>

Hasberg und Körber plädieren inzwischen für eine Neufassung des „Modells historischen Denkens“, das den dynamischen Charakter und die Prozesshaftigkeit des Geschichtsbewusstseins in den Blickpunkt rückt. <sup>499</sup> Überzeugend ist in ihrem Modell der Verweis auf die durchlässige Trennlinie zwischen Lebenswelt und Geschichtswissenschaft. Auch der historisch denkende Laie, so Hasberg und Köhler, wende die historische Methode in einer elementaren Ausformung an, zum Beispiel wenn er für die Erschließung der Familiengenealogie oder die chronologische Anordnung von Familienfotos andere Quellen hinzuziehe. <sup>500</sup>

Gleichermaßen lässt sich der lebensweltliche Einfluss auf akademische Fragen von professionellen Historikern nachweisen. <sup>501</sup> Nach Kölbl ist Geschichtsbewusstsein eine Art „Statthalter der Geschichtswissenschaft in der Lebenswelt“. <sup>502</sup> Demnach machen „Geschichtsverständnis, Geschichtsbild, geschichtliches Interesse, Geschichtsverlangen“ sowie historisches Denken „Teile der Binnenstruktur des historischen Bewusstseins aus“. <sup>503</sup> Kölbl differenziert zwischen einem „Geschichtsbewusstsein im engeren Sinne“, dem „verwissenschaftlichten Geschichtsbewusstsein“ und einem Geschichtsbewusstsein „im weiteren Sinne“, dem „Geschichtsbewusstsein als Existential (In-Geschichte-verstrickt-Sein)“. <sup>504</sup> Ich teile die Kritik von Klose und Beetz, dass diese Unterscheidung aber eher eine Separierung von Geschichte und Lebenswelt befördert, anstatt zu einem lohnenden Dialog der heterogenen

---

497 Von Borries, Bodo, *Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte?*, S. 44–58.

498 Von Borries, Bodo, *Geschichtsbewußtsein – Empirie*, S. 45 f.

499 Hasberg, Wolfgang/Körber, Andreas, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, S. 177–200.

500 Vgl. ebd., S. 181.

501 Vgl. ebd.

502 Kölbl, Carlos, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter*, S. 23; Straub, Jürgen/Kölbl, Carlos, *Geschichtsbewusstsein*, S. 226–228.

503 Kölbl, Carlos, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter*, S. 25.

504 Ebd., S. 23, 27.

Bezugssysteme zu verhelfen. Ist es nicht sinnvoller, das wissenschaftlich verbürgte Wissen und das Alltagsbewusstsein in ihrer spannungsreichen Zusammengehörigkeit wahrzunehmen und „im Lehr-Lernprozess entsprechend zu gestalten“?<sup>505</sup>

Nach Rüsen vollzieht sich das historische Lernen als subjektiver Prozess, dem er die Geschichtskultur als „äußere Seite“ gegenüberstellt. Geschichtskultur ist für ihn die „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“<sup>506</sup> als Institution, Organisation bzw. „Form der das Lernen vollziehenden Handlungen und die mannigfaltigen Bedingungen, die auf es einwirken, wie z. B. Schule, Museum, Kulturbetrieb, Gedenkfeiern oder Medien“.<sup>507</sup> Für Rüsen enthält die Kategorie ästhetische, politische und kognitive Dimensionen, die auch miteinander verwoben sein können.

Schönemann dagegen begreift Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein „als zwei Seiten einer Medaille“ unter der Zentralkategorie „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“. Geschichtsbewusstsein definiert er als „individuelles Konstrukt, das sich in Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen aufbaut“. Geschichtskultur dagegen sei ein „kollektives Konstrukt, das auf dem entgegengesetzten Weg der Externalisierung entsteht und uns in Objektivierungen mit dem Anspruch auf Akzeptanz entgegentritt“.<sup>508</sup>

Schlüssig erscheint mir die von Elisabeth Erdmann in Anlehnung an Jeismann und Rüsen formulierte Differenzierung der Begriffe unter der zentralen Kategorie des Geschichtsbewusstseins: Auf der personenbezogenen, individuellen Ebene setzt es sich aus Geschichtsbedürfnis/Geschichtsverlangen, Geschichtsbild und historischem Verstehen zusammen. „Geschichtsbedürfnis oder -verlangen gründet meistens in einem vergangenen Ereignis oder in der verinnerlichten sekundären Erfahrung über Erzählungen, mit deren Personen und Vorgängen man sich identifiziert.“<sup>509</sup> Das Geschichtsbedürfnis

---

505 Klose, Dagmar/Beetz, Petra, Klions Kinder werden flügge, S. 25 f.

506 Rüsen, Jörn, Was ist Geschichtskultur?, S. 11 f.; jetzt in: Rüsen, Jörn, Historische Orientierung, S. 211–234.

507 Rüsen, Jörn, Geschichtsdidaktik heute, S. 14–19.

508 Schönemann, Bernd, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, S. 39 f.

509 Erdmann, Elisabeth, Geschichtsbewußtsein – Geschichtskultur, S. 190.

geht der Geschichtsreflexion voraus und ist der Ausgangspunkt für jede weitere Beschäftigung mit Geschichte.<sup>510</sup> Das Geschichtsbild ist für Erdmann strukturiertes Geschichtsverlangen, bei dem Perspektiven aufgezeigt und Ereignisse der Vergangenheit in eine Art Gesamtvorstellung integriert werden.<sup>511</sup> Beim Geschichtsbild lassen sich „Selbst- und Feindbilder“ ausmachen sowie eine Unterscheidung zwischen historischen Tatsachen, ihrer Position in der Gesamtvorstellung und einem positiven oder negativen Bezug des Betrachters auf das Geschichtsbild. Geschichtsbilder sind nicht reflektiert. Hierfür wird das „historische Verstehen“ als eine Art nächster Stufe ausgemacht, bei dem die Vergangenheit in ihrem Eigenwert ernst genommen und ein kritischer methodischer Zugang zu ihr angestrebt wird. Historisches Verstehen kann deshalb Geschichtsbilder und auch Geschichtsbedürfnisse kritisch hinterfragen.<sup>512</sup> Die Kategorie Geschichtsbewusstsein fußt neben der personenbezogenen, individuellen Ebene zudem auf derjenigen „gesellschaftlichen Sicht, die sich in der Geschichtskultur manifestiert“.<sup>513</sup> Hierbei ist der kollektive, gesellschaftlich konstruierte Charakter hervorzuheben.

Zusammengefasst lässt sich Geschichtsbewusstsein als Erkenntnis der Bedeutsamkeit von geschichtlichen Auffassungen, Wertungen und Urteilen definieren. Es setzt ein Verständnis davon voraus, dass unsere Erfahrung der Geschichte oder unsere Beurteilung von historischen Prozessen oder Personen unmittelbar oder mittelbar mit uns selbst zu tun hat.<sup>514</sup> Das Individuum steht in seinem Identitätsfindungsprozess<sup>515</sup> also vor der Aufgabe, sich seiner Verwurzelung in Lebenswelt und Geschichte bewusst zu werden, sie anzunehmen und zugleich zu relativieren.<sup>516</sup> Dieses historische Lernen vollzieht sich dabei wie oben dargelegt oft, ohne dass die Lernenden es selbst merken. Neben einfachen Wissensbeständen werden Bruchstücke des Wissens, wie Daten und Fakten, aber auch Interpretationen und Deutungsmuster, gelernt.

---

510 Vgl. Erdmann, Elisabeth, *Geschichtsbewußtsein – Geschichtskultur*, S. 190.

511 Vgl. ebd.

512 Vgl. ebd.

513 Ebd.

514 Vgl. Dierk, Heidrun, *Kirchengeschichte elementar*, S. 25.

515 Ich gehe hier von einem lebenslangen Identitätsfindungsprozess aus.

516 Jeismann, Karl-Ernst, *Geschichtsbewußtsein – Theorie*, S. 43.

So kann die Geschichte als Fortschritt vermittelt werden, als Rückschritt gegenüber der ‚guten alten Zeit‘; die Relevanz von Gegenwart und Zukunft in ihrem Verhältnis zur Geschichte kann unterschiedlich gedeutet werden, wie auch die Einschätzung, ob man selbst ohnmächtig oder wirkmächtig ist („die da oben“ machen doch immer, was sie wollen/„wir hier unten“ sind immer die Verlierer).<sup>517</sup>

Zu gängigen Deutungsmustern gehören zudem die Idealisierung oder Relativierung der Vergangenheit („früher war alles besser“/„der Nationalsozialismus hatte auch seine guten Seiten“) sowie die Frage nach Schuld und Verantwortung in der Geschichte („Hitler war an allem schuld“).<sup>518</sup> Oft wird ein fragmentarisches Geschichtswissen über Teilbereiche der Geschichte (Nationalsozialismus/Hitler; Mittelalter, Ritter etc.) ausgebildet. Bedenklich ist dies vor allem, wenn falsche, einseitige oder politisch gefährliche Deutungsmuster ausgebildet/vermittelt werden, etwa durch eine starke Polarisierung zwischen „Gut“ und „Böse“, stereotype oder rassistische Darstellungen oder unkritische bzw. „blinde“ Adaptionen.<sup>519</sup> Bei heutigen Kindern und Jugendlichen sind Geschichtsbewusstsein und Geschichtswahrnehmung auch in hohem Maße medial geprägt. Werbespots, Historienfilme, Computerspiele, Comedy oder Videoclips tradieren „historische Versatzstücke“, die weitgehend „unkritisch adaptiert werden“.<sup>520</sup> So entsteht der Eindruck, dass man auch ohne eine tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten „über Geschichte Bescheid“ weiß.<sup>521</sup> Um die Analysefähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu stärken und damit auch ihren gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsspielraum zu erweitern, sollte die Geschichtsprägung ins Bewusstsein gebracht und einer kritischen Reflexion zugänglich gemacht werden.<sup>522</sup> Hierfür müsste im schulischen Unterricht auch das „triviale Geschichtsbewusstsein“, das komplexe System von „Populärvorstellungen“, das weder rein wissenschaftlich noch rein oberflächlich ausgerichtet ist, ernst genommen und zur Sprache gebracht

---

517 Bergmann, Klaus, „Papa, erklär’ mir doch mal“, S. 11 f.

518 Ebd.

519 Vgl. ebd., S. 12 f.

520 Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 23.

521 Vgl. ebd.

522 Vgl. ebd.

werden.<sup>523</sup> Bork fordert aus diesem Grund eine „stärker subjektive, emotionale Auseinandersetzung mit der Vergangenheit“ beim (kirchen-)geschichtlichen Lernen, zum Beispiel mithilfe historischer Romane.<sup>524</sup> Zu thematisieren wäre hierbei, wie ein tragfähiger Bezug auf Geschichte angebahnt werden kann, bei der Geschichte nicht als Kulisse oder Zerstreuung dient, sondern herausfordernde (und auch unbequeme) Anstöße zum Weiterdenken gibt. Der zum ‚Verstehen‘ von Geschichte gehörende Umgang mit dem Moment der Fremdheit, des Ganz-Anderen und Unvertrauten darf nicht durch ein vorschnelles Identifizieren übergangen werden. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist eine möglichst frühe schulische Auseinandersetzung mit Geschichte und dem Umgang mit Geschichte anzustreben.

### **2.4.3 Modelle historischen Lernens in der Schule**

In der Geschichtsdidaktik sind verschiedene Modelle zur idealtypischen Entwicklung des Geschichtsbewusstseins entwickelt worden. Heute wird dabei allerdings die starke Vereinheitlichung durch starre Stufeneinteilungen kritisiert, die der individuellen Entwicklung der einzelnen Kinder und Jugendlichen nicht gerecht wird. Sie können also lediglich einer groben Orientierung dienen.<sup>525</sup>

Viel beachtet und rezipiert wurden unter anderem die Stufenmodelle von Roth (1968) und Küppers (1966). Nach Roth entwickelt sich das Geschichtsbewusstsein vom Märchenalter und Sagenalter über das Abenteuergeschichtsalter hin zum Geschichtsalter und zum Politikalter. Küppers macht dagegen drei Stufen aus: Die Entwicklung im fünften/sechsten Schuljahr ist durch „flächige Vordergründigkeit und starke Handlungsverläufe“ charakter-

---

523 Schörken, Rolf, Alltagsbewußtsein, S. 31.

524 Bork, Stefan, Geschichtsdidaktische Impulse, S. 44; Ders., Kirchengeschichtliches Lernen.

525 Ausführlich zu den Stufenmodellen und dem Forschungsstand Geschichtsdidaktik: Kölbl, Carlos, Geschichtsbewußtsein, S. 41 ff.

siert, im siebten/achten Schuljahr beginnen eine „Tiefengliederung und bemerkte Wirkungen“, und im neunten bis zwölften Schuljahr entstehen ein „vielmaschiges Netz und überindividuelle Ordnungen“.<sup>526</sup>

Nach Pandel wird das Geschichtsbewusstsein als ein kognitives Verweissystem im Verlauf des Sprachlernens durch direkte und kommunikative Erfahrung erworben.<sup>527</sup> Durch dieses Verweissystem wird bestimmt, wie von Geschichte erzählt wird, welche Perspektiven eingebracht werden, welche Verhältnisbestimmung von oben und unten/Arm und Reich vollzogen und ob die Geschichte als unausweichlich oder veränderbar erlebt wird.<sup>528</sup> Kinder durchlaufen dabei, so Pandel, sieben Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, die aus miteinander verwobenen Doppelkategorien gebildet sind.<sup>529</sup> Diese Dimensionen sind: 1. das Zeitbewusstsein (früher–heute/morgen), 2. das Wirklichkeitsbewusstsein (real/historisch – imaginär), 3. das Historizitätsbewusstsein (statisch–veränderlich), 4. das Identitätsbewusstsein (wir–ihr/sie), 5. das politische Bewusstsein (oben–unten), 6. das ökonomisch-soziale Bewusstsein (arm–reich) und 7. das moralische Bewusstsein (richtig–falsch).

Klaus Bergmann ergänzt die Kategorien noch um eine achte Dimension: das Geschlechtsbewusstsein (weiblich–männlich).<sup>530</sup> Pandel konstatiert, dass man nicht sagen könne, in welcher Reihenfolge bzw. auch Gleichzeitigkeit die Kategorien angeeignet würden.<sup>531</sup> Die Ausbildung eines Verständnisses von „früher–heute/morgen“, „real–imaginär“ und „statisch–veränderlich“ sei jedoch Voraussetzung für die Ausbildung der weiteren Orientierungsbegriffe. Eine Differenzierung zwischen zum Beispiel fiktional und real müsse vollzogen sein, um historische Erzählungen als historische und nicht als Märchen wahrnehmen zu können. Somit sind Zeitbewusstsein, Wirklichkeitsbe-

---

526 Vgl. Klose, Dagmar, *Geschichtsbewußtsein – Ontogenese*, S. 52.

527 Pandel, Hans-Jürgen, *Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins*, S. 56.

528 Vgl. ebd.

529 Ebd., S. 58.

530 Bergmann, Klaus, „Papa, erklär’ mir doch mal“, S. 20.

531 Pandel, Hans-Jürgen, *Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins*, S. 58.

wusstsein und Historizitätsbewusstsein „Basiskategorien“ des Geschichtsbewusstseins.<sup>532</sup> Die vier weiteren Dimensionen: Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch-soziales Bewusstsein und moralisches Bewusstsein (wie auch das Geschlechtsbewusstsein) beziehen sich auf die Erkenntnis der Komplexität von Gesellschaftlichkeit.<sup>533</sup> Die Ausbildung der von Pandel angeführten Doppelkategorien als „individuelle mentale Strukturierung“ bedeutet nicht notwendigerweise die Entwicklung eines *reflektierten* Geschichtsbewusstseins. So kann sich das moralische Bewusstsein auch in moralischem Relativismus und das politische Bewusstsein in politischer Apathie äußern.<sup>534</sup>

Klose spricht bei Kindern im schulischen Anfangsunterricht von einer Mischung aus „gläubiger Geschichtsrezeption und nüchtern-realistischem, sehr genauem Entdeckerdrang“. Das Erkenntnisinteresse sei in dieser Altersgruppe auf „ereignishaft-situative, personal gebundene, aktionsreiche Lerninhalte gerichtet“. Aufgrund ihres emotional gesteuerten Identifikationsbedürfnisses favorisierten diese Kinder „geradlinige“ Helden. Schließlich sei, so Klose, noch kein Feingefühl für seelischen Tiefgang und menschliche Widersprüchlichkeit entwickelt. Sie hätten eine „illusionär harmonisierende Sicht auf die Geschichte“, die von „alternativ-kurzschlüssigen Wertungen“ begleitet werde. Aus diesem Grund seien sie auch besonders beeinflussbar durch die Urteile von Autoritätsfiguren. In dieser Altersstufe werde eine Zugänglichkeit kognitiver Lernaspekte am ehesten über geistig und künstlerisch praktische Aktivitäten erreicht; Sinnbildung erfolge hauptsächlich über eine moralische Aneignung.<sup>535</sup> In der Phase vom 12. bis zum 14. Lebensjahr differenzierten sich schließlich ein formal-operatives Denken sowie eine zunehmende Abstraktionsfähigkeit heraus. Neben moralischen Aspekten würden jetzt auch ökonomische, politische und soziale Strukturelemente der Geschichte er-

---

532 Pandel, Hans-Jürgen, Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins, S. 59.

533 Vgl. ebd.

534 Ebd.

535 Klose, Dagmar, Geschichtsbewußtsein – Ontogenese, S. 54.

kannt. In der Übergangsphase sei eine „Favorisierung des Faktischen“ zu beobachten. Bei der Wiedergabe gelernten Wissens neigten 12-bis-14-Jährige zu einer Reduzierung der Inhalte. Kennzeichnend sei nach Klose ferner eine intellektuell ausdifferenziertere Emotionalität, wobei Mädchen stärker an seelischen Tatbeständen interessiert und geistig weiterentwickelt seien als Jungen. Ab diesem Alter werde die Fähigkeit zu Reflexion und Metakognition herausgebildet. Zusammenfassend gesagt kann von einer zunehmenden Abstraktionsfähigkeit, einer Entwicklung der Mehrdimensionalität des Denkens sowie einer Entwicklung von Metakognition und des Denkens in Möglichkeiten und verschiedenen Perspektiven im Laufe des Adoleszenzprozesses ausgehen.<sup>536</sup>

#### **2.4.4 Gibt es ein spezifisch modernes Geschichtsbewusstsein?**

Wie oben aufgezeigt, scheinen das Interesse an und das Wissen über Geschichte bei Jugendlichen begrenzt und meist auf negative historische Ereignisse bezogen zu sein. Interesse wird geweckt, wenn die Handlungen und Gefühle der Geschichtsakteure nachvollziehbar gemacht werden. Von Borries kam mit seinen empirischen Studien zu dem Ergebnis, dass Jugendliche Schwierigkeiten mit einer fundierten Geschichtsdeutung hätten. Die Mehrheit der von ihm untersuchten Schülerinnen und Schüler blieb mit ihren inhaltlichen und formalen Leistungen weit hinter den in Richtlinien, Lehrwerken und Parlamentsdebatten ausgedrückten Standards zurück.<sup>537</sup> Ihr Umgang mit Geschichte sei meist sehr von aktuellen Maßstäben geprägt, ein Einlassen auf die „tiefe Andersartigkeit der Vergangenheit“ finde kaum statt.<sup>538</sup> Geschichtliche Ereignisse würden zudem nicht zu einer positiven Selbstbestätigung herangezogen. Des Weiteren beobachtete von Borries zwar „präzise, aber nicht

---

<sup>536</sup> Vgl. Klose, Dagmar, *Klios Kinder*, S. 58.

<sup>537</sup> Vgl. von Borries, Bodo, *Geschichtsbewußtsein – Empirie*, S. 47.

<sup>538</sup> Von Borries, Bodo, *Jugend und Geschichte*, S. 389.

widerspruchsfreie Auffassungen von den Aufgaben der Geschichtsbeschäftigung als Informationssammlung, Fremdverstehen, Gegenwartserklärung und Vergangenheitsbewertung“.<sup>539</sup>

Kölbl hat sich in einer empirischen Studie zum „Geschichtsbewusstsein im Jugendalter“ mit der Frage nach einem spezifisch modernen Geschichtsbewusstsein befasst.<sup>540</sup> Er konstatiert, dass Jugendliche durchaus an Geschichte interessiert seien und dass die These von einem defizitären Geschichtsbewusstsein bei Jugendlichen nicht verallgemeinert werden könne.<sup>541</sup> Es zeige sich durchaus ein sehr komplexes geschichtliches Denken.<sup>542</sup> Allerdings gebe es eine spezifisch moderne Form historischer Sinnbildung.<sup>543</sup>

Wichtige Konstituenten eines spezifisch modernen Weltbildes, wie das „Rechnen“ mit Diskontinuität, Brüchen, kurzum Kontingenz oder die gesteigerte Erfahrung von Alterität durch Tourismus, globalisierte Wirtschaft, Medien (z. B. Fernsehen, Zeitung, Internet) sowie Migrationsbewegungen finden ebenso im historischen Bewußtsein ihre jeweiligen Entsprechungen bzw. sind zum Teil schon nur in ihren spezifisch geschichtlichen Aspekten verständlich.<sup>544</sup>

Entsprechend den bereits aufgezeigten Ergebnissen der Sinus-Jugendstudie 2016 ergibt auch die empirische Befragung von Kölbl, dass Jugendliche ein besonderes Interesse an einer „greifbaren Vergangenheit“ und an Aspekten der „historisch vermittelten Identitätsbildung“ haben.<sup>545</sup> Ganz besonders interessieren sie der „Alltag in außeralltäglichen Zeiten, Geschichten, in denen es um Leben und Tod sowie überhaupt um existentielle Entscheidungen als auch Widerfahrnisse geht.“<sup>546</sup> Angesichts des von Kölbl erwähnten Rechnens mit Diskontinuitäten ist eine Unterstützung bei der Vielfältigkeit des Selbsterlebens in wechselnden Bezügen notwendig. Die zentrale Identitäts-

---

539 Von Borries, Bodo, *Geschichtsbewußtsein – Empirie*, S. 48.

540 Kölbl, Carlos, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter*.

541 Ebd., S. 354.

542 Ebd.

543 Vgl. ebd., S. 241.

544 Ebd., S. 280.

545 Ebd., S. 241.

546 Ebd., S. 249.

frage in Bezug auf Alterität lautet dann: „Wer bin ich im Verhältnis zum Anderen, zum Fremden, zum Neuen usw.“<sup>547</sup> Für ein bereicherndes Zusammenleben in einer Einwanderungsgesellschaft sind interkulturelle Kompetenzen wie „Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz“, Toleranz sowie „Fremdheits- und Differenzsensibilität, Empathie [und] die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ notwendig.<sup>548</sup>

Die Einsicht, dass das Andere oder das Fremde zur Bedingung des Eigenen nötig ist, kann entscheidend dazu beitragen, dass auf einer affektiven Ebene Angst und Ablehnungsreflexe gegenüber dem fremdkulturellen Interaktionspartner gemildert oder sogar vermieden werden können.<sup>549</sup>

Kölbl macht darauf aufmerksam, dass hierbei das Geschichtsbewusstsein eine wichtige Rolle spielt, da „wesentliche Operationen des historischen Bewusstseins wichtige Schnittpunkte zur interkulturellen Kompetenz“ aufweisen.<sup>550</sup> Dort, wo es um Fremdheits- und Differenzsensibilität geht, kann man nach Kölbl von einem solchen Schnittpunkt sprechen. Zudem bedürften interkulturelle Kompetenzen „einer historischen Tiefendimension“.<sup>551</sup> Das Einüben eines anspruchsvollen geschichtlichen Denkens sei ohne eine Sensibilisierung für Phänomene der Fremdheit und Differenz nicht denkbar.<sup>552</sup> Diese Sensibilität ist nach Kölbl Bestandteil eines spezifisch modernen historischen Bewusstseins von Jugendlichen.<sup>553</sup> Damit ist nicht gemeint, dass Jugendliche in Deutschland in Gänze über ein voll ausgebildetes modernes Geschichtsbewusstsein verfügen; es kann ihnen aber zumindest in Grundzügen ein modernes historisches Bewusstsein zugesprochen werden.<sup>554</sup>

---

547 Kirchner, Constanze, *Identität und Ausdruck*, S. 11.

548 Kölbl, Carlos, *Mit und ohne Migrationshintergrund*, S. 65.

549 Kießler, Katharina, *Interkulturelle Kompetenz*, S. 18 f.

550 Kölbl, Carlos, *Mit und ohne Migrationshintergrund*, S. 65.

551 Ebd.

552 Ebd.

553 Ebd.

554 Ebd., S. 65 f.

## 2.4.5 Nichtsprachliche Geschichtserfahrung und Geschichtsverarbeitungsprozesse

Angesichts der Notwendigkeit, in Schulen inklusive Lernprozesse zu gestalten, muss abschließend kritisch angefragt werden, inwiefern die Ausbildung von Geschichtsbewusstsein das Ziel des anamnetischen Lernens sein kann. Bei aller Betonung der Bedeutung von Sprache und der Notwendigkeit des Erzählens von Geschichte(n) dürfen auch die nichtsprachlichen Elemente von Kommunikation und das „schweigende Wissen“, die in den Körper geschriebene (Geschichts-)Erfahrung nicht vernachlässigt werden.<sup>555</sup> Völkel's Ausgangspunkt einer fundamentalen Kritik an einem auf das Geschichtsbewusstsein konzentrierten Theoriekonzept der Geschichtsdidaktik ist die Feststellung, dass es Menschen gibt, die ihre eigene Lebenszeit nicht in der hierbei geforderten Art und Weise „gedanklich überschreiten“ können oder denen keine „analoge Sprache“ für die Verständigung über Geschichte zur Verfügung steht.<sup>556</sup> Zwar besteht Konsens, dass die Welt ‚geworden‘ ist und sich das Vergangene in ihr „sichtbar und unsichtbar, sagbar und unsagbar, hörbar und unhörbar, spürbar und unspürbar erhalten hat“.<sup>557</sup> Gleichzeitig wird Geschichte jedoch letztlich ausgrenzend gedacht und gelehrt, wenn das „Sprechenkönnen, Handelnkönnen, Erzählenkönnen und Für-sein-Handeln-einstehen-Können“ zur Voraussetzung gemacht werden, um am „Gedächtnis der Gesellschaft und ihrer Geschichte Teil haben zu können“.<sup>558</sup> Entsprechend werde in der Geschichtsdidaktik laut Völkel zwar davon ausgegangen, dass jeder Mensch ein „eigenes, als vorwissenschaftlich oder unreflektiert angenommenes Geschichtsbewusstsein besitzt“, dieses soll jedoch im Prozess historischer Bildung in Bezug auf Reflexion und Vernunft gefördert werden.<sup>559</sup> Unter Bezugnahme auf die Disability Studies plädiert Völkel dafür,

---

555 Vgl. Völkel, Bärbel, *Inklusive Geschichtsdidaktik*, S. 27.

556 Ebd., S. 7.

557 Ebd., S. 11.

558 Ebd., S. 48.

559 Ebd., S. 69.

stattdessen beim „Menschsein des Menschen“ und dem – dem Geschichtsbewusstsein vorstehenden – „inneren Zeitbewusstsein“ anzusetzen.<sup>560</sup> Am Beispiel des Phantomarms arbeitet Völkel heraus, dass Menschen immer Erfahrungen „*als Jemand* in einem bestimmten Raum machen“ und sich die Erinnerungen in den Leib schreiben.<sup>561</sup> Durch den Leib sind sie auf ihre je spezifische Art und Weise „in der Welt situiert“ (Synonym) und mit dieser vereint.<sup>562</sup> Der Leib ist deshalb nach Ansicht von Völkel ein Ort mit einer ganz spezifischen Reflexivität:<sup>563</sup>

Wenn ich sage, dass ich eine Geschichte habe, mache ich eine kognitiv situierte rationale Feststellung. Ich weiß, dass ich eine Geschichte habe, und ich kann diese Geschichte erzählen. Leiblich reflexiv wird es aber dann, wenn ich erkenne, dass ich nicht nur eine Geschichte habe, sondern überall und rundherum geschichtlich bin. [...] Wenn ich lebe, lebe ich meine Geschichte, und wenn ich über meine Geschichte nachdenke, ist da stets mehr, als was ich denken kann.<sup>564</sup>

Die „leibliche historische Erfahrung“ lasse sich nicht genauer sprachlich spezifizieren, sondern nur mittels leiblicher Reflexivität äußern.<sup>565</sup> Da man nie alles ausdrücken könne, was man spürt und gern mitteilen würde, führe ein auf die Sprache reduziertes Denken auch zu einer wirklichkeitsärmeren Wahrnehmung.<sup>566</sup> Interessant ist Völkels Bezugnahme auf Hartmut Rosa, der Bildung nicht als Selbstbildung oder Weltbildung verstehen möchte, sondern als „Weltbeziehungsbildung“ und als Bildung von Resonanzachsen, wobei Völkel kritisiert, dass auch Rosa noch zu stark davon ausgehe, dass man in eine reflexiv-sprachliche Beziehung zur Geschichte treten könne.<sup>567</sup> Leiborientierte historische Bildung frage nicht danach, wie Geschichte in das Denken, sondern wie Geschichte in das Handeln gehöre.<sup>568</sup> Der Geschichtsunterricht ist somit herausgefordert, Begegnungs- und Kommunikationsräume

---

560 Völkel, Bärbel, *Inklusive Geschichtsdidaktik*, S. 8.

561 Ebd., S. 9, Hervorhebung im Original.

562 Ebd., S. 72.

563 Vgl. ebd.

564 Ebd., S. 74 f.

565 Ebd., S. 75.

566 Ebd., S. 137.

567 Ebd., S. 149.

568 Ebd., S. 154.

mit Menschen und Dingen zu schaffen, die die Erfahrungen des Leibes integrieren und „den Horizont in einer Weise eröffnen, dass der Mensch sich in seiner Menschlichkeit so weiterentwickeln kann, dass er ein glückliches Leben in der Gemeinschaft zu führen vermag“. <sup>569</sup> Dies kann gelingen, wenn Geschichte dialogisch verstanden wird und Begegnungen in Form von Mitvergegenwärtigungen, von Appräsentationen ermöglicht werden. <sup>570</sup> Hierbei werde beispielsweise nicht die Frage nach der Herkunft in den Mittelpunkt gestellt, sondern die Frage danach, welche Erfahrungen man mitbringt. <sup>571</sup>

Für das anamnetische Theologisieren sind Völkels Überlegungen eine Bestätigung der Notwendigkeit, auch eine nichtsprachliche Verarbeitungsdimension der Bezugnahme auf Geschichte und der eigenen Geschichtlichkeit zu ermöglichen. Wenn sich der Religionsunterricht allein auf kognitive Lernprozesse konzentriert, bleibt die für das Leben mit Geschichte und die Verarbeitung von Geschichte bedeutsame nichtartikulierbare Erinnerung vernachlässigt, ebenso die Erinnerung, die ‚in den Körper geschrieben‘ ist, auf die man aber keinen bewussten Zugriff hat. Deshalb soll im Konzept des anamnetischen Theologisierens eine nichtsprachliche Ausdrucksmöglichkeit mittels künstlerischer Gestaltungsprozesse erschlossen werden.

#### **2.4.6 Zwischenfazit: Ertrag für das anamnetische Theologisieren**

Beim anamnetischen Lernen kann also von einem grundsätzlichen anthropologischen Erkenntnisinteresse an der Geschichte ausgegangen werden, das in „Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen“ aufgebaut wird. <sup>572</sup> Menschen sind auf der Suche nach Antworten auf die Frage nach dem Wesen des Menschen, seiner Herkunft und seinem Lebensziel. <sup>573</sup> Sie streben nach Halt und Verwurzelung durch generationelle Verankerung und die Einbindung

---

569 Vökel, Bärbel, *Inklusive Geschichtsdidaktik*, S. 169.

570 Ebd., S. 229.

571 Vökel, Bärbel, *Inklusive Geschichtsdidaktik*, S. 230.

572 Vgl. Klose Dagmar/Beetz, Petra, *Klios Kinder werden flügge*, S. 29.

573 Ebd.

in überlieferte Erfahrungswelten.<sup>574</sup> Wie gezeigt wurde, geht es im Sozialisationsprozess für die Heranwachsenden darum, zu einem ausgewogenen Verhältnis von „Individuation“ und „Vergesellschaftung“ zu finden.<sup>575</sup> Sie sollen sich selbst entfalten können, müssen sich aber auch in die Gemeinschaft einfügen. In diesem Spannungsfeld ereignen sich Erziehung und Bildung.<sup>576</sup>

Wie der vorangehende Abschnitt gezeigt hat, werden bei der Entwicklung des Geschichtsbewusstseins Sinnkonfigurationen sowie Welt- und Geschichtsdeutungen der Umwelt aufgenommen. Dies kann sich in einem bewussten Prozess vollziehen, zumeist aber handelt es sich dabei um einen unbewussten Vorgang. Da das Geschichtsbewusstsein jedoch ein wesentlicher Baustein von Identität ist, ist es notwendig, in der Schule anamnetisches Lernen zu fördern. Schülerinnen und Schülern sollten darin unterstützt werden, bewusst zu reflektieren, inwiefern sie von ihrer individuellen und der kollektiven Geschichte geprägt sind und wie sie die Zukunft gestalten möchten. Da Heranwachsende im Laufe des weiteren Lebens immer wieder neue Erfahrungen des zeitlichen Wandels machen, geht es auch hier, wie im Identitätsprozess insgesamt, nicht darum, ein statisches Geschichtsbewusstsein bzw. eine statische Identität zu entwickeln, sondern darum, die Fähigkeit zu erwerben, diese Erfahrungen immer wieder neu und produktiv „in die historische Orientierung dieser Lebenspraxis“ einzuarbeiten.<sup>577</sup>

Der Blick zurück und das Bewusstsein für die eigene Geschichtlichkeit können letztlich dabei helfen, sich selbst und das eigene Gewordensein mit einem gewissen Abstand zu reflektieren. Adoleszenz ist ein Möglichkeitsraum, in dem Heranwachsende eine neue Verhältnisbestimmung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vollziehen. Sie nehmen Traditionen der Generationen vor ihnen auf und generieren neue Traditionen und Kulturträger. Als Erwachsene sollten sie eine Haltung der Generativität entwickelt haben, um den ihnen nachfolgenden Generationen wiederum einen Möglichkeitsraum zur Gestaltung der Gegenwart bieten zu können. Schulische Bildung sollte

---

574 Vgl. Klose, Dagmar/Beetz, Petra, *Klios Kinder werden flügge*, S. 29.

575 Ziebertz, Hans-Georg, *Biografisches Lernen*, S. 377.

576 Vgl. ebd., S. 378.

577 Rösen, Jörn, *Lebendige Geschichte*, S. 93 f.

Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess anamnetisch-biografischen Lernens unterstützen.

## ***2.5 Anamnetisches Lernen im kompetenzorientierten Religionsunterricht***

Unser gegenwärtiges Schulsystem, die Kerncurricula, basieren auf dem Kompetenzmodell. Mit Kompetenzen sind nach der viel zitierten Definition von Weinert die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die man braucht, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen [...] Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.<sup>578</sup> Aus der Kognitionsforschung wissen wir, dass Kompetenzen nicht isoliert existieren. So sind auch das Wahrnehmen, Fühlen, Denken, das soziale Verhalten oder Sprechen vielfältig zusammengesetzte Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Wegen zustande kommen. „Die derart variabel und komplex zusammengefügt ‚Kompetenzen‘ haben auch keinen Ort im Gehirn, an dem sie angesiedelt wären, sondern existieren nur als zeitlich begrenzte Muster von vielfach verzweigten Verbindungen“.<sup>579</sup> Dementsprechend sind sie nicht von Geburt an vorhanden, sondern werden im Laufe der Entwicklung erworben. Schülerinnen und Schüler können Kompetenzen nicht einmalig durch Einübung erwerben; stattdessen müssen Gelegenheiten geboten werden, in denen sie sich stets von Neuem bilden können.<sup>580</sup> Allen Schülerinnen und Schülern sollte durch das Bildungssystem eine „allgemeine Grundbildung“ zukommen. Damit ist „eine schulisch realisierbare Form allgemeiner Menschenbildung“ gemeint.<sup>581</sup> Die Heranwachsenden sollten grundlegende Kompetenzen erwerben, mittels derer sie sich entfalten können und „zu einer Teilhabe an zentralen Bereichen

---

578 Weinert, Franz E., Vergleichende Leistungsmessung, S. 27 f.

579 Schäfer, Gerd E., Was ist frühkindliche Bildung?, S. 18.

580 Vgl. ebd.

581 Kiper, Hanna, Identitätsbildung und Kompetenzerwerb, S. 74.

der gesellschaftlichen Lebenspraxis“ befähigt werden.<sup>582</sup> Allgemeine Grundbildung „dient dem Erwerb von Wissensbeständen, Fähigkeiten und Einstellungen“, die in Sozialisationsinstanzen wie Familie gar nicht oder unzureichend ausgebildet werden können. Zudem sollte sie ein „Plateau für Selbständigkeit und verantwortetes Handeln bieten“.<sup>583</sup>

Laut PISA-Konsortium sollen Schülerinnen und Schüler Basiskompetenzen erwerben, die sie zu einer in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht „befriedigende[n] Lebensführung“ und zu einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen.<sup>584</sup> Der Kompetenzbegriff wird je nach Tradition jedoch unterschiedlich akzentuiert. Hanna Kiper führt drei Richtungen auf: Zum einen wird, wie beispielsweise bei Schulleistungsstudien, unter Kompetenz die „Vermittlung einer soliden Grundbildung“ verstanden. Zum anderen wird Kompetenz als „umfassende Fundierung von Handlungsfähigkeit“ definiert. Handlungsfähigkeit definiert sich hierbei dadurch, sich Sachkompetenzen selbst erschließen zu können, um Probleme zu bewältigen.<sup>585</sup> Eine dritte Richtung sieht Kompetenz mehr als „Bewältigung des Alltagslebens an den Rändern der Gesellschaft“.<sup>586</sup>

Anders als noch in den 70er-Jahren ist der gegenwärtige Kompetenzbegriff nicht fächerübergreifend, sondern domänenspezifisch.<sup>587</sup> Deshalb werden die Kompetenzen von den jeweiligen Fachwissenschaften festgelegt. In Bezug auf das anamnetische Lernen stellt sich also die Frage, welche religiösen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler erwerben können. Anamnetisches Lernen erschöpft sich nicht in der Aneignung von Grundwissen, sondern ist vielmehr die Ausbildung der Fähigkeit, die historische Tiefenstruktur des Lebens zu erfassen, Geschichte(n) zu verstehen und sich selbst dazu in Beziehung zu setzen. Schülerinnen und Schüler werden bei einer solchen Art des

---

582 Kiper, Hanna, Identitätsbildung und Kompetenzerwerb, S. 74.

583 Brockmeyer, Rainer/Zedler, Peter, zitiert nach: Kiper, Hanna, Identitätsbildung und Kompetenzerwerb, S. 74.

584 Deutsches PISA-Konsortium 2001, zitiert nach: Kiper, Hanna, Identitätsbildung und Kompetenzerwerb, S. 75.

585 Kiper, Hanna, Identitätsbildung und Kompetenzerwerb, S. 75.

586 Ebd.

587 Vgl. hierzu auch: Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, S. 25.

anamnetischen Lernens in ihrer Handlungskompetenz gestärkt, weil Empathie und Ambiguitätstoleranz gefördert werden. Auch ihre Reflexionskompetenz kann geschult werden, insofern sie erkennen lernen, dass Menschen von kulturellen Werten, Einstellungen und Normen geprägt werden.<sup>588</sup> Hierbei können Fertigkeiten zur „zweiten Naivität“ (Ricœur) entwickelt, kritische Analysefähigkeit geschult und ein Bewusstsein für die Notwendigkeit des Einordnens von Geschichtserzählungen geschaffen werden. Im Idealfall gelingt im Ricœur'schen Sinne ein „Affiziert-Werden“ durch die Geschichte(n), und Schülerinnen und Schüler werden zu Redenden und Handelnden von Geschichte.<sup>589</sup> Der Horizont weitet sich über enge biografische und lokale Grenzen hinaus, die Neugier auf fernere Geschichte(n) kann geweckt werden.

Nach Pandel geht es im Geschichtsunterricht bei der „intensive[n] und ausgedehnte[n] Ereignisbeschreibung und Ereigniserörterung“ darum, „Erzählzusammenhänge zu vermitteln und Schüler in die Lage zu versetzen, Geschichte zu erzählen und erzählte Geschichte zu verstehen“.<sup>590</sup> Narrative Aneignung von Geschichte impliziert hierbei das Erkennen von Zusammenhängen unter Bezugnahme auf das eigene Erleben und die eigenen Erfahrungen und Deutungen sowie das Generieren von individuellen und kollektiven Handlungsperspektiven. Pandel unterscheidet hierbei zwischen der im Geschichtsunterricht anzubahnenden „narrativen Kompetenz“, der „Interpretationskompetenz“, der „Gattungskompetenz“ und der „geschichtskulturellen Kompetenz“, die insgesamt darauf zielen, Herausforderungen in der Lebenswelt bewältigen zu können.<sup>591</sup> Das anamnetische Lernen beim Theologisieren im Religionsunterricht baut zudem religiöse Kompetenzen auf, insofern es die „religiöse Sensibilität“ und „religiöse Inhaltlichkeit“ fördert, das heißt die Fähigkeit schult, religiöse Wirklichkeit wahrzunehmen und religiöse Deutungs- und Orientierungsangebote für die eigene Lebenspraxis auszuloten.<sup>592</sup> Die

---

588 Vgl. Jagusch, Birgit, Interkulturelle Kompetenz, S. 6.

589 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 38.

590 Pandel, Hans-Jürgen, Historisches Erzählen, S. 9 f.

591 Pandel, Hans-Jürgen, Geschichtsunterricht, S. 24 ff.

592 Kompetenzmodell von Hemel, zitiert nach: Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, S. 47 ff.

„religiöse Kommunikation“ – religiöse Sprach-, Dialog- und Interaktionskompetenz<sup>593</sup> sowie „religiöses Orientierungswissen“<sup>594</sup> – wird durch den Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern und die Auseinandersetzung mit weiterführenden religiösen Deutungs- und Orientierungsangeboten gefördert. Auch die „religiöse Ausdrucksfähigkeit“ im Sinne religiös motivierter Verhaltensweisen und eine „religiös motivierte Lebensgestaltung“ können angebahnt bzw. auch erörtert werden.<sup>595</sup> In der Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung können Schülerinnen und Schüler auch Kompetenzen hinsichtlich der „ethischen Begründungsfähigkeit“ gewinnen, indem sie am Beispiel historischer Figuren und deren ethischer Entscheidungen ihre eigenen ethischen Entscheidungen und Handlungsspielräume überprüfen.<sup>596</sup>

Für die Förderung religiöser Kompetenz ist entscheidend, dass beim anamnetischen Theologisieren ein spezifischer religiöser „Modus der Weltbegegnung“, eine spezifische religiöse Lesart der Welt zur Sprache gebracht und erörtert wird.<sup>597</sup> Baumert hat für die schulische Bildung eine Grundstruktur der ‚Allgemeinbildung‘ aufgestellt, bei dem Schülerinnen und Schüler nicht bestimmte Bildungsinhalte lernen, sondern Kompetenzen für vier „Modi der Weltbegegnung“ entwickeln sollen.<sup>598</sup> Diese vier Modi sind jeweils spezifische Arten des Weltverstehens, des Weltzugangs und des Welthorizontes. Sie haben ihre jeweils eigene Perspektive und ihre eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Jedem Welterschließungsmodus, also jeder „Lesart“ der Welt, wird dabei eine eigene „literacy“, eine spezifische Lesekompetenz, zugewiesen, „zu deren voller Ausbildung am Ende des schulischen Curriculums ein Bewusstsein des Zusammenhangs zwischen „literacy“ und Weltmodellierung gehören soll“.<sup>599</sup> Die Modi der Weltbegegnung ergänzen einander, können aber niemals durch einen der anderen Modi ersetzt werden. Ein erster

---

593 Kompetenzmodell von Hemel, zitiert nach: Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, S. 47 ff.

594 Englert, Rudolf, Bildungsstandards, S. 21–32.

595 Kompetenzmodell von Hemel, zitiert nach: Obst, Gabriele, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, S. 47 ff.

596 Englert, Rudolf, Bildungsstandards, S. 9, 21–32.

597 Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, S. 113.

598 Ebd.

599 Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz, S. 28.

Modus der Weltbegegnung ist für Baumert eine normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft im Bereich von Politik und Recht. Eine Grundfrage dieses Weltverständnisses wäre: Wie ist die soziale Welt verbindlich zu ordnen? Der zweite Modus der Weltbegegnung kommt aus dem Bereich der Naturwissenschaften, in dem es um eine kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt geht. Eine Grundfrage dieses Weltverständnisses wäre: Wie geht es? Der dritte Modus der Weltbegegnung ist für Baumert die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung im Bereich von Sprache/Literatur, Musik, Malerei/bildender Kunst. Eine Grundfrage wäre für Baumert hierbei: Wie begegnet mir Wirklichkeit? Wie kann ich Wirklichkeit ausdrücken? Der vierte Modus der Weltbegegnung kommt aus dem Bereich Religion und Philosophie, in dem Probleme konstitutiver Rationalität verhandelt und Fragen des Ultimativen gestellt werden, wie die Frage nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens.<sup>600 601</sup>

Für das anamnetische Lernen ist Baumerts Modell der vier Modi der Weltbegegnung insofern ertragreich, als es auch hier darum geht, multiperspektivisch zu denken, Perspektivwechsel vollziehen zu können und auch die jeweiligen Begrenzungen der Weltzugänge und eigenen Perspektiven auf die Wirklichkeit zu erkennen.<sup>602</sup> Schülerinnen und Schüler können somit lernen, dass es nicht *die* eine universal gültige Weltsicht gibt, sondern immer auch Denk- und Handlungsalternativen, und dass diese auch historisch geworden und veränderbar sind. Für Dressler gehört es elementar zur Bildung, dass sie unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, weil er die Fähigkeit zum Perspektivwechsel mit George Herbert Mead als eine kulturelle Basisleistung ansieht.<sup>603</sup> Gerade darin, dass die unterschiedlichen Weltzugänge keiner Geltungshierarchie unterliegen und nicht substituierbar sind, sieht er die Chance, ausgehend von einem im Zuge

---

600 Vgl. Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, S. 113; Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz, S. 28.

601 Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, S. 113.

602 Rothgangel, Martin, Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik; Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker, Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung, S. 7 f.

603 Dressler, Bernhard, Performanz und Kompetenz, S. 29.

der Postmoderne entstandenen „Bewusstsein, dass sich unterschiedliche kulturelle Wertsphären, Rationalitätsformen und Systemlogiken ausdifferenziert haben“, die Geltungshoheit eines wissenschaftlich-empirischen oder technisch-instrumentellen Weltzuganges anzufragen.<sup>604</sup> Im Religionsunterricht erschließt sich für Schülerinnen und Schüler ein Modus der Weltbegegnung mit einer spezifisch religiösen Weltdeutung. Hierbei gewonnene religiöse Kompetenz berührt dementsprechend Bereiche der Alltagsrealität, erweist sich vor allem aber „an der Grenze zu den Strukturen der alltäglichen Lebenswelt [...] auch in der Erfahrung der Bedrohung von konstituiertem Sinn“.<sup>605</sup> Deshalb werden anthropologische Grundfragen wie die existenzielle Selbstvergewisserung (Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich?), nach dem Lebensinn (Wie gelingt mein Leben?), nach Orientierung (Was ist wahr?), nach ethischem Handeln (Was soll ich tun?), nach dem Glauben (Worauf kann ich vertrauen?) und nach Hoffnung in schweren Zeiten im Religionsunterricht in der Perspektive des christlichen Glaubens erörtert, im Dialog mit anderen Religionen und säkularen Vorstellungen.<sup>606</sup>

Anamnetisches Lernen muss sich als Bestandteil geschichtlichen und religiösen Lernens an geschichtswissenschaftlichen Standards ebenso orientieren wie an „religionspädagogischen Prinzipien und Dimensionen“.<sup>607</sup> Wenn Schülerinnen und Schüler sich beim anamnetischen Theologisieren mit einem spezifisch religiösen Modus der Weltbegegnung auseinandersetzen sollen, muss dieser genauer inhaltlich herausgearbeitet werden, ohne dass dabei Standards der Geschichtswissenschaft verletzt werden. Für die inhaltliche Konturierung des anamnetischen Theologisierens sollen deshalb zunächst geschichtswissenschaftliche Perspektiven ausgelotet werden.<sup>608</sup> Hiervon

---

604 Dressler, Bernhard, *Bildung und Religion*, S. 20.

605 Schibilsky, Michael, *Konstitutionsbedingungen religiöser Kompetenz*, zitiert nach: Fischer, Dietlind/Eisenbast, Volker, *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung*, S. 17.

606 Vgl. *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD): Kerncurriculum*, S. 17.

607 Bork, Stefan/Gärtner, Claudia, *Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?*, S. 256.

608 Der geschichtswissenschaftliche Diskurs ist zu weitgefächert, um ihm an dieser Stelle vollständig gerecht zu werden. Im Folgenden konzentriere ich mich deshalb auf Teilaspekte, die für den Umgang mit Geschichte und Erinnerung relevant sind, wie die Anbahnung eines multiperspektivischen Geschichtsverständnisses, die Reflexion der Verhältnisbestimmung der Zeitphasen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Frage nach dem Wahrheitsgehalt von Geschichte sowie die narrative Grundstruktur von Geschichte.

ausgehend wird dann nach dem Proprium des jüdischen und christlichen Umgangs mit Geschichte und Erinnerung gefragt. Das Konzept des anamnetischen Theologisierens stellt zwar Deutungs- und Orientierungsangebote aus der jüdischen und christlichen Erinnerungskultur bereit, ist aber anschlussfähig an einen darüber hinausgehenden kulturellen und religiösen Austausch. So können in kulturell und religiös heterogen zusammengesetzten Lerngruppen beim anamnetischen Theologisieren auch Perspektiven muslimischer Schülerinnen und Schüler eingebracht werden.<sup>609</sup> Gerade weil muslimische Kinder und Jugendliche möglicherweise einen anderen Zugang zu Geschichte und Erinnerung mitbringen können, sehe ich eine große Chance darin, sich im Klassenverband über den Stellenwert von Erinnerung als Impuls für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft auseinanderzusetzen. So können muslimische Schülerinnen und Schüler Herausforderungen ihres Lebens beispielsweise als „Prüfungen“ interpretieren, hinter denen ein für den Menschen nicht durchschaubarer Plan Allahs steht. Das Sein in der Geschichte wird dann nicht säkular interpretiert, sondern religiös gedeutet.<sup>610</sup>

---

609 An dieser Stelle können die islamischen Perspektiven nicht genauer entfaltet werden. Es sei deshalb nur kurz darauf hingewiesen, dass die Gläubigen im Koran aufgefordert werden, Gottes zu gedenken. Gleichermaßen gedenkt Gott der Menschen (Suren 62:10, 33:41). Die fünf Säulen des Islam rufen dem Gläubigen immer wieder die Pflicht zur „Hingabe“ an den Willen Gottes in Erinnerung; die Menschen sollen das Leben gut und verantwortlich gestalten. Vgl. hierzu: Leimgruber, *Erinnerungsgeleitetes Lernen*, S. 370.

610 Weiterführende Hinweise für den Umgang mit Geschichte und Erinnerung im Islam gibt: Hartmann, Angelika (Hg.), *Geschichte und Erinnerung im Islam*.

### 3. Geschichtswissenschaftliche und theologische Grundlagen des anamnetischen Theologisierens

#### 3.1 Geschichtswissenschaftliche Konturierungen

Der Mensch ist immer schon „je in der Geschichte“ (Edmund Husserl), „in Geschichten verstrickt“.<sup>611</sup> Die gesamte Welt, die ihn umfasst, ist geschichtlich. „Bevor das eigene Ich da war, hat es schon menschliche Handlungen in einem Strom von Zeit gegeben, es wird sie auch nachher geben. Die eigene Existenz hat ihren Ort irgendwo in diesem großen Zeitstrom.“<sup>612</sup> Sie wird von ihrem Ort im Zeitstrom geprägt, ebenso wie das Verständnis von Leben und Zeitlichkeit. Auch wenn jeder Mensch einen individuellen Charakter hat, ist er gebunden, insofern er nicht bestimmen kann, in welcher Zeit, in welchem Kulturkreis, welcher Familie etc. er geboren wird und aufwächst. Vor allem aber kann er den Zeitstrom nicht aufhalten. Er muss die „Endgültigkeit des Vergangenen“, die Verankerung in die eigene Biografie und seine Sterblichkeit akzeptieren.<sup>613</sup> Da Menschen in Geschichte(n) verwoben sind, ist ihre Autobiografie die Basis des Umgangs mit Geschichte.<sup>614</sup> Geschichtserfahrung ist ein Prozess des Bewusstseins, insofern sich Menschen im Reflexionsprozess ihrer Geschichte stellen und neue Erfahrungen biografisch kontextualisieren.<sup>615</sup> Bewusst oder unbewusst befinden sich Menschen also ständig im Verhältnis, in Beziehung zu Geschichte. Deshalb kursieren neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Geschichte auch geschichtliche „Alltagstheorien“.<sup>616</sup> Der Geschichte wird hierbei ein eigener subjektiver Sinn verliehen, der das Phänomen der Geschichtlichkeit verständlicher macht.<sup>617</sup>

---

611 Schapp, Wilhelm, In Geschichten verstrickt.

612 Schörken, Rolf, Geschichte als Lebenswelt, S. 6.

613 Steinbach, Lothar, Der Einzelne und das Allgemeine, S. 36.

614 Ebd.

615 Vgl. ebd., S. 39.

616 Klose, Dagmar, Klions Kinder, S. 35, 38.

617 Ebd., S. 35, 38.

Nach Jörn Rüsen geschieht die Auseinandersetzung mit Geschichte als „zeitliche Praxisorientierung“ und „historische Identitätsbildung“.<sup>618</sup> Wir beziehen uns auf Geschichte und konstruieren bzw. entdecken sie für uns, um unser gegenwärtiges Handeln und Zukunftsperspektiven einzubinden, anzubinden, zu rechtfertigen, ihm Gewicht zu verleihen und um etwas über uns selbst zu erfahren.<sup>619</sup>

Die Beschäftigung mit Geschichte im Alltag kann nach Schörken verschiedene Funktionen erfüllen: Sie kann als „Entlastung“ dienen (wenn Geschichte zur Freizeitgestaltung und zum „Kontrastprogramm zum grauen Alltag“ wird), als „Prestige“ (z. B. bei der Schaffung eines „Flairs des Besonderen“ durch historische Attribute wie alte Möbel) oder auch als „Stabilisierung“ in Form einer Erinnerung an gemeinsame Geschichte.<sup>620</sup> Es scheint eine grundlegende menschliche Sehnsucht nach Bestätigung und Verankerung in „idealisierten Vergangenheiten“ zu geben.<sup>621</sup> Durch aufgezwungene Geschichtsbilder oder „Erinnerungsverbote“ können soziale Gruppen und Einzelne jedoch auch „destabilisiert“ werden. Schließlich dient Geschichte im Alltag auch der Rechtfertigung: Hierbei wird sie zum Repertoire, dessen man sich zur Legitimation des eigenen Verhaltens oder zur Stärkung der eigenen Argumentation und Position bedient.<sup>622</sup>

Auf das Phänomen der Konstruktion von Geschichte zur (bewussten und unbewussten) Legitimation gegenwärtigen Handelns verweist auch Eric Hobsbawm, der mit seinem Begriff der „invented tradition“ der Forschung entscheidenden Anstoß gab. Er zeigt auf, dass moderne Gesellschaften den Rahmen der Traditionen, die ihre Existenzgrundlage bilden, immer wieder neu definieren und dabei Traditionen auch erfinden.<sup>623</sup>

---

618 Rüsen, Jörn, *Historische Orientierung*, S. 13.

619 Vgl. Angehrn, Emil, *Vom Sinn der Geschichte*, S. 24.

620 Schörken, Rolf, *Geschichte in der Alltagswelt*, S. 118–175.

621 Loewenstein, Bedřich, *Identitäten – Vergangenheiten – Verdrängungen*, S. 17.

622 Schörken, Rolf, *Alltagsbewußtsein*, S. 32.

623 Zum folgenden siehe: Hobsbawm, Eric, *Introduction*, S. 1–14, bes. S. 2, 4–6.

### 3.1.1 Multiperspektivisches Geschichtsverständnis

Aktuell stellt sich, wie ich im vorangehenden Kapitel beschrieben habe, die Frage, wie Aushandlungsprozesse von Geschichte so gestaltet werden können, dass multiperspektivische Zugänge möglich sind. Inwiefern ist die Gestaltung kollektiver Erinnerung im Zeitalter der Globalisierung überhaupt möglich – oder steht sie nicht vielmehr für das Lokale, wie Natan Sznajder fragt?<sup>624</sup> Angesichts der vielfältigen sozialen, politischen, kulturellen und religiösen Verortungen ist es notwendig, eine Geschichts- und Erinnerungskultur auszubilden, in der vielfältige Erinnerungen zugelassen, die Geschichte aber nicht der Beliebigkeit preisgegeben wird.<sup>625</sup> „Wie erinnern sich“, so fragt Sznajder, „zum Beispiel türkischstämmige Deutsche, israelische Araber, Afroamerikaner nicht nur an den Holocaust, sondern auch an anderes historisches Unrecht? Historische und gegenwärtige Ereignisse am einen Ende des Globus betreffen die Menschen am anderen Ende und machen sie mitunter betroffen. Das Leiden auf der anderen Seite des Planeten wird sichtbar.“<sup>626</sup> Sznajder zufolge ist die Erinnerung an den Holocaust zu einem „universalen Code“ geworden, mit dem das Unrechtsgeschehen der Vergangenheit ins Gedächtnis gerufen und mit dem gegen Menschenrechtsverletzungen in der Gegenwart eingetreten wird.<sup>627</sup> Angesichts der Pluralisierungsprozesse in Migrationsgesellschaften und den damit verbundenen Aushandlungsprozessen kollektiver Erinnerungskultur ist ein multiperspektivisches Geschichtsverständnis ein wichtiges geschichtswissenschaftliches Prinzip für das anamnetische Theologisieren.

Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, dass sich der Geschichtsbegriff erst Ende des 18. Jahrhunderts als Singular ausbildete.<sup>628</sup> Bis zum 18. Jahrhundert bezeichnete das nur im Plural vorkommende Wort die verschiedenen Geschichten des Weltgeschehens.<sup>629</sup> Mit dem Singular ‚die

---

624 Sznajder, Natan, *Gedächtnis*, S. 10.

625 Vgl. ebd., S. 13.

626 Ebd., S. 13 f.

627 Ebd., S. 11.

628 Vgl. Koselleck, Reinhart, *Vergangene Zukunft*, S. 12.

629 Vgl. Müller, Alois M., *Daniel Libeskind's Muses*, S. 117.

Geschichte' ging ein neuer Anspruch, Geschichte zu erfassen und zu erklären, einher: „Geschichte war nicht länger mehr die Einheit der vielen Geschichten. Geschichte als Einheit strebte danach, sie alle verständlich zu machen.“<sup>630</sup> Heute nähern wir uns wieder der Vorstellung des Geschichtsbegriffs im Plural, um dem dynamischen Charakter, der Violdimensionalität der Geschichten in der Geschichte Rechnung zu tragen. Der Begriff Geschichte oszilliert dementsprechend zwischen „Sachverhalt, Darstellung und Wissenschaft“.<sup>631</sup> Zunächst wird mit Geschichte das beschrieben, was geschehen ist, die Ereignisse selbst, also die Vergangenheit (*res gestae/history*). Die Erzählung von diesen ‚geschehenen Begebenheiten‘ (*historia rerum gestarum/story*) ist aber ebenfalls Geschichte. Schließlich wird auch die Kenntnis über diese Ereignisse, die Geschichtswissenschaft, als Geschichte bezeichnet.<sup>632</sup>

Anregend gerade in Bezug auf die Versinnbildlichung der Lebendigkeit und Dynamik von Geschichte ist das von Lucian Hölscher entworfene Bild von Geschichte als einer „Art temporalem Gewebe, das sich aus einer großen Anzahl mehr oder weniger dichter Verknüpfungen zusammensetzt“.<sup>633</sup> Historische Ereignisse sind in diesem Modell die Knotenpunkte, „Geschichtsbilder mit ihren temporalen Strukturen und Zeitordnungen, die wir als historisch arbeitende Menschen zwischen den Ereignissen herstellen und erkennen“, die Fäden, aus denen das Gewebe besteht.<sup>634</sup> Hölscher betont, dass bei seinem annalistischen Verständnis von Geschichte nicht alles mit allem zusammenhängt, sondern nur die Geschehnisse, die von Menschen wirklich mit historischen Bezügen versehen werden.<sup>635</sup> In Anlehnung an Hölscher würde ich Geschichte als eine Art Vernetzung sehen. Die Dynamik des Vernetzungsprozesses müsste man sich dabei als eine Art mehrdimensionaler Vernetzung eines lebendigen Gewebes vorstellen, bei dem beständig neue Linien

---

630 Müller, Alois M., *Daniel Libeskind's Muses*, S. 117.

631 Kölbl, Carlos, *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter*, S. 22.

632 Ebd., S. 21.

633 Hölscher, Lucian, *Neue Annalistik*, S. 84.

634 Ebd.

635 Ebd.

und Vernetzungen gewoben werden, andere wiederum auch verblassen oder sich auflösen, weil die Gegenwart ja immer schon im Vergehen ist und ständig neue Vergangenheitsbezüge hergestellt werden. Geschichte darf also ‚verhandelt‘ werden, weil sie vielfältig und „ihrer Zeit und dem Standpunkt des Betrachters verhaftet“ ist.<sup>636</sup> Gerade „der Streit über Interpretationen, die Diskussion und der Austausch von Argumenten“ machen Geschichte für Schülerinnen und Schüler lebendig.<sup>637</sup> Dabei darf es jedoch zu keiner Willkür kommen.

Im Religionsunterricht sollte also ein Geschichts- und Erinnerungsverständnis nahegebracht werden, das vielzählige Geschichtserfahrungen einbindet und diese gerade aufgrund ihrer Heterogenität als „Beschreibungszusammenhang“ für die Geschichte Gottes mit den Menschen sieht.<sup>638</sup> Entsprechend müssten bei Schülerinnen und Schülern Kompetenzen der multiperspektivischen Wahrnehmung sowie der Analyse von Vergangenheitsbezügen gefördert werden.<sup>639</sup> Mit der Anbahnung eines multiperspektivischen Geschichtsverständnisses ist jedoch nicht die Förderung einer allgemeinen ‚Sowohl-als-auch-Logik‘ und unverbundener situativer Identitäten gemeint. Aus der Analyse der Sozialkritik Hartmut Rosas, mit Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselkategorien,<sup>640</sup> hat sich die Notwendigkeit ergeben, das einseitig auf eine funktionalisierte Zukunft ausgerichtete lineare Zeitbewusstsein der Moderne zu hinterfragen und entgegen einem „Klima historischer Amnesie“ eine „Erinnerung auf Zukunft hin“ zu erschließen.<sup>641</sup> Aus diesem Grund ist es wichtig, eine zweite Prämisse der Geschichtswissenschaft zu beachten und Schülerinnen und Schülern nahezubringen: die Gleichwertigkeit der Zeitphasen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Vergangenheit und Zukunft sollten in ihrer Relevanz für die Gegenwart fruchtbar gemacht, aber nicht funktionalisiert werden.

---

636 Becker, Axel /Heuer, Christian, Erkenntnistheoretische Grundlagen, S. 88.

637 Ebd.

638 Schoberth, Erinnerung als Praxis des Glaubens, S. 52.

639 Bork, Stefan/Gärtner, Claudia, Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik?, S. 259.

640 Rosa, Hartmut, Kritik der Zeitverhältnisse, S. 23–54.

641 Damberg, Wilhelm, Kirchengeschichte und ihre Didaktik, S. 85.

### 3.1.2 Verhältnisbestimmung der Zeitphasen

Der von Ernst Bloch geprägte Begriff der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, mit dem er auf die der Moderne immanente Verflechtung von technischem Fortschritt, Rationalität und Antirationalismus (d. h. Modernitätsverweigerung) hinwies,<sup>642</sup> kann – gerade aufgrund seiner Ambiguität – auch als Verhältnisbestimmung der Zeitschichten Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eingesetzt werden. Die Zeitphasen sind gleichzeitig, bleiben aber immer auch ungleichzeitig: Sie sind insofern gleichzeitig, als in jeder Gegenwart die Zeitphasen „Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft als Erfahrung und Erwartung unauflöslich miteinander verknüpft“ sind.<sup>643</sup> Der Ort der Erinnerung ist die Gegenwart. Sie existiert nicht für sich, isoliert, sondern immer in Beziehung mit der Vergangenheit und unter Bezugnahme auf die Zukunft. In unserer Gegenwart sind unzählige Zeitschichten und Zeitebenen verankert, auch wenn sie nicht immer im Bewusstsein präsent sind. So wie Erinnerungen verdrängt sein, plötzlich wieder ins Gedächtnis schießen oder immer präsent sein können, tauchen auch die Zeitschichten in der Gegenwart unterschiedlich auf. Sie rücken ins Blickfeld, werden in Beziehung gesetzt, mit neuer Bedeutung gefüllt, wieder verdrängt oder sind kontinuierlich im Bewusstsein. So gesehen kann von einer „Gleichzeitigkeit“ der Zeitdimensionen gesprochen werden.

Die Vergangenheit ist eine Zeitgenossin der Gegenwart, die *gewesen* ist. Müßte die Vergangenheit ihrem Verschwinden erst entgegensehen, wäre sie nicht sofort im Hier und Jetzt vergangen; zu einem „Vergangen im allgemeinen“ könnte das, was ist, niemals werden, es gäbe niemals eine Vergangenheit als diese. Würde sie sich nicht sofort konstituieren, könnte sie noch viel weniger von einer späteren Gegenwart her rekonstruiert werden. Die Vergangenheit würde sich niemals konstituieren, wenn sie nicht schon mit der Gegenwart koexistierte, deren Vergangenheit sie ist.<sup>644</sup>

Im Verlauf der Geschichte hat sich immer wieder gezeigt, wie sehr die „Etablierung und Harmonisierung der drei sozialen Zeitebenen“ von sozialen

642 Bloch, Ernst, Erbschaft dieser Zeit. Vgl. Reiter, Andrea, Die Exterritorialität des Denkens, S. 166.

643 Pandel, Hans-Jürgen, Zeit, S. 12.

644 Deleuze, Gilles, Henri Bergson zur Einführung, S. 78.

und politischen Machtfragen bestimmt wird: „Die Frage, wer über Rhythmus, Dauer, Tempo, Sequenzierung und Synchronisierung von Ereignissen und Aktivitäten bestimmt, bildet“, so Hartmut Rosa, „eine Kernarena für Interessenskonflikte und Machtkämpfe.“<sup>645</sup> Auch wenn die Zeitphasen unauflöslich miteinander verwoben sind, bleibt ihre Gleichzeitigkeit doch immer zugleich in der Ungleichzeitigkeit aufgehoben. Weder Vergangenheit noch Zukunft können vollständig vergegenwärtigt werden. Ricœur betont die Verbundenheit und dennoch Getrenntheit bzw. sogar „Dissonanz“ der drei Instanzen der Zeitlichkeit. In Auseinandersetzung mit den Zeitkonzeptionen Augustins und Heideggers postuliert er erstens die Unmöglichkeit der Totalisierung einer der drei zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und zweitens die Gleichursprünglichkeit der jeweils anderen Dimensionen.<sup>646</sup> Bereits Augustin geht von den Zeitphasen *Vergangenheit*, *Gegenwart* und *Zukunft* aus (Bekenntnisse XI, xx, 26). Auf das Vergangene wie auch auf das Zukünftige kann sich der Mensch nach Augustin nur mithilfe von „vestigia – von Abdruck-Bildern, die der Seele gegenwärtig sind“, beziehen, wodurch eine dreifache Gegenwart entsteht:

Es gibt drei Zeiten, eine Gegenwart von Vergangenenem, eine Gegenwart von Gegenwärtigem und eine Gegenwart von Zukünftigem [...]: gegenwärtige Erinnerung an Vergangenes, gegenwärtiges Anschauen von Gegenwärtigem, gegenwärtige Erwartung von Zukünftigem.<sup>647</sup>

Modern ist an Augustins Zeitkonzeption, dass sie zeigt, wie wenig wir uns bei der Betrachtung von Vergangenenem und Zukünftigem aus der Gegenwart lösen können. Ricœur kritisiert an Augustins Zeitkonzeption jedoch, dass sich „eine ‚Präsenzmetaphysik‘ in die Dimension der Anwesenheit als der Gegenwart des Gegenwärtigen“ einschleiche.<sup>648</sup> Aufgrund der Hervorhebung der Gegenwart seien die Gleichursprünglichkeit sowie die Getrenntheit der drei Dimensionen der Zeitlichkeit nicht mehr gewährleistet.<sup>649</sup> Die Anwesenheit von vestigia/Spuren vorausgesetzt, beziehe man sich auf diese, wie Ricœur

---

645 Rosa, Hartmut, Beschleunigung, S. 36.

646 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 42 f.

647 Ebd., S. 42 f.

648 Ebd., S. 44.

649 Ebd., S. 45.

entgegnet, nicht „im Sinne der gelebten Gegenwart“.<sup>650</sup> Stattdessen richte man die Aufmerksamkeit „auf den Vergangenheitscharakter des Vergangenen und auf die Zukünftigkeit dessen, was noch aussteht“.<sup>651</sup> Bei Heidegger dagegen steht die Frage nach dem Verhältnis der drei Zeitdimensionen unter der Beobachtung eines „Seins zum Tode“.<sup>652</sup> Ricœur wendet ein, dass auch hier die fundamentale Einheit der drei Zeitaspekte im Voraus beeinträchtigt werde, indem Heidegger der „Zukünftigkeit im Zeichen des Seins zum Tode“ einen Vorrang zuspreche.<sup>653</sup> Nach Ricœur kann das Sein jedoch durchaus „diesseits seiner Vereinnahmung durch das Sein zum Tode“ erfahren werden. Gegen Heideggers „geschlossene Phänomenologie des Seins zum Tode“ plädiert er deshalb für eine „offene [...] Phänomenologie der Zukünftigkeit“.<sup>654</sup> Während Heidegger die „Gleichursprünglichkeit“ der drei Zeitekstasen nahelege, ohne sie wirklich zu berücksichtigen, will Ricœur ihr Geltung verschaffen.<sup>655</sup>

Wie Koselleck herausarbeitet, verweist der Begriff Geschichte mit seinem Wortteil „Schicht“ auf eine räumliche Dimension.<sup>656</sup> Gleich geologischen Schichten deuten „Zeitschichten“ auf mehrere „Zeitebenen“ hin.<sup>657</sup> Diese Zeitebenen haben unterschiedliche Ursprünge und Fortdauern, aber dennoch eine gleichzeitige Existenz und Wirksamkeit:

In jeder einmaligen Handlung und in jeder einzigartigen Konstellation, die von ebenso einmaligen oder einzigartigen Menschen jeweils vollzogen oder ausgehalten wird, sind immer sich wiederholende Zeitschichten enthalten. Sie ermöglichen, bedingen und begrenzen die menschlichen Handlungschancen und setzen sie zugleich frei.<sup>658</sup>

---

650 Ricœur, Paul, *Das Rätsel der Vergangenheit*, S. 44.

651 Ebd.

652 Ebd., S. 46.

653 Ebd.

654 Ebd., S. 47.

655 Ebd., S. 54.

656 Vgl. Koselleck, Reinhart, *Zeitschichten*, S. 9.

657 Ebd., S. 13.

658 Ebd.

Koselleck wählt damit einen Weg, die Zeit nicht allein linear *oder* rekurrent bzw. kreisläufig zu beschreiben, sondern eine vieldimensionale Zeitbeschreibung zuzulassen.<sup>659</sup> Mit den Termini der Einmaligkeit und Wiederholungsstruktur, die jeweils in lange Kontinuitäten „eingebettet“ sind, präzisiert Koselleck die den historischen Phänomenen zugrunde liegende Verschachtelung der drei Zeitqualitäten. Im Unterschied zu Fernand Braudels analytischer Differenzierung zwischen historischen Phänomenen langer, mittel- und kurzfristiger Dauer leitet Koselleck die Parallelschaltung von Zeitebenen von einem anthropologischen Grundmuster ab. Geschichte birgt in sich, so Koselleck, Überraschungsmomente, Aufbrüche und Neuerung, gründet sich aber zugleich auf Wiederholungsstrukturen.<sup>660</sup> Ein Beispiel, das Koselleck für die Einmaligkeit und Wiederholungsstruktur der Geschichte gibt, ist die Sprache.<sup>661</sup> Sprache wird erlernt, und jeder Mensch muss sich in den Sprachstrom einordnen, um verstanden zu werden. Neue Ideen und Innovationen werden mit Sprache, auch sprachlichen Neuschöpfungen geäußert, müssen aber gleichzeitig noch verstanden und somit im Rahmen der „vorgegebenen Sprache“ artikuliert werden: „Der gesamte Sprachhaushalt muß in seiner Vorgegebenheit abrufbar bleiben, damit die einmaligen Akte des Sprechens verständlich werden.“<sup>662</sup> Auch die Hochzeit, als für das Paar einmalig erlebtes, in seiner Durchführung aber auf Wiederholung und Tradition basierendes Ritual, verdeutlicht Kosellecks Kategorien der Einmaligkeit und Wiederholungsstruktur als Grundmuster der Geschichte.<sup>663</sup>

Koselleck bildet für die dynamische Beziehung der Zeitphasen die historischen Erkenntniskategorien „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“.<sup>664</sup> Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die Feststellung, dass Geschichte stets durch die Erfahrungen und Erwartungen handelnder oder leidender Menschen begründet ist.<sup>665</sup> Dabei sind Erfahrung und Erwartung verbunden:

---

659 Koselleck, Reinhart, Zeitschichten, S. 19.

660 Ebd., S. 21.

661 Ein weiteres Beispiel ist für Koselleck ein Brief (Koselleck, Reinhart, Zeitschichten, S. 21).

662 Koselleck, Reinhart, Zeitschichten, S. 21 f.

663 Ebd., S. 13.

664 Vgl. Koselleck, Reinhart, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, S. 351.

665 Vgl. ebd.

„Keine Erwartung ohne Erfahrung, keine Erfahrung ohne Erwartung.“<sup>666</sup> Nach Koselleck konstituiert sich die Geschichte „durch die Erfahrungen und Erwartungen der handelnden oder leidenden Menschen“. <sup>667</sup> Hierfür greift er auf Novalis' Ansicht zurück, dass Geschichte aus einer „geheimen Verkettung des Ehemaligen und Künftigen“ bestehe und sich deshalb aus Hoffnung und Erinnerung zusammensetze.<sup>668</sup> Bei Koselleck wird Novalis' Begriff „Hoffnung“ zu „Erwartung“, der Begriff „Erinnerung“ zu „Erfahrung“ umformuliert.<sup>669</sup> Erfahrung definiert Koselleck als „gegenwärtige Vergangenheit, deren Ereignisse einverleibt worden sind und erinnert werden können“. <sup>670</sup> In der Erfahrung sind rational verarbeitete Elemente ebenso wie unbewusste Verhaltensmuster integriert. Sie wird durch Generationen oder Institutionen vermittelt, wobei die eigene Erfahrung immer auch fremde Erfahrung birgt.<sup>671</sup> Die Erwartung sieht Koselleck sowohl personengebunden als auch interpersonal. Sie vollzieht sich im Hier und Jetzt, „ist vergegenwärtigte Zukunft, sie zielt auf das Noch-Nicht, auf das nicht Erfahrene, auf das nur Erschließbare“. <sup>672</sup> In die Erwartung gehen Hoffnungen und Ängste, Wünsche und Intentionen ein, sie wird durch Sorge, Neugier, aber auch durch rationale Analyse bestimmt.<sup>673</sup> Koselleck betont, dass sich die Präsenz der Vergangenheit von der Präsenz der Zukunft unterscheidet.<sup>674</sup>

Für die Bestimmung der aus der Vergangenheit geschöpften Erfahrung wählt Koselleck mit dem Begriff „Erfahrungsraum“ eine räumliche Kategorie, weil sich in ihr das Wissen aus vielen Schichten früherer Zeiten zu einem Ganzen bündelt und präsent wird. Erfahrung lässt sich in keine Chronologie zwingen, springt „über die Zeiten hinweg“ und setzt sich jederzeit aus dem

---

666 Koselleck, Reinhart, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, S. 352.

667 Zitiert nach: Jureit, Ulrike, Generation und Erwartung, S. 33.

668 Zitiert nach: ebd.

669 Vgl. Jureit, Ulrike, Generation und Erwartung, S. 33.

670 Koselleck, Reinhart, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, S. 354.

671 Ebd.

672 Ebd., S. 354 f.

673 Ebd.

674 Ebd., S. 356.

aus eigener Erinnerung und dem Erfahrungsschatz anderer Leben stammenden Wissen zusammen.<sup>675</sup> Mit einem Bild von Christian Meier vergleicht Koselleck die Erfahrung mit dem Glasauge einer Waschmaschine, in dem immer unterschiedliche Wäschestücke nach vorn gespült und sichtbar werden, auch wenn alle Wäschestücke gleichzeitig in der Waschmaschine sind.<sup>676</sup> Dieser Erfahrungsraum ist eine Ressource, die im Religionsunterricht zugänglich gemacht werden sollte. Die Erwartung verknüpft Koselleck dagegen mit der Metapher des Horizonts, weil die Zukunft wie ein Horizont an einer Linie erscheint. Sie deutet einen neuen Erfahrungsraum an, der aber noch nicht eingesehen werden kann. Trotz aller Prognosen ist die Zukunft nicht in der Gegenwart erfahrbar.<sup>677</sup> Wenn die Erwartung nicht vereinnahmt wird, kann sie von Heranwachsenden als Möglichkeitsraum imaginiert und gestaltet werden. Beim Erfahrungsraum und Erwartungshorizont handelt es sich nach Koselleck um „unterscheidbare Seinsweisen“.<sup>678</sup> Sie stehen jedoch in keinem statischen Verhältnis. Geschichtliche entsteht vielmehr in der spannungsvollen Beziehung von Erfahrung und Erwartung, durch die immer wieder neue Lösungsansätze und Handlungen hervorgebracht werden.<sup>679</sup> Durch Erfahrungsraum und Erwartungshorizont werden Vergangenheit und Zukunft heterogen miteinander verwoben und eine „zeitliche Differenz im Heute“ konstituiert.<sup>680</sup>

---

675 Koselleck, Reinhart, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, S. 356.

676 Vgl. ebd.

677 Ebd.

678 Ebd., S. 355.

679 Ebd., S. 358.

680 Ebd., S. 359. Nach Ansicht von Koselleck ist der Erfahrungsbegriff mehrschichtiger als der Erinnerungsbegriff, weil „Erfahrung“ die „gegenwärtige Vergangenheit“ beschreibe, „deren Ereignisse einverleibt worden sind und erinnert werden können“. Für Koselleck beschreibt die Erinnerung dagegen eher „den Prozess der Vergegenwärtigung“, die Erfahrung eher den „gegenwärtig-vorläufige[n] Ertrag eines solchen vergangenheitsbezogenen Deutungsprozesses“. Ulrike Jureit fragt meines Erachtens zu Recht, ob diese unterstellte Differenz von Vergegenwärtigung und Verarbeitung historischer Ereignisse wirklich weiterführend sei. Jureit, Ulrike, *Generation und Erwartung*, S. 33 f.; Koselleck, Reinhart, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, S. 354.

### 3.1.3 Die narrative Grundstruktur der Geschichte

Geschichte birgt also, gerade in Migrationsgesellschaften, eine Vielzahl von Geschichten. Sie wird erzählt und ausgehandelt – ein Prozess, der von Machtverhältnissen und Dominanzkulturen mitbestimmt wird. Da wir als Menschen „in Geschichte verstrickt sind“, ist unsere Geschichtserfahrung untrennbar mit dem Geschichtsdiskurs verbunden. Gerade das macht aber wohl auch die Faszination aus, die von Geschichte ausgeht. Sie wird nicht im luftleeren Raum vollzogen, sondern im Verhältnis, in Ver-schichtung mit unserer Zeit-schicht unserer Ge-schichte, in ihrer Bedeutung für uns oder im Widerstreit mit unserer Interpretation, unserem Lebensentwurf, unserem Geschichtsbild. Wir müssen uns immer wieder neu auf den vielgestaltigen historischen Sinnbildungsprozess einlassen, da Geschichte eben nicht nur in der Sammlung von Spuren geschichtlicher Sinnbildung aufgeht, sondern diese selbst mit vollzieht.<sup>681</sup> Die Frage, ob und wie Zeit und Geschichte überhaupt wahrnehmbar und beschreibbar sind, steht deshalb seit Längerem auf dem Prüfstand. In den Geisteswissenschaften wurde im 20. Jahrhundert – ausgelöst durch die linguistische Wende (engl. linguistic turn) – ein wissenschaftlicher Paradigmenwechsel vollzogen. „Linguistic turn“ bezeichnet die von der Philosophie angestoßene Debatte darüber, inwiefern Sprache nicht nur Realität beschreibt, sondern vielmehr selbst Realität schafft. Jacques Derrida, der Begründer der Dekonstruktion, postulierte mit seinem berühmt gewordenen Ausspruch „Il n’y a pas de hors-texte“ (Es gibt nichts außerhalb des Textes) das Primat der Sprache und die Angewiesenheit auf Zeichen.<sup>682</sup> Unserer Wahrnehmung der Welt – und somit auch der Geschichte – ist immer schon Sprache vorgeschaltet. Diese Erkenntnis führte zu einer generellen wissenschaftlichen Neuorientierung, die auch die Geschichtswissenschaften betraf und zu einem Abschied von der Vorstellung von einer objektiven Geschichtsschreibung führte.<sup>683</sup> So herrscht in der aktuellen historischen Forschung

---

681 Vgl. Angehrn, Emil, Vom Sinn der Geschichte, S. 21.

682 Vgl. Conrad, Christoph/Kessel, Martina, Geschichte ohne Zentrum, S. 18.

683 Vgl. Schröter, Jens, Geschichte im Licht von Tod und Auferstehung, S. 5.

grundsätzlich Konsens darüber, dass Historie nicht *die* Geschichte authentisch nachzubilden vermag, sondern, wie Droysen es beschrieb, in einer Art „produktiv-konstruktive[m] Akt“, „aus Geschäften Geschichte“ entstehen lässt.<sup>684</sup> Bei der Erforschung, Strukturierung und Darstellung geschichtlicher Sachverhalte sind wir unabdingbar auf Sprache angewiesen.<sup>685</sup> Die neuen Ansätze der Geschichtsforschung rücken deshalb den Geschichtstext als „Ort der Aneignung, Neugestaltung und Weitergabe von Geschichte“ in den Blick.<sup>686</sup> Auch Quellen bilden die Geschichte nicht ‚authentisch‘ ab; sie sind ebenfalls „Konstruktionen von Wirklichkeit“ und aus einer spezifischen Perspektive heraus verfasst.<sup>687</sup>

Danto und Gallie verweisen auf das Erzählen als „unveräußerliches Moment der Geschichte“.<sup>688</sup> Rüsen schreibt unter Bezugnahme auf Danto, dass in „der narrativen Struktur historischer Aussagen“ das methodische Spezifikum der Historie begründet liege.<sup>689</sup> Wenn wir von einer narrativen Grundstruktur von Geschichte ausgehen, rücken der „Charakter von Geschichtsschreibung als Erzählung“, die Frage nach einer Verhältnisbestimmung zwischen Text und Kontext sowie danach, wie literarische von historischen Texten unterschieden werden können, ins Zentrum der Debatte.<sup>690</sup> Vor allem dem amerikanischen Historiker und Literaturwissenschaftler Hayden White ist es zu verdanken, dass die sprachliche bzw. erzählerische Dimension der Historie offengelegt wurde.<sup>691</sup> Jede Geschichtsschreibung hat nach White fiktionale Anteile, weil die Autoren der Geschichte mittels „bedeutungsstiftende[r] Strukturen“ und „metaphorische[r] Strategien“ Sinngehalt und Bedeutung verleihen.<sup>692</sup> Nach White sind die überlieferten Ereignisse nur „Elemente einer Geschichte“, die der Historiker zu einer stimmigen Geschichte macht,<sup>693</sup>

---

684 Zitiert nach: Angehrn, Emil, Vom Sinn der Geschichte, S. 19.

685 Vgl. Conrad, Christoph/Kessel, Martina, Geschichte ohne Zentrum, S. 16.

686 Angehrn, Emil, Vom Sinn der Geschichte, S. 20.

687 Conrad, Christoph/Kessel, Martina, Geschichte ohne Zentrum, S. 16.

688 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 131.

689 Rüsen, Jörn, Geschichte als Wissenschaft, S. 105.

690 Vgl. Conrad, Christoph/Kessel, Martina, Geschichte ohne Zentrum, S. 19.

691 Vgl. ebd., S. 20.

692 Ebd.

693 White, Hayden, Der historische Text, S. 128,

indem er ihnen eine bestimmte „Plotstruktur“ verleiht.<sup>694</sup> Der Historiker bedient sich dabei kulturell gängiger Interpretationskonzepte, um das Unvertraute der Vergangenheit erfahrbar zu machen.<sup>695</sup> Dieses ‚Vertrautmachen‘ kann nämlich nur gelingen, wenn das Interpretationskonzept im Rahmen der bekannten Kultur und Sprache verbleibt.<sup>696</sup> White intendiert damit keine generelle Abwertung der Geschichtsschreibung, vielmehr möchte er auf die Gefahr einer scheinbar objektiven Geschichtsschreibung aufmerksam machen.<sup>697</sup> Indem die Historiografie wieder stärker an ihre Wurzeln im literarischen Bewusstsein zurückgebunden wird, soll sie zurück zu ihren stärkenden und innovativen Quellen finden.<sup>698</sup> Während White Historiografie und Literaturwissenschaft verbinden will, geht der New Historicism<sup>699</sup> genau umgekehrt vor: Er stellt Literatur den historischen Quellen gleich, wodurch die Trennlinie zwischen Text und Kontext aufgehoben wird.<sup>700</sup> Analysiert wird nicht mehr die Beziehung von Werk und Hintergrund, sondern die Interaktion von Literatur und Kultur. Nach Greenblatt, dem führenden Theoretiker des New Historicism, geht es dabei um die „soziale Energie“, das heißt darum, wie um Repräsentation gerungen wird, welche Konflikte um soziale Praktiken und kulturelle Objekte ausgetragen werden.<sup>701</sup> Statt einer vermeintlichen „Universalkategorie ‚Mensch‘“ rücken „konkrete Einzelfälle“, „fragmentierte und konfliktreiche ‚Ichs‘“ in den Blickpunkt der Betrachtung.<sup>702</sup>

Eine positive Auswirkung des *linguistic turn* war die Sensibilisierung der Forschung für die realitätsschaffende Macht der Sprache und die Abschaffung des Mythos von einer ‚objektiven‘ Wissenschaft. Ebenso weiterführend ist im Hinblick auf den schulischen Kontext ein Geschichtsdiskurs, der die Prozesse der sozialen Aushandlung von Geschichte in den Blick nimmt und

---

694 White, Hayden, *Der historische Text*, S. 129.

695 Ebd., S. 131.

696 Vgl. Conrad, Christoph/Kessel, Martina, *Geschichte ohne Zentrum*, S. 20.

697 Vgl. White, Hayden, *Der historische Text*, S. 155.

698 Ebd., S. 156.

699 Der Begriff „New Historicism“ wurde von Stephen Greenblatt geprägt und bezeichnet eine literaturwissenschaftliche Theorierichtung.

700 Vgl. Conrad, Christoph/Kessel, Martina, *Geschichte ohne Zentrum*, S. 21.

701 Ebd., S. 22.

702 Ebd.

historische Individuen in ihrer Vielschichtigkeit und Komplexität wahrnehmen lässt. Damit können Identifikationsmöglichkeiten geschaffen werden für Schülerinnen und Schüler, die sich im Aushandlungsprozess in Bezug darauf befinden, wer sie sind und sein möchten. Kann aber aufgrund der Schwierigkeit der Unterscheidung von Fakt und Fiktion ein prinzipielles Misstrauensvotum gegen Kategorien wie ‚Erfahrung‘, ‚Realität‘ oder ‚Wahrheit‘ erhoben werden? Das Postulat, dass die Realität hinter Sprache und Zeichen nicht erfassbar und jede Erfahrung sprachlich und kulturell geprägt ist, entzieht der Vorstellung einer „Authentizität“ oder „Unmittelbarkeit“ und damit aber auch der Autorität von Erfahrung die Grundlage.<sup>703</sup> Mit dem Historiker und Literaturwissenschaftler Carlo Ginzburg halte ich es für unerlässlich, an einer Realität hinter den Zeichen festzuhalten, selbst wenn die „Spuren und Indizien, die zu ihr hinführen, diffus, vieldeutig und von Machtverhältnissen geprägt“ sind.<sup>704</sup> Die Geschichte ist tatsächlich geschehen, auch wenn wir sie nicht mehr vollständig erfassen können. Es wäre, mit Ginzburg gesprochen, anmaßend, von der Einsicht, dass Sprache Realität schaffen und verändern kann, abzuleiten, dass lediglich „das existiert, was als Repräsentation vorhanden ist“.<sup>705</sup> John E. Toews warnt zu Recht vor der „hubris of wordmakers who claim to be makers of reality“.<sup>706</sup>

Hiervon ausgehend stellt sich die Frage, inwiefern wir uns überhaupt ‚objektiv‘ der Geschichte nähern und erfassen können, was wirklich in der Vergangenheit geschehen ist. Ist die Vergangenheit greifbar, und kann sie erfahrbar gemacht werden? Was, wenn Erinnerungen einander widersprechen, wenn verschiedene Menschen verschiedene Erinnerungen in den Diskurs einbringen? Gibt es in Bezug auf *conflicting memories* auch eine Grenze dessen, was als individuelle geschichtliche Wahrheit behauptet werden darf, zum Beispiel bei Leugnung des Holocaust?<sup>707</sup> Wer ist an der Gestaltung der kol-

---

703 Conrad, Christoph/Kessel, Martina, *Geschichte ohne Zentrum*, S. 14.

704 Zitiert nach: ebd., S. 26.

705 Ebd.

706 Zitiert nach: ebd.

707 Lücke, Martin, *Erinnerungsarbeit*, S. 358, Hervorhebung im Original.

lektiven Erinnerung beteiligt, was passiert mit Erfahrungen, die nicht zur Sprache gebracht wurden oder werden können? (Wie) wird das Gedächtnis von Menschen bewahrt, die sich nicht am öffentlichen Diskurs beteiligen konnten und können?

Im historischen Diskurs gibt es zwei konträre Ansätze, die hier exemplarisch für die Diskussion über die Frage nach der ‚Wahrheit‘ des Geschichtsgedächtnisses dargestellt werden sollen. Unter Bezugnahme auf hirnhypothetische und sozialpsychologische Erkenntnisse beschreibt der Frankfurter Mediävist Johannes Fried das Gedächtnis als per se fehlerhafte, irrende und unzuverlässige Instanz.<sup>708</sup> Die „Irrwege der Erinnerung“ setzen seiner Ansicht nach „der Erkenntnis Grenzen“.<sup>709</sup> „Erinnerung“, so Fried, „fließt, verzweigt sich und verliert sich, je weiter in die Vergangenheit zurück, desto tiefer in dem Schlund des Vergessens“.<sup>710</sup> Dementsprechend sei Geschichte oftmals das Resultat einer durch das Gedächtnis verfälschten Erinnerung an die Vergangenheit. Der Historiker müsse deshalb eine grundlegende „Gedächtniskritik“ vollziehen, das heißt eine „Formgeschichte der Verformung entwerfen und eine methodisch kontrollierte Memorik einsetzen“.<sup>711</sup>

Sehr modern und für den Kontext einer Migrationsgesellschaft weiterführend ist der Ansatz von Ricœur. Er rät im Gegensatz zu Fried dazu, das Gedächtnis nicht prinzipiell unter Misstrauensverdacht zu stellen, und plädiert stattdessen für eine Politik des „maßvoll-gerechten Gedächtnisses“.<sup>712</sup> Das Vergessen führt seiner Ansicht nach zur Anfrage an die Treue des Gedächtnisses zur Vergangenheit: „Das Vergessen ist die dem Anspruch des Gedächtnisses auf Vertrauenswürdigkeit entgegenstehende Herausforderung par excellence.“<sup>713</sup> Grundsätzlich geht Ricœur von der Vorstellung einer produktiven Kraft von Geschichte und Erinnerung aus. Er mahnt in diesem Kon-

---

708 Vgl. z. B. Fried, Johannes, *Der Schleier der Erinnerung*, S. 373.

709 Ebd., S. 197.

710 Ebd.

711 Ebd., S. 232.

712 Ricœur, Paul, *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, S. 635.

713 Ebd.

text, den „Vergangenheitscharakter der Vergangenheit“ im Blick zu behalten.<sup>714</sup> Die Vergangenheit müsse ihren eigenen Status behalten, es werde ihr nicht gerecht, sie allein präsentisch zu erfassen. Auch wenn ein Historiker mit seinen Erwartungen, Wünschen und Befürchtungen an ein Thema herantritt und in seiner Interpretation, mit seinen Fragen von der Gegenwart geprägt ist, sind die Archive, Dokumente und Spuren, so Ricœur, „der Vergangenheit teilhaftig“.<sup>715</sup> „Das Gedächtnis ist der Vergangenheit teilhaftig.“ Dieser aus der von Aristoteles stammenden Schrift „Über Gedächtnis und Erinnerung“ entnommene Satz ist der Schlüssel zu Ricœurs Zeitkonzeption. Zunächst hält Ricœur daran fest, dass „die geschichtliche Repräsentation ein gegenwärtiges Bild einer abwesenden Sache“ ist, weshalb Vergangenheit und Gegenwart getrennte Zeitphasen bleiben müssen. Das „Verstrichene“ entzieht sich dem menschlichen Zugriff und ist rückwirkend nicht veränderbar. Deshalb, so Ricœur, trägt „das Objekt der Erinnerung das unauslöschliche Zeichen des Verlustes“<sup>716</sup>:

Der Gedanke des Verlustes ist ein entscheidendes Kriterium für den Vergangenheitscharakter der Vergangenheit. Wenn dem wirklich so ist, dann ist das Nicht-einwirken-Können auf das Vergangene lediglich eine Folge des Verlustes auf dem Umweg des „Los-lassens“, auf dem Weg der Verinnerlichung des Verlustes. In diesem Sinne würde ich sagen, daß der Akt, das Wirkliche als „Gewesenheit“ „in die Vergangenheit“ zu setzen [...], die Erfahrung des Verlustes und folglich das Nicht-mehr-Sein durchläuft.<sup>717</sup>

Zugleich steht für Ricœur fest, dass sich Vergangenes wirklich ereignet hat und nicht ungeschehen gemacht werden kann.<sup>718</sup> Das Gedächtnis ist an die Vergangenheit gebunden und baut eine „aktive Beziehung“ auf: die Erinnerung oder Anamnesis (Aristoteles).<sup>719</sup> Im Zeugnis birgt sich die „Struktur des Übergangs zwischen dem Gedächtnis und der Geschichte“.<sup>720</sup> In Auseinandersetzung mit der Bildtheorie Platons, aber auch mit Aristoteles und Augustin erforscht Ricœur das Rätsel des „eikon“, des Bildes oder Abdrucks des

---

714 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 52 f.

715 Ebd., S. 55.

716 Ebd., S. 27.

717 Ebd., S. 28.

718 Ricœur, Paul, Gedächtnis, Geschichte, Vergessen, S. 433.

719 Schröter, Jens, Geschichte im Licht von Tod und Auferstehung, S. 12.

720 Liebsch, Burkhard, Vorwort, S. 13.

Vergangenen in der Erinnerung. Entscheidend sei dabei, woher man wisse, dass der Abdruck hinterlassen worden sei, von wem oder wodurch,<sup>721</sup> bzw. woran man erkenne, dass ein Bild wahrheitsgetreu sei.<sup>722</sup>

Ist eine Erinnerung ein Bild, das dem Ereignis ähnelt, von dem man den Abdruck zurückbehält? Vergegenwärtigen: Heißt das erneut vorstellen? Dasselbe noch einmal? Oder ist es etwas völlig anderes als eine Wiederbelebung der ersten Begegnung? Eine Rekonstruktion? Aber worin unterscheidet sich eine Rekonstruktion von einer imaginären oder gar frei erfundenen Konstruktion, das heißt letztlich von einer Fiktion? Wie wird die Setzung des vergangenen Wirklichen, der wirklichen Vergangenheit in der Rekonstruktion erhalten?<sup>723</sup>

Die historische Erkenntnis wiederholt nach Ricœur das Rätsel des „eikon“ aber nicht einfach, sondern führt ein „ganz und gar neues Element“ ein: „das Zeugnis, in dem wir die Struktur des Übergangs zwischen dem Gedächtnis und der Historie zu erkennen haben“.<sup>724</sup> Ricœur geht zunächst von einer dem Gedächtnis immanenten Dialektik aus. Es hat einerseits den Anspruch, verlässlich und getreu zu sein, andererseits ist seine Unzuverlässigkeit evident.<sup>725</sup> Gleichzeitig warnt Ricœur davor, sich dem Phänomen des Gedächtnisses von „seinen Insuffizienzen, ja seinen Fehlfunktionen her“ zu nähern.<sup>726</sup> Das Gedächtnis sei schließlich das Einzige, was wir als Versicherung haben, dass etwas tatsächlich früher geschah.<sup>727</sup> Er plädiert dafür, das „Gedächtnis wieder in die Wechselbewegung mit der Erwartung des Zukünftigen und der Gegenwart des Gegenwärtigen zu stellen, um sich dann zu fragen, was wir mit dem Gedächtnis heute und morgen *anfangen*“.<sup>728</sup> Ricoeur schlägt vor, das Verhältnis von Historie und Vergangenheit unter dem Aspekt von „Vertretung oder Repräsentanz“ zu analysieren.<sup>729</sup> „Die Vertretung drückt eine undurchsichtige Mischung von Erinnerung und Fiktion bei der Rekonstruktion des

---

721 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 29.

722 Ebd., S. 30.

723 Ebd., S. 31.

724 Ebd., S. 32.

725 Ebd., S. 41.

726 Ricœur, Paul, Gedächtnis, Geschichte, Vergessen, S. 47.

727 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 41.

728 Ebd.

729 Ebd., S. 35.

Vergangenen aus.“<sup>730</sup> In der Historie bleibe die Wahrheit immer „unentschieden, plausibel, wahrscheinlich, anfechtbar, kurz: immer im Prozeß des Umschreibens begriffen“.<sup>731</sup> Historiker haben deshalb den Auftrag, Zeugnisse kritisch zu prüfen, und stehen dabei ebenfalls „im Zeichen der Treue“, die man der Vergangenheit schulde.<sup>732</sup> Dabei geht es nicht mehr so sehr um die Frage nach der „Ähnlichkeitsbeziehung“ von Vergangenem und „eikon“, sondern vielmehr um die Frage nach dem „Vertrauensverhältnis“, der Glaubwürdigkeit eines Zeugnisses.<sup>733</sup>

Man muß aufhören, sich zu fragen, ob eine Erzählung einem Ereignis ähnelt; man muß sich vielmehr fragen, ob die Gesamtheit der miteinander konfrontierten Zeugnisse verlässlich ist. Wenn das der Fall ist, können wir sagen, daß der Zeuge uns an dem erzählten Ereignis hat *teilnehmen* lassen.<sup>734</sup>

Im Zeugnis ist mit der sprachlichen Dimension etwas enthalten, das die Metapher des Abdrucks nicht hergibt. Der Zeuge schildert, was er gesehen hat, und erhebt dabei Anspruch auf Glaubwürdigkeit.<sup>735</sup> Ricœur prononciert den elementaren Unterschied zwischen Fiktion und vergangener Wirklichkeit. Das Kriterium der Differenz ist für ihn der prinzipielle Anspruch der Wahrhaftigkeit des Zeugnisses, den die Fiktion nicht teilt. Der im Gedächtnis artikulierte Vergangenheitsbezug steht für Ricœur stets im Zeichen der Wahrheitsfrage: „Das Gedächtnis sieht sich bereits mit der ‚Zumutung‘ der Wahrhaftigkeit dem gegenüber konfrontiert, wovon es Rechenschaft ablegt. Im Vergangenen selbst, wovon es sich in Anspruch genommen realisiert, liegt diese Zumutung.“<sup>736</sup> Entscheidend ist für Ricœur der grundlegende Anspruch auf Wahrhaftigkeit des Zeugnisses bzw. des Berichts eines Zeugen.<sup>737</sup> Die Anteilnahme des Zeugen an der Geschichte, an der er uns teilhaben lassen

---

730 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 36.

731 Ebd., S. 40.

732 Liebsch, Burkhard, Vorwort, S. 14.

733 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 32.

734 Ebd., S. 33.

735 Vgl. ebd., S. 32.

736 Liebsch, Burkhard, Vorwort, S. 13.

737 Vgl. ebd.

kann, bringt Ricœur auf den Begriff des „Affiziert-Seins“, der für das anamnestiche Theologisieren bedeutsam ist.<sup>738</sup> Bevor der Zeuge seine Wahrnehmung mitteilt, „hat er gesehen, gehört, erfahren (oder er hat geglaubt zu sehen, zu hören, zu erfahren, darauf kommt es nicht an)“. Er ist, wie Ricœur sagt, „affiziert worden“, das heißt durch das Ereignis betroffen, vielleicht erschüttert, verletzt, aufgewühlt.<sup>739</sup> Was er später erzählt, hat mit diesem „Affiziert-Sein“ zu tun.<sup>740</sup> So gesehen lässt sich nach Ricœur

von einem Abdruck des vorangegangenen Ereignisses sprechen, der dem Zeugnis selbst vorausgeht; der Abdruck wird in gewisser Weise durch das Zeugnis übertragen, welches einen Aspekt von Passivität, von *Pathos* aufweist [...].<sup>741</sup>

Die Erzählung wirkt auf den Hörer, der nun seinerseits den Effekten des Geschehenen ausgesetzt ist, „dessen Energie oder Gewalt das Zeugnis vermittelt“. Hierbei wird er „zu einem Zeugen zweiten Grades“.<sup>742</sup> Trotz berechtigter postmoderner Anfrage an die erschwerte Unterscheidbarkeit von Fakt und Fiktion in Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung, muss an der *Suche* nach historischer Wahrheit festgehalten werden. Erinnerter Vergangenheit kann nur eine Orientierungsfunktion für die Gegenwart übernehmen, wenn, wie Ricœur betont, keine Ent-innerung, kein Auslöschen von Spuren vollzogen wird, wie etwa in Diktaturen, die das Geschichtsbild in ihrem Sinn normieren. Ricœur betont, dass infolge der „Fragilität der Identität“ beständig Möglichkeiten der Manipulation geboten würden.<sup>743</sup> Die „größte Gefahr“ sieht er in der „Handhabung der autorisierten, verbindlich gemachten, gefeierten und im gemeinsamen Gedenken begangenen Geschichte – der offiziellen Geschichte“.<sup>744</sup> Wenn man grundsätzlich den Realitätsgehalt von Erfahrungen anfragt, wird die Artikulation von Unrechtserfahrung verhindert. Das „Hilfsmittel“ der Erinnerung, die Erzählung, gerät laut Ricœur zur Falle, sobald Machthabende durch Manipulation oder Einschüchterung eine „harmonische

---

738 Ricœur, Paul, *Das Rätsel der Vergangenheit*, S. 38.

739 Ebd.

740 Vgl. ebd.

741 Ebd., Hervorhebung im Original.

742 Ebd., S. 39.

743 Ricœur, Paul, *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, S. 684.

744 Ebd., S. 684 f.

Erzählung durchsetzen“.<sup>745</sup> Eine besonders heimtückische Form des Vergessens resultiere daraus, dass „gesellschaftliche [...] Akteure ihres originären Vermögens beraubt werden, sich selbst zu erzählen“.<sup>746</sup> So beklagt Nicola Lauré al-Samarai beispielsweise die historische Enteignung schwarzer Deutscher, deren Geschichte im kollektiven Gedächtnis der Deutschen „verschunden-gemacht“ wurde und wird.<sup>747</sup> Dagegen setzen schwarze deutsche Männer und Frauen eine „selbstermächtigende Einschreibung einer re/visionären Gegengeschichte und Gegenerinnerung“.<sup>748</sup>

Um Halt und Orientierung in den vielzähligen Interpretationsangeboten von Geschichte zu geben und damit die Demokratiefähigkeit zu stärken, muss Schule deutlich Stellung gegen revisionistische Geschichtsschreibung beziehen. Nur eine Geschichtsschreibung, die multiperspektivisch ist und dabei der Suche nach Wahrheit verpflichtet bleibt, ohne eine solche zu postulieren, führt zu einem ethisch vertretbaren Zugang zur Vergangenheit.<sup>749</sup>

### 3.1.4 Historische Erinnerungserzählungen – Oral History

Der vorangehende Abschnitt hat gezeigt, dass wir beim Sprechen über die Zeit unabdingbar auf Sprache und Metaphern angewiesen sind.<sup>750</sup> Durch das Erzählen von Geschichte(n) verarbeiten Menschen den zeitlichen Wandel der Welt und ihrer selbst. Welche Bedeutung Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für die Individuen und Gemeinschaften erhalten, ist dabei immer das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von strukturellen und kulturellen Faktoren und liegt nur bedingt in der Hand „des jeweils handelnden Subjekts“.<sup>751</sup> An dieser Stelle soll schließlich das Verhältnis von Geschichte und Erzählung ausgelotet werden. Worin liegen die Unterschiede zwischen einer

---

745 Ricœur, Paul, *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, S. 684.

746 Ebd.

747 Lauré al-Samarai, Nicola, *Inspired Topography*, S. 119.

748 Ebd.

749 Vgl. Schröter, Jens, *Geschichte im Licht von Tod und Auferstehung*, S. 23.

750 Vgl. Koselleck, Reinhart, *Zeitschichten*, S. 9.

751 Vgl. Rösen, Jörn, *Geschichte als Wissenschaft*, S. 101; Metz, Johann B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, S. 191.

fiktiven und einer historischen Erzählung, wenn auch die historische Erzählung keine letztgültigen Wahrheiten postulieren kann?<sup>752</sup>

Grundsätzlich ist zunächst festzuhalten, dass Menschen auf eine zeitliche Orientierung ihrer Lebenspraxis angewiesen sind. Dieses Grundbedürfnis kann durch das Erzählen von Geschichte(n) gestillt werden, in der/denen die Erfahrung zeitlicher Veränderung von Welt und Mensch verarbeitet und Sinn verliehen wird.<sup>753</sup> Gerade in der Geschichtswissenschaft darf auf das Erzählen nicht verzichtet werden, sonst würde, wie Ricœur einwendet, Geschichte zu einem überzeitlichen Konstrukt werden, in dem die einzelnen Geschichten abhanden kommen.<sup>754</sup> Geschichten kommt eine große Relevanz für das Verständnis von Geschichte zu, gerade weil sie „den Bann einer totalen Rekonstruktion der Geschichte durch abstrakt-instrumentelle Vernunft“ durchbrechen.<sup>755</sup> Die Erzählungen bilden eine kritische Instanz gegenüber einer historischen Vernunft, „die ohne jede Narrativität ist und deshalb weder ein Erinnern noch ein Vergessen als kognitives Prinzip kennt“.<sup>756</sup> Aus diesem Grund kann, so Johann Baptist Metz, nach der „Entthronung des ‚Lehramts‘ der Geschichte [...] auf das ‚Lehramt‘ der Geschichten nicht verzichtet werden“.<sup>757</sup>

In Bezug auf ihre Interviews mit Überlebenden des Holocaust charakterisiert Jureit die Erinnerungserzählungen von Überlebenden der Schoah als „Wegbeschreibungen“ und „Überlebensdiskurse“.<sup>758</sup> In ihnen zeigt sich die schwer zu bewältigende Herausforderung, „das eigene Leben angesichts millionenfachen Mordes als ein Kontinuum zu entwerfen“.<sup>759</sup> Die neurowissenschaftliche Forschung betont den hochgradig dynamischen, subjektiven und (emotional) zustandsabhängigen Charakter des Gedächtnisses.<sup>760</sup> Befinden wir uns in einem eher depressiven Zustand, werden vorwiegend negative Er-

---

752 Vgl. Rösen, Jörn, *Geschichte als Wissenschaft*, S. 101.

753 Vgl. ebd.; Metz, Johann B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, S. 191.

754 Ricœur, Paul, *Das Rätsel der Vergangenheit*, S. 224.

755 Metz, Johann B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, S. 191.

756 Ebd.

757 Ebd.

758 Jureit, Ulrike, *Erinnerungsmuster*, S. 13.

759 Ebd.

760 Vgl. Markowitsch, Hans J., *Das autobiographische Gedächtnis*, S. 28.

lebnisse abgerufen bzw. negativ gefärbt; in Phasen großer Zufriedenheit sehen wir die Ereignisse eher positiv.<sup>761</sup> So wird etwa die Erinnerung vom Tag des Kennenlernens einer Person am Hochzeitstag eine andere sein als am Tag der Trennung. Unser Gedächtnis unterliegt zeit unseres Lebens fortlaufenden Veränderungen, weil die Erinnerungen bei jedem Abrufen neu eingespeichert werden, wodurch es zu Überlagerungen, Verformungen und Idealisierungen kommen kann.<sup>762</sup> Hinzu kommt, dass Menschen dazu neigen, unangenehme Dinge zu verdrängen oder zu beschönigen, und es oft vermeiden, sich tiefgehend mit sich selbst auseinanderzusetzen. Diese von Sigmund Freud als „Vermeidung von Unlust“ gekennzeichnete Haltung bewirkt, dass Erinnerungserzählungen teilweise schöngefärbt und geglättet werden.<sup>763</sup> Tatsächlich wird jedoch, wie Markowitsch und Welzer betonen, eher wenig vergessen. Auch wenn nicht jederzeit alles abrufbar ist, so ist doch fast alles, was im Gehirn gespeichert wurde, in irgendeiner Form im Gehirn verfügbar.<sup>764</sup> Das Problem liegt also nicht so sehr im Gedächtnis selbst als vielmehr im Abrufen der abgespeicherten Informationen. Da Erinnerungen verknüpft sind, können auch Blockaden – beispielsweise ausgelöst durch traumatische Erlebnisse – das Abrufen erschweren.<sup>765</sup> Auch dadurch, dass Erinnerungen sprachlich vermittelt werden, unterliegen sie Mechanismen der Filterung, Anpassung und Funktionalisierung.<sup>766</sup>

Wie Zeugenaussagen sind auch Erinnerungserzählungen deshalb nicht konsistent konstruiert, sondern durchaus widersprüchlich. Sie sind zudem immer adressatenbezogen und müssen gewisse Kriterien erfüllen, um beim Zuhörer anzukommen.<sup>767</sup> So sollten sie beispielsweise auf einen „werthaltigen Endpunkt“ hinauslaufen, um beim Gegenüber Interesse hervorzurufen.<sup>768</sup> Beim „Zur-Sprache-Bringen“ von Erinnerungen kommt es deshalb auch zum Abfassen von Episoden. Meist handelt es sich dabei um eine Geschichte, von

---

761 Vgl. Markowitsch, Hans J., Das autobiographische Gedächtnis, S. 28.

762 Vgl. ebd..

763 Weinrich, Harald, Lethe, S. 171.

764 Vgl. Markowitsch, Hans J., Das autobiographische Gedächtnis, S. 29.

765 Vgl. Wierling, Dorothee, Oral History, S. 97.

766 Vgl. ebd., S. 96.

767 Welzer, Harald, Das Interview als Artefakt, S. 54.

768 Ebd., S. 55.

der ein Zeitzeuge sagt, dass er sich an sie erinnern könne, als hätte sie sich heute zugetragen. Tatsächlich wird diese Vertrautheit der Erinnerung dadurch hervorgerufen, dass eine bestimmte Begebenheit immer wieder erinnert, erzählt und „in einen Kanon kurrenter Geschichten eingebettet“ wurde.<sup>769</sup>

Lebensgeschichtliches Erzählen ist immer in einem Akt der persönlichen Selbstvergewisserung eingebunden. Indem der Zeitzeuge sein Leben Revue passieren lässt und seine Erinnerungen an selbst erlebte Ereignisse verbalisiert, konstruiert sich ein einheitliches Ganzes, das wir biographische Erzählung nennen.<sup>770</sup>

Welzer kommt zu dem Schluss, dass Zeitzeugenerzählungen „adressatenbezogene Konstruktionen“ sind, „in denen biographische Erfahrungen nach ihrer sozialen und emotionalen Bedeutsamkeit, nach narrativen und normativen Erfordernissen und nach Maßgabe nachträglichen Wissens jeweils neu figuriert und präsentiert werden“.<sup>771</sup> Mithilfe von Erinnerungserzählungen lässt sich also evaluieren, welche Auffassung von der Vergangenheit der Erzählende seinem Zuhörer vermitteln will.<sup>772</sup> Sie beinhalten Informationen „über das Fortwirken von Geschichten in aktuellen Prozessen, d. h. über die Bedeutung einer jeweiligen Vergangenheitsmodulation für die Gegenwart“.<sup>773</sup> Welzer rät deshalb dazu, den sozialen und kommunikativen Kontext des Interviews im Blick zu behalten und die gesamte Interaktion zwischen Interviewtem und Interviewer auszuwerten.<sup>774</sup>

Kann man Erinnerungserzählungen von hier aus gedacht noch als historische Quellen behandeln? Auf einer Tagung zur deutsch-jüdischen Geschlechtergeschichte entspann sich eine Diskussion zwischen zwei Forscherinnen, Gebhardt und Kaplan, über die „Reichweite und Grenzen der Inter-

---

769 Welzer, Harald, *Das Interview als Artefakt*, S. 59.

770 Jureit, Ulrike, *Erinnerungsmuster*, S. 36.

771 Vgl. Welzer, Harald, *Das Interview als Artefakt*, S. 60.

772 Vgl. ebd.

773 Ebd.

774 Ebd., S. 61.

pretation von Memoiren“ als historischen Quellen oder Dokumenten gegenwärtigen Erinnerens.<sup>775</sup> Gebhardt verwies auf die „kulturelle Textur der Quellen“ und die Bedeutung der Intention bei der Abfassung von Memoiren<sup>776</sup> und riet dazu, autobiografische Erinnerungen nicht als Geschichtsquellen, sondern als Aussage der Verarbeitung gegenwärtiger Erfahrungen der Verfasserinnen und Verfasser zu lesen. Kaplan betonte dagegen die Bedeutung autobiografischer Schriften deutscher Jüdinnen und Juden als einer der wichtigsten Quellen für die jüdische Geschichte, gerade im Hinblick auf Geschlechterforschung. Auch andere historische Dokumente können einer „Objektivitätsprüfung“ nicht standhalten.<sup>777</sup> Deshalb besteht eine der wesentlichen Arbeiten von Historikerinnen und Historikern gerade darin, möglichst viele und möglichst vielperspektivische Quellen zu lesen und auszuwerten, bevor sie Schlussfolgerungen aus ihnen ziehen.<sup>778</sup> Im Streit mit Martin Walser über „Erinnern oder Vergessen?“ argumentierte Ignatz Bubis auf ähnliche Weise wie Ricœur mit dem „Affiziert-Sein“ und dem Treueverhältnis des Zeugen zum Ereignis.<sup>779</sup> Selbst wenn, so führt Bubis aus, „die Erzählenden bis zu einem gewissen Grad erfinden, was und wie sie erzählen“, und die Erinnerungen durch die Narration unvermeidlich gefiltert und angepasst werden, so erfinden die Erzählenden nicht, „worauf sie mit ihrer Erzählung antworten“. „Es ist“, so Bubis weiter, „die Erinnerung, durch die dieser Überschuss in unseren Erzählungen rumort und diese stört.“<sup>780</sup> Erinnerungen sind so gesehen wie Einfälle, die sich nie vollständig domestizieren lassen. Sie brechen plötzlich hervor, stellen Gewissheiten infrage und setzen nicht erfüllte Ansprüche „erneut auf die Agenda“. Indem sie immer wieder Gehör und Antworten fordern, rufen sie in die Verantwortung.<sup>781</sup>

---

775 Die Dokumentation der Tagung findet sich in: Heinsohn, Kirsten/Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.), *Deutsch-jüdische Geschichte*.

776 Gebhardt, Miriam, *Der Fall Clara Geißmar*, S. 236.

777 Kaplan, Marion, *Weaving Women's Words*, S. 271.

778 Ebd., S. 272.

779 Ricœur, Paul, *Das Rätsel der Vergangenheit*, S. 38.

780 Zitiert nach: Feiter, Reinhard, *Erinnerungen*, S. 395.

781 Zitiert nach: ebd.

### 3.1.5 ‚Sprachlose Erinnerung‘ oder Das Gedächtnis des ‚Nichtartikulierbaren‘

Zur Erörterung der Funktion von Erzählung gehören nicht zuletzt auch sprachlich nichtartikulierbare ‚Erinnerungserzählungen‘. „Die Berichte und Bezeugungen über Nicht-Integrierbares, sich dem reflexiven Zugriff Entziehendes können“, so Zeillinger unter Rückgriff auf die Traumaforschung, „nicht einfach als individuelle pathologische Verzerrungen, Störungen oder Verschiebungen gesehen werden. Als ‚traumatische Erfahrungen‘ sind sie vielmehr Erfahrungen des Realen.“<sup>782</sup> Diese ‚sprachlose Erinnerung‘ lässt sich nicht einfach mithilfe von Erfahrungsberichten mitteilen, weil sie an die Grenzen des Artikulierbaren, Erzählbaren stößt. Benjamin führt in seinem Essay „Der Erzähler“ das Beispiel der Heimkehrer aus dem Ersten Weltkrieg an, die verstummt aus dem Feld kamen:

Nicht reicher – ärmer an mitteilbarer Erfahrung. Was sich dann zehn Jahre später in der Flut der Kriegsbücher ergossen hatte, war alles andere als Erfahrung gewesen, die von Mund zu Mund geht.<sup>783</sup>

„Wie“, so fragt auch die französische Philosophin Sarah Kofman, deren Vater im Konzentrationslager ums Leben kam, „kann man über etwas sprechen, angesichts dessen jede Möglichkeit zu sprechen vergeht?“<sup>784</sup> Wie lässt sich sprachlose Erinnerung mitteilen, ein Gedächtnis des Nichtartikulierbaren tradieren? Schoberth weist zu Recht darauf hin, dass zu der Einsicht in den unauflösbaren Zusammenhang von Erinnern und Erzählen auch die Erkenntnis gehört, dass „die narrative Grundstruktur des Lebens [...] die Grenze des Erzählens“ setzt: „Das Unsagbare, das Leben bestimmt, kann in der Erzählung zur Sprache kommen, aber nie ganz erfaßt werden.“<sup>785</sup> Durch die Erfahrung der Gebrochenheit und Unverfügbarkeit des Lebens sind Menschen

---

782 Zeillinger, Peter, Glauben und Erinnern denken, S. 182.

783 Benjamin, Walter, Der Erzähler, S. 410.

784 Zitiert nach: Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 219.

785 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 236.

aber dennoch herausgefordert, eine Sprache für die Artikulation von Unrechts- und Grenzerfahrungen zu finden.<sup>786</sup> Wiesel schildert den Zwiespalt von Zeitzeugen, dass es „für die Erfahrungen des Holocaust keinen angemessenen Ausdruck gibt“.<sup>787</sup> „Nichtsdestotrotz“, so Wiesel, „wollen mehr und mehr junge Leute von allem erfahren. Daraus ergibt sich ein Dilemma: Darüber zu sprechen ist unmöglich, darüber zu schweigen verboten.“<sup>788</sup> Er beschreibt dies als „ausweglose dialektische Falle: Selbst wenn es dem Zeugen gelänge, das Unausdrückbare auszudrücken, wäre seine Wahrheit nicht vollkommen. Der wahre Zeuge kann hier nur stumm sein.“<sup>789</sup> In einem Interview geht auch Lustiger auf den Zwiespalt zwischen der Nichtmittelbarkeit der Erfahrungen bzw. dem Wunsch des Vergessens der Ereignisse im Nationalsozialismus und dem Wissen-Wollen der nachfolgenden Generation ein. Weil er nicht imstande war, direkt auf die Anfragen seiner Nichten zu reagieren, nahm er ihnen seine Geschichte auf Tonband auf, das er eine ganze Nacht lang auf Englisch besprach.<sup>790</sup> Elie Wiesel wählte einen Weg „zwischen Schweigen und Zeugnisgeben“.<sup>791</sup> Um Distanz zu den berichteten Ereignissen zu gewinnen, schrieb er auf Französisch in Form von Erzählungen. Seine Erinnerungen werden in Form von Erzählung narrativ vermittelt. In Rücksicht auf das Nichterzählbare, Unsagbare bleiben sie dabei stets fragmentarisch.<sup>792</sup> Den Eigenheiten der hebräischen Sprache folgend werden in Wiesels Erzählungen Vergangenheit und Gegenwart, Gegenwart und Vergangenheit miteinander verwoben.<sup>793</sup> Nach Maurice Stanley Friedman bildet Wiesel ein „Mosaik von Geschichten“<sup>794</sup>, an denen die Realität gemessen werden soll.<sup>795</sup>

---

786 Vgl. Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 241.

787 Wiesel, Elie, „Schuldig sind nur die Schuldigen“, S. 211.

788 Ebd.

789 Wiesel, Elie, Jude heute, S. 203.

790 Lustiger, Arno, „Das wird dir niemand glauben“, S. 148. Tragischerweise verloren die Nichten die Bänder, was Arno Lustiger tief kränkte und ein erneutes Schweigen zur Folge hatte. Vgl. Lustiger, Arno, „Das wird dir niemand glauben“, S. 148.

791 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 223.

792 Vgl. ebd., S. 224.

793 Vgl. ebd., S. 223.

794 Ebd., S. 222.

795 Vgl. ebd., S. 223.

Obwohl der Gegenwart der Zugang zu dieser Vergangenheit des jüdischen Volkes verschlossen bleibt, wird mit den Erzählungen eine Teilhabe eröffnet, die notwendig ist und darum als Imperativ verstanden werden muß. Elie Wiesel ist Zeuge einer Zeit und von Erfahrungen, die als Fragmente, als einzelne Erzählungen die Gegenwart erreichen.<sup>796</sup>

Gerade weil sich historische Erfahrungen oftmals nur mittels fiktionaler Erzählungen mitteilen lassen, ist es notwendig, bei der Aufarbeitung der Vergangenheit auch die Erzähler zu hören. Wohlgermerkt ist dies kein Aufruf zur Verwechslung von Fakt und Fiktion. Erzählungen sind keine historische Quelle, sie erheben aber auch einen anderen Wahrheitsanspruch.

An dem literarischen Werk Elie Wiesel lässt sich paradigmatisch ablesen, daß es im Erzählen nicht um umfassendes Erzählen und damit nicht um umfassendes Erinnern im Sinne einer Vergegenwärtigung von vergangenen, historisch allein verifizierbaren Tatsachen gehen kann. Vielmehr sind seine Erzählungen selbst Erinnerungen und damit der Versuch, das zur Sprache zu bringen, was nicht vergessen und dem Schweigen überlassen werden darf, und ebenso der Versuch, am Rande der Erzählung Nichterzählbares als Prüfstein für die Nachgeborenen zu bewahren.<sup>797</sup>

Erzählungen stoßen auch auf Widerstand, weil es immer Kräfte gibt, die ein Vergessen fordern. Sie enthalten „gefährliche Erinnerungen“, weil sie Verdrängungen aufbrechen und immer noch bestehende Machtverhältnisse infrage stellen, Verantwortung einfordern und Schuldgefühle auslösen. Der Schriftsteller Imre Kertész äußerte sogar, dass es eine Schande wäre, einen Roman über Auschwitz zu schreiben, der den Leser nicht verletzte:

Ich will den Leser verletzen, meine ganze Technik zielt darauf. [...] Ich will den Leser verletzen, wenn ich ihn schon mit den schlimmsten Grausamkeiten verschone. [...] Nein, ich vertraue einfach darauf, dass die Moral des Lesers durch die scheinbar unmoralischen, kalten Zeilen dieses Buchs verletzt wird.<sup>798</sup>

Nur diejenigen, die in den Gaskammern gestorben seien, würden die volle, uneingeschränkte Wahrheit über Auschwitz kennen. Kertész kritisiert Spielbergs Film „Schindlers Liste“, weil Spielberg nicht wisse, was Auschwitz bedeute, und einen Film produziert habe, „aus dem die Zuschauer wie Sieger herauskommen“.<sup>799</sup> Dagegen betont Kertész nochmals, dass man über

796 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 223.

797 Ebd., S. 225.

798 Kertész, Imre, „Man musste durch die Hölle gehen“, S. 157.

799 Ebd., S. 158.

Auschwitz nur erzählen könne, wenn man den Leser oder Zuschauer verletze.<sup>800</sup> Elie Wiesel fühlt sich dem biblischen Aufruf zur Zeugenschaft und Tradierung von Geschichte „le dor va dor“ (von Generation zu Generation) verpflichtet: „Ich glaube, meine Aufgabe war die eines Zeugen. Jeder, der heute einem Zeugen zuhört, wird selbst ein Zeuge werden.“<sup>801</sup> Gerade weil es in absehbarer Zeit keine Zeitzeugen der nationalsozialistischen Verfolgung mehr geben wird, ist es notwendig, Formen der Tradierung des Erlebten zu entwickeln, bei denen die „gefährliche Erinnerung“ wachgehalten und Plausibilitätsstrukturen der Gesellschaft infrage gestellt werden.

Gemeinschaften sind immer durch spannungsreiche Erzählprozesse und von Machtverhältnissen geprägt. Nicht alle haben gleichermaßen die Möglichkeit, ihre Erfahrungen und Erinnerungen öffentlich mitzuteilen. Dies zeigt sich auch am Phänomen der „Ent-innerung“<sup>802</sup>, wenn Spuren ausgelöscht<sup>803</sup> und das Gedächtnis manipuliert werden soll, wie etwa in Diktaturen, die das Geschichtsbild in ihrem Sinn normieren. Ricœur betont, dass die „Fragilität der Identität“ beständig „Gelegenheit zur Manipulation des Gedächtnisses“ biete.<sup>804</sup> Die „größte Gefahr“ sieht er in der „Handhabung der autorisierten, verbindlich gemachten, gefeierten und im gemeinsamen Gedenken begangenen Geschichte – der offiziellen Geschichte“.<sup>805</sup> Das „Hilfsmittel“ der Erinnerung, die Erzählung, gerät seiner Ansicht nach zur Falle, sobald Machthabende „auf dem Wege der Einschüchterung oder Verführung, der Ängstigung oder der Schmeichelei eine harmonische Erzählung durchsetzen“.<sup>806</sup> Eine besonders heimtückische Form des Vergessens resultiere daraus, dass „gesellschaftliche [...] Akteure ihres originären Vermögens beraubt werden, sich selbst zu erzählen“.<sup>807</sup> Verschärft wird die Problematik der „Ent-innerung“

---

800 Kertész, Imre, „Man musste durch die Hölle gehen“, S. 158.

801 Wiesel, Elie, „Schuldig sind nur die Schuldigen“, S. 211.

802 Lauré al-Samarai, Nicola, *Inspirited Topography*, S. 118–134.

803 Vgl. Ricœur, Paul, *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, S. 636.

804 Ebd., S. 684.

805 Ebd., S. 684 f.

806 Ebd.

807 Ebd.

auch dadurch, dass verordnetes Vergessen von einer „insgeheimen Mittäter-schaft“ flankiert werden kann. Das Vergessen wird dabei, wie Ricœur darlegt, zu einem „halb passiven, halb aktiven Akt“, weil es beim Großteil der gesellschaftlichen Akteure der Vermeidung oder Ausflucht dient, ein „Ausdruck der Unaufrichtigkeit“ oder des „Nichts-davon-wissen-Wollen[s]“ ist.<sup>808</sup> Der Philomela-Mythos erzählt von einem „Zum-schweigen-Bringen“, dem Versuch einer „Ent-innerung“ in seiner ganzen Brutalität: Der Tyrann Tereus schneidet seiner Schwägerin Philomela die Zunge heraus, nachdem er sie vergewaltigt hat, um zu verhindern, dass sie über das Verbrechen spricht. Dennoch findet sie Wege, sich mitzuteilen: Sie webt einen Teppich, der ihre Geschichte darstellt. Der Mythos verdeutlicht an dieser Stelle die Bedeutung der Narrative für die Konsolidierung von Erinnerungen. Öffentlichkeiten werden immer von Gegenöffentlichkeiten mit Gegengeschichten aufgebrochen, die die Ent-innerung aufbrechen und „gefährliche Erinnerung“ tradieren.

### 3.1.6 Erzählungen als produktive Momente des Lebens

Metz akzentuiert für das anamnetische Lernen die Notwendigkeit erzählender Erinnerung durch gefährlich-befreiende Geschichten, geht hierbei aber, wie Schoberth zu Recht anmerkt, nicht differenzierter auf die spezifische Beziehung von Erzählung und Erinnerung ein.<sup>809</sup> Schoberth weist in ihrer Explikation des Zusammenhangs von Erzählen und Erinnern auf den metaphorischen Charakter der Erinnerung hin, der „mit der Dynamik der Erzählung“ übermittelt wird.<sup>810</sup> Die Dynamik der Erzählung gründet, so Schoberth, in der jeder Erzählung immanenten Möglichkeit, dass in und aus der Erzählung jederzeit eine neue Geschichte entstehen kann.<sup>811</sup> Hierin folgt sie Walter Benjamin, der von einem „Netz der Erinnerung“ spricht, aus dem Erzählungen

---

808 Ricœur, Paul, *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, S. 684 f.

809 Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 226.

810 Ebd., S. 237.

811 Ebd.

hervorgehen, so wie auch durch die Praxis des Erzählens stets neue Geschichten aus bereits vertrauten Erzählungen kreierte werden können.<sup>812</sup> Die griechische Göttin der Erinnerung und des Gedächtnisses, Mnemosyne, für die Griechen auch die Mutter der Musen, stiftet nach Benjamin „das Netz, welches alle Geschichten miteinander am Ende bilden. Eine schließt an die andere an, wie es die großen Erzähler immer und vor allem die orientalischen gern gezeigt haben.“<sup>813</sup> In der griechischen Mythologie wird die enge Beziehung von *history* und *story* versinnbildlicht: Klio, die Muse der Heldendichtung und Geschichtsschreibung, ist eine der neun Töchter von Zeus und Mnemosyne, der Göttin der Erinnerung.

Wichtig für die Erzählung ist das Beziehungsgeschehen zwischen Erzählendem und Zuhörendem. Der Erzähler schöpft dabei aus der Quelle der Erfahrung, die von Mund zu Mund weitergegeben wird.<sup>814</sup> Was er vorträgt, entnimmt er der eigenen oder ihm mitgeteilten Erfahrung. Mit seiner Erzählung tritt er in Kommunikation mit dem Hörer, lässt ihn an der berichteten Erfahrung teilhaben.<sup>815</sup> Wie Lehrer und Weise „weiß [er ihm] Rat“.<sup>816</sup> Der Hörer wiederum hat ein Interesse, sich das Erzählte zu merken, um es gegebenenfalls wiederzugeben.<sup>817</sup>

Der Erzähler bleibt so nicht allein mit seiner Geschichte. Im Erzählen bestimmt damit nicht der Erzähler allein aus seiner individuellen Erfahrung heraus die Weisheit, die durch die Erzählung die Wirklichkeit und Gegenwart des Hörers erreichen soll. Mit dem Hörensagen, mit der eigenen Erfahrung des Erzählers und gemeinsam mit dem Hörer findet eine Erzählung erst ihren sprachlichen Ausdruck und damit ihre Form als Erzählung. Erst auf diesem Hintergrund wird erkennbar, daß die Erzählung aus der Tradition lebt, aber auch des Hörers bedarf, dem der Erzähler begegnet. Insofern kann man mit Benjamin sagen: „Die Erinnerung stiftet die Kette der Tradition, welche das Geschehene von Geschlecht zu Geschlecht weiterleitet.“<sup>818</sup>

---

812 Vgl. Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 237.

813 Benjamin, Walter, Der Erzähler, S. 425.

814 Vgl. ebd., S. 410.

815 Vgl. ebd., S. 413.

816 Ebd., S. 436.

817 Vgl. ebd., S. 424.

818 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 237.

Schoberth betont, dass „der Gehalt der Tradition nur in der Erinnerung gegenwärtig werden kann, aber nicht in der Erinnerung aufgeht“.<sup>819</sup> Indem die Erinnerung filtert und auswählt, macht sie die Tradition zugänglich, sprachlich artikulierbar und vermittelbar. Die Gemeinschaft eignet sich Tradition in einem lebendigen Prozess an, der auch Veränderungen und Erweiterungen der Tradition mit sich bringt.<sup>820</sup> Wichtig ist Schoberths Augenmerk auf den kommunikativen, sozialetischen Aspekt von Erzählungen, der schon bei Walter Benjamin, Martin Buber und Elie Wiesel einen zentralen Stellenwert einnimmt. Indem sie Identität stiftet und Handeln evoziert, fungiert die Erzählung „als produktives Moment des Lebens selbst“.<sup>821</sup> Walter Benjamin spricht von der Erzählung als Medium für den Austausch befreiender Erfahrung:

Die Ausrichtung auf das praktische Interesse ist ein charakteristischer Zug bei vielen geborenen Erzählern. [...] Das alles deutet auf die Bewandnis, die es mit jeder wahren Erzählung hat. Sie führt, offen oder versteckt, ihren Nutzen mit sich. Dieser Nutzen mag einmal in einer Moral bestehen, ein andermal in einer praktischen Anweisung, ein drittes Mal in einem Sprichwort oder in einer Lebensregel – in jedem Falle ist der Erzähler ein Mann, der dem Hörer Rat weiß.<sup>822</sup>

Auch Martin Buber bestätigt die lebensfördernde Intention von Erzählungen wie zudem die auf die Hörer übergreifende Dynamik wahrer Erzähler. Beim Erzählvorgang werden Erzähler und Hörer bewegt und verändert. Diesen sich ereignenden, ergreifenden Stimulus sieht Buber als transzendente Erfahrung. In seiner Einleitung zu den „Erzählungen der Chassidim“ bezeichnet er das Erzählen als „Geschehen“, das die „Weihe einer heiligen Handlung“ hat:

Aber die Erzählung ist mehr als eine Spiegelung: Die heilige Essenz, die in ihr bezeugt wird, lebt in ihr fort. Das Wunder, das man erzählt, wird von Neuem mächtig. [...] Man bat einen Rabbi, dessen Großvater ein Schüler des Baalschem gewesen war, eine Geschichte zu erzählen. „Eine Geschichte“, sagte er, „soll man so erzählen, daß sie selber Hilfe sei.“ Und er erzählte: „Mein Großvater war lahm. Einmal bat man ihn, eine Geschichte von seinem Lehrer zu erzählen. Da erzählte er, wie der heilige Baalschem beim Beten zu hüpfen und zu tanzen pflegte. Mein Großvater stand und erzählte, und die Erzählung riß ihn so hin, daß er hüpfend und tanzend zeigen mußte, wie der Meister es

819 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 237.

820 Vgl. ebd.

821 Ebd., S. 234 f.

822 Benjamin, Walter, Der Erzähler, S. 412.

gemacht hatte. Von der Stunde an war er geheilt. So soll man Geschichten erzählen.“<sup>823</sup>

Martin Buber argumentiert hier auf dem Boden jüdischer Tradition, in der biblische Traditionen so nachvollzogen werden, als würden sie sich heute ereignen. Im immer gleichbleibenden Ritual und Turnus der jüdischen Festtage ist ein Moment des Unvorhersehbaren enthalten. Indem sich die Gläubigen auf die Erzählungen und Rituale einlassen und biblische Geschichten als ihre eigenen erleben, können sich ihnen neue (Glaubens-)Erfahrungen eröffnen. So gesehen kann im Judentum, wie Elie Wiesel schreibt, „die Wiederholung zu einem schöpferischen Akt werden“.<sup>824</sup> In Geschichten sind Lebensweisen enthalten, die durch die Erzählung zum Erfahrungsschatz der Hörenden werden, aber auch die Erzählenden von Neuem ergreifen können. Im Moment des Erzählens kann das Vorgetragene zu etwas sich neu zwischen Erzähler und Hörer Ereignendem werden. Während gute Erzählungen eine Beziehung zwischen Erzähler und Hörer aufbauen, sind sie vom ersten Moment des Erzählens und Hörens mit anderen Geschichten vernetzt. Sie werden auf der Basis bereits bekannter Erzählungen erzählt und gehört. Wie die *Historie (history)* ist die *Geschichte (story)* Vernetzung.

Vor allem aber sind es Geschichten, welcher Art auch immer – erzählte, erzählbare. Das prägt alle unsere Geschichten und läßt sie zu Geschichten werden, daß wir sie erzählen, diese zahllosen Geschichten, und immer wieder erzählen. – Gewiß gibt es den Unterschied zwischen Geschichten, die man als Erzähler erzählt und die wahr sind, ohne wahr zu sein, und den durch historiographische Darstellung überlieferten und in kritischer Forschung rekonstruierten Geschichten, aus denen sich „die Geschichte“ immer neu zusammenlegt und umschreibt.<sup>825</sup>

Für Walter Benjamin gründet die Erinnerung „die Kette der Tradition, welche das Geschehene von Geschlecht zu Geschlecht weiterleitet“.<sup>826</sup> In dieser Beschreibung von Erzählung, die den Erzählenden und Hörenden ergreift und verändert, fallen Parallelen zu Ricœurs Begriff des „Affiziert-Werdens“ ins Auge. Wenn er vom „Affiziert-Sein“ durch geschichtliche Ereignisse, durch

---

823 Buber, Martin, *Die Erzählungen der Chassidim*, S. 6.

824 Wiesel, Elie, *Chassidische Feier*, S. 11.

825 Gadamer, Hans-Georg, *Historik und Sprache*, S. 328 f.

826 Benjamin, Walter, *Der Erzähler*, S. 453.

Zeugenschaft spricht, die sich immer mit dem Anspruch auf Wahrhaftigkeit konfrontiert sieht, hat dies seine Parallele in der jüdischen Weitergabe von Erinnerung „le dor va dor“, im Vertrauen darauf, dass sich zwar Neues im Erzählen ereignet, aber auch „Altes“ darin bewahrt wird und sich weitergeben lässt.

Anamnetisches Lernen sollte dementsprechend Wege aufzeigen, sich mit seiner (Geschichts-)Erfahrung in (biblische) Erzähltexte einzutragen und von diesen inspiriert und zum „Zeugen zweiten Grades“ zu werden.<sup>827</sup> Dies kann Wege eröffnen, auch das Gedächtnis des ‚Nichtartikulierbaren‘ zu integrieren und das Eintragen nicht sprachlich vermittelbarer Erfahrungen zu ermöglichen. Der Kontakt mit Zeitzeugen kann das anamnetische Lernen gerade dadurch bereichern, dass sie daran teilhaben lassen, welche Bedeutung Geschichte im Alltag und im Lebensverlauf von Menschen hat, wie sich Menschen in geschichtlich brisanten Situationen verhalten und welche Möglichkeiten des Umgangs mit Geschichte sie sich erschließen oder erschlossen haben. Zudem sollte ein multiperspektivisches Geschichtsverständnis vermittelt und sollten die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert werden, dass Geschichte nicht ‚objektiv‘ ist, dass aber dennoch an der Suche nach der Wahrheit festgehalten werden muss.

## ***3.2 Theologische Konturierung des anamnetischen Theologierens***

### **3.2.1 Erinnern als theologische Basiskategorie**

Ebenso wie die Bezugnahme auf Geschichte im Religionsunterricht den Standards der Geschichtswissenschaft entsprechen sollte, müssen gleichermaßen die spezifischen theologischen Verstehensvoraussetzungen beachtet werden. Religion ist, betrachtet man die etymologische Wurzel des Begriffs,

---

827 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 39.

„immer memorativ, also erinnernd“.<sup>828</sup> Das Wort Religion kommt vom lateinischen ‚religare‘/zurückbinden. Biblische Geschichten drücken Hoffnung und Zuversicht aus, dass der Mensch in seiner Geschichtlichkeit auf Gottes Dasein und Beistand vertrauen darf. Dies wird mit der Erinnerung an Gottes Befreiungstaten und sein schöpferisches Handeln begründet. Das Leben mit Geschichte ist in der Glaubensperspektive in die Vorstellung einer Geschichte Gottes mit den Menschen verwoben. Erinnern ist eine theologische Basiskategorie in Judentum und Christentum. Als „Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften“<sup>829</sup> haben sie eine spezifische Gedenkkultur hervorgebracht, die essenziell für das Verständnis von Judentum und Christentum ist. Nach jüdischem und christlichem Glauben geht Gott eine Beziehung mit den Menschen ein.<sup>830</sup> In seiner Liebe und bedingungslosen Annahme ist die Personaltät des Menschen begründet.<sup>831</sup> Biblisch gesprochen bedeutet Leben ein „In-Beziehung-Sein“.<sup>832</sup> Der Mensch kann nicht als „isoliertes Ich“ existieren, sondern ist auf die Gemeinschaft verwiesen, in der er lebt.<sup>833</sup> Er ist dazu bestimmt, in Beziehung mit Gott sein Verhältnis zu seinen Mitmenschen und zur Schöpfung zu gestalten.<sup>834</sup> Der Gott der Bibel ist kein abstrakt-transzendentes Wesen, sondern ein Gott, der mit den Menschen in Beziehung tritt, der an und mit den Menschen handelt und sich, nach christlichem Glauben, mit Jesus direkt in die Geschichte hineinbegibt. Erinnern, so könnte man es auf den Punkt bringen, ist „die Urzelle religiöser Lebensäußerungen“,<sup>835</sup> Glauben die „Gesamtheit der Geschichte mit Gott“.<sup>836</sup> Judentum und Christentum basieren dementsprechend auf Erinnerungsnarrativen.<sup>837</sup> Dabei können zwei Richtungen ausgemacht werden, die jedoch miteinander verwoben sind: zum einen „die Erinnerung an die Geschichte von Befreiung und Rettung“, zum anderen

---

828 Senn, Felix, Zur Partikularität christlicher Memoria, S. 212.

829 Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 165.

830 Janowski, Bernd, Konfliktgespräche mit Gott, S. 1.

831 Vgl. Heumann, Jürgen, Der neue Mensch und die alten Werte, S. 25.

832 Heimbrock, Hans-Günter, Pädagogische Diakonie, S. 72.

833 Janowski, Bernd, Konfliktgespräche mit Gott, S. 43.

834 Körtner, Ulrich, H., Gott, Mensch und Welt, S. 239.

835 Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert, Erinnerungskultur, S. 23.

836 Stefanie Klein, zitiert nach: Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 28.

837 Vgl. Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert, Erinnerungskultur, S. 23.

die „Erinnerung an die Leidenden und die Toten“.<sup>838</sup> Bei diesen beiden Erinnerungsformen wird keine Historiografie intendiert, sie sind bewusst „religiöse Deutungen der Erfahrungen früherer Generationen“.<sup>839</sup> Geschichte wird nicht nur immanent, sondern auch „transzendent dimensioniert“ gedacht.<sup>840</sup> Das Gewordensein des Menschen und sein Leben mit Geschichte werden *religiös* gedeutet, das heißt vor dem Hintergrund der Gottesbeziehung. Erinnerung wird dabei als präsent und zukünftig verstanden. Durch die Erinnerung an die Geschichte von Befreiung und Rettung schöpfen Menschen Hoffnung auf Befreiung. Damit erhalten Gegenwart und Zukunft durch die Erinnerung eine Hoffnungsperspektive, die Neuerung und Aufbruch bewirken kann.<sup>841</sup> „Formal gesehen“, so Metz, „gerät Erinnerung damit in den Kontext der Geschichts- und Freiheitsthematik. Zugleich hört sie auf, eine rein archäologische ‚Wiederholung nach rückwärts‘ zu sein, als welche Kierkegaard die platonische Anamnesis charakterisiert. Sie wird – in ihrer eschatologischen Ausrichtung – zur wiederholenden ‚Erinnerung nach vorn‘.“<sup>842</sup>

Für das anamnetische Lernen ist die Frage entscheidend, wie diese Perspektive für die identitären Aushandlungsprozesse von Schülerinnen und Schüler fruchtbar gemacht werden können, ohne zu heilsgeschichtlichen Konzeptionen zurückzukehren und das gesamte geschichtliche Gewordensein als ‚gottgewollt‘ zu vermitteln. Wie ich oben aufgezeigt habe, ist eine aktuelle Herausforderung der Erinnerungskultur im Zeitalter der Globalisierung die Anerkennung der geschichtlichen Erfahrungen und Erinnerungen der ‚Anderen‘. Hiervon ausgehend stellt sich die Frage, inwiefern die religiöse Tradition Räume für ‚Gegenerinnerungen‘, ‚gefährliche Erinnerungen‘ und ‚sprachlose Erinnerung‘ ermöglicht und zur Verantwortungsübernahme auffordert, aber auch befähigt.

---

838 Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert, Erinnerungskultur, S. 23.

839 Ebd.

840 Ebd., S. 24.

841 Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 165.

842 Ebd.

### 3.2.2 Impulse aus der jüdischen Erinnerungskultur

Wenn Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht befähigt werden sollen, ihr Dasein als Verantwortlichkeit auszuloten, wenn sie in ihrem Identitäts- und Sinnfindungsprozess unterstützt werden und sie die Vergangenheit als Ressource und als ethischen Impuls zur Gestaltung von Gegenwart und Zukunft erleben lernen sollen, ist es nur folgerichtig, sich zunächst genauer mit der jüdischen Erinnerungskultur zu beschäftigen, die dies auf beispielhafte Weise vorlebt und hiermit auch das Christentum entscheidend geprägt hat. Das Judentum ist eine „Religion der Geschichte“<sup>843</sup>, und die Juden sind ein „Gedächtnisvolk par excellence“.<sup>844</sup> Elie Wiesel legt dar, dass „Jude sein“ bedeutet, „sich zu erinnern“.<sup>845</sup> Bei dieser Erinnerung geht es um „Humanisierung“, nicht um ein schlichtes Memorieren von Ereignissen: „Wenn Erinnerung nur Erinnerung an die Verfolgungsgeschichte wäre, dann wäre sie nichts als eine Litanei des Leidens und des Klagens“, so der Rabbiner Henry G. Brandt.<sup>846</sup> Brandt betont dabei, dass nicht das Leiden Markenzeichen des jüdischen Glaubens sei; stattdessen werde der Mensch optimistisch gesehen, und das Judentum blicke positiv in die Gegenwart und die Zukunft, „afraid pechrem de motekol“ (trotz allem und allem zum Trotz).<sup>847</sup>

Blickt man auf die hebräische Bibel, den Tanach, so zeigt sich, dass der Gott Israels in seinem Beistand in historischen Ereignissen erfahren wird. Er ist „der Befreier aus der Knechtschaft“, der Exodus kein Symbol, sondern gelebte Erfahrung, ‚root experience‘ des Judentums.<sup>848</sup> Martin Buber sieht die hebräische Bibel als „reichste Erinnerungswahrerin“ und „freigiebigste Erinnerungsspenderin der Menschheit“.<sup>849</sup> Wenn irgendwer, sei es die Bibel, die lehre, sich wieder zu erinnern.<sup>850</sup> In den Geschichten des Alten Testaments erinnert sich Gott an seine Versprechen, er gedenkt der Menschen, und dies

---

843 Heschel, Abraham J., Gott sucht den Menschen, S. 154.

844 Jacques Le Goff, zitiert nach: Weinrich, Harald, Lethe, S. 230 f.

845 So lässt Elie Wiesel in einem seiner Romane den Protagonisten den Satz sprechen: „Wir sind Gottes Gedächtnis.“ Zitiert nach: Weinrich, Harald, Lethe, S. 231.

846 Brandt, Henry G., Erinnerungskultur, S. 29.

847 Ebd.

848 Heschel, Abraham J., Gott sucht den Menschen, S. 154.

849 Buber, Martin, Der Jude und sein Judentum, S. 747.

850 Ebd.

hat vorwiegend einen „heilvollen Charakter“.<sup>851</sup> In der Sinnflutgeschichte lässt Gottes Erinnerung an seine Schöpfung die Sinnflutmassen zurückweichen (Gen 8,1). Der Regenbogen ist das Erinnerungszeichen, dass Gott einen Bund des Friedens und der Hoffnung mit den Menschen geschlossen hat. Die Exodusgeschichte beginnt damit, dass Gott durch das Leid der Menschen angerührt ist und er sich an seinen Bund mit den Erzeltern erinnert: „Und Gott erhörte ihr Wehklagen und gedachte an seinen Bund mit Abraham, Isaak und Jakob“ (Ex 2,24). Als JHWH sich Mose in einem brennenden Dornbusch offenbart, beauftragt er ihn mit folgenden Worten, dem jüdischen Volk die Botschaft von der Befreiung aus der Knechtschaft zu bringen:

JHWH, der Gott eurer Väter, der Gott Abrahams, der Gott Isaaks, der Gott Jakobs hat mich zu euch gesandt. Das ist mein Name auf ewig, mit dem man mich anrufen soll von Geschlecht zu Geschlecht (Ex 3,16).

Hier gibt sich Gott als Gott der Geschichte zu erkennen. Die Anweisung, sich dem Volk als derjenige vorzustellen, der „einen unverbrüchlichen Bund und die beständige Zusage des Mit-Seins mit den Vorfahren geschlossen hat, kommt“, so Irmtraut Fischer, „der Akkumulation von Erinnerung im Sinne einer Traditionsbildung gleich“.<sup>852</sup> Gott hat seine Zuwendung zu seinem Volk erwiesen und wird dies wieder tun. Das Erinnern an diese Zusage gibt begründeten Anlass zur Hoffnung für die Gegenwart und Zukunft.<sup>853</sup> Im weiteren Verlauf der Exodusgeschichte wird auch die Offenbarung der Zehn Gebote mit dem Verweis auf Gottes geschichtliche Befreiungstat eingeleitet: „Ich bin JHWH, dein Gott, der ich dich aus Ägyptenland, aus der Knechtschaft geführt habe.“ (Ex 20,2) In Dtn 5,15 wird der Exodus, in Ex 20,11 die Schöpfung als Begründung des Schabbats angeführt. Nach Brandt ist diese zweifache Begründung des Schabbats Ausdruck des Rechts auf Freiheit für alle Menschen, nicht nur jüdische.<sup>854</sup> „Freiheit und Schöpfung sind Grund für den Akt der Erinnerung.“<sup>855</sup> Im Verlauf der biblischen Erzählungen erweist Gott den

---

851 Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 14.

852 Ebd., S. 15.

853 Vgl. Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 15.

854 Brandt, Henry G., *Erinnerungskultur*, S. 30.

855 Ebd.

Menschen immer wieder seine Zuwendung, wodurch seine Geschichte mit den Menschen wächst.<sup>856</sup> Gleichzeitig gibt es auch immer mehr zu erinnernde Erfahrungen.<sup>857</sup> Damit stärkt sich die Beziehung zwischen Gott und seinem Volk, genauso wie die Zuversicht, dass „das Erinnern zum Erbarmen führen muss“.<sup>858</sup>

Was sich an diesen beispielhaften Texten erkennen lässt, gilt insgesamt für die hebräische Bibel: Gott erweist sein Gottsein und seine Beziehung zur Menschheit durch das Miterleben der Geschichte Israels, das ist der Kern des Bundesverhältnisses. Umgekehrt ist für das Volk Israel die Zusage des Mit-Seins Gottes in der Geschichte identitätsstiftend. Erinnerung hat für die Existenz und den Glauben des Volkes Israel somit konstitutiven Charakter.<sup>859</sup> So wie Gott seines Volkes gedenkt, erinnert sich Israel an Gottes Taten. In den meisten Fällen wird heilvolles Handeln Gottes memoriert.<sup>860</sup> Dementsprechend wird die Erinnerung an Gottes befreiendes Handeln in der hebräischen Bibel oft mit lobenden und dankenden Verben verknüpft.<sup>861</sup> Erinnerung ist ein „Akt der Vergegenwärtigung“: Indem man sich an die Taten Gottes erinnert, zeigen sie eine Wirkung für die Gegenwart.<sup>862</sup> Das jüdische Gedächtnis ist theologisch gesehen deshalb von seinem innersten Wesen her ein „Gedächtnis Gottes“.<sup>863</sup> Die Erinnerung an die Rettung durch Gott ist Konstitutivum des Volkes Israel.<sup>864</sup> Weinrich beschreibt das Verhältnis des Volkes Israel zu Gott als eine Art „Gedächtnisvertrag“, der besagt, dass Gott sein Volk nicht vergessen werde, solange dieses an ihm als einzigem Gott festhalte.<sup>865</sup> Das Erinnern kann also als eine „Beziehungsarbeit“ verstanden werden, durch die die Verbindung von Gott und seinem Volk lebendig bleibt.<sup>866</sup> Wenn Israel die

---

856 Vgl. Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 16.

857 Vgl. ebd.

858 Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 16.

859 Vgl. Yerushalmi, Yosef H., *Zachor*, S. 22.

860 Vgl. Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 16.

861 Vgl. ebd.

862 Ebd.

863 Weinrich, Harald, *Lethe*, S. 231.

864 Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 16.

865 Weinrich, Harald, *Lethe*, S. 37.

866 Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 18.

Erinnerung verweigert, führt dies zu schuldhaftem Verhalten und die Beziehung bricht.<sup>867</sup> Die Erinnerung an die befreienden Geschichtstaten Gottes begründen für gläubige Jüdinnen und Juden Vertrauen und Hoffnung für ihr Leben in der Gegenwart und der Zukunft.<sup>868</sup> Insbesondere die Erinnerung an den Exodus, gefeiert im Pessachfest, zielt darauf ab, das Befreiungspotenzial der Rettung für die Gegenwart lebendig werden zu lassen.<sup>869</sup> Der Gottesdienst wird im Judentum dementsprechend als eine Art „Gedächtnisdienst“ verstanden. In Tradition und Gebet wird Dankbarkeit für die Geschichtstaten ausgedrückt:

Dank zu sagen und im Lobpreis des zwischen Himmel und Erde geknüpften Gedächtnisbandes die Erinnerung an die Großtaten, die der Herr an seinem Volk vollbracht hat, zu bekräftigen ist Herzstück jedes jüdischen Ritus und Inbegriff jüdischer Religiosität.<sup>870</sup>

Eine Vielzahl von Traditionen und Ritualen, wie der Gebetsschal (Tallit), die Gebetskapseln (Tefillin), die Kapsel an der Eingangstür des jüdischen Hauses (Mesusa), die Speisegebote weisen gläubige Juden auf das *zachor: **Erinnere dich!*** hin. Sie erinnern daran, dass der Mensch nicht nur für sich selbst und in der Gegenwart leben kann. Erinnerung führt somit zu Gott, sie zeigt, dass der Mensch über sich eine begründende und weisende Macht stehen hat.<sup>871</sup> In der Liturgie von Rosch ha-Schana, dem jüdischen Neujahrstag, gibt es einen liturgischen Text, der das Erinnerungsverständnis zusammenfasst:

Du erinnerst dich an die Geschehnisse in der Welt, und du gedenkst aller Geschöpfe, die einst gebildet wurden. Vor dir sind alle Geheimnisse offenbar und die Fülle der Verborgenen seit Anbeginn. Denn es gibt kein Vergessen vor dem Thron deiner Ehre, und nichts ist verborgen vor deinen Augen. Du erinnerst dich an alles, was je geschah, und kein Geschöpf kann sich vor dir verbergen. Alles ist vor dir ewig, unser Gott, offenbar und bekannt. Du bringst das Gesetz des Erinnerns, damit gedacht werde an jeden Geist und jede Seele. Um sie zu erinnern an die vielen Taten und die endlose Menge der Geschöpfe. Von Anbeginn hast du dies kundgetan, und seit frühesten Zeiten hast du dies offenbart. Dies ist der Tag des Beginns deiner Werke.<sup>872</sup>

---

867 Vgl. Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 19.

868 Vgl. Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 222.

869 Vgl. Fischer, Irmtraud, *Erinnern als Movens*, S. 20.

870 Weinrich, Harald, *Lethe*, S. 231.

871 Brandt, Henry G., *Erinnerungskultur*, S. 33, 31.

872 Zitiert nach: Brandt, Henry G., *Erinnerungskultur*, S. 33.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass im Judentum das Erinnern, das ‚Eingedenken‘ die „Grundform“ des Lebens ist.<sup>873</sup> Um dieses *Eingedenken* genauer zu konturieren, ist ein Blick auf das spezifische hebräische Zeitverständnis und die daraus resultierende anamnetische Tradition notwendig.

### **3.2.2.1 Die Vergangenheit im Angesicht. Das hebräische Verständnis von Zeit**

Die hebräische Vorstellung von Zeit bietet ein wertvolles Gegenbild für das auf Beschleunigung zielende Fortschrittsdenken der Moderne. Unsere gängige, vom Griechischen geprägte lineare Zeitvorstellung sieht die Vergangenheit bildlich gesprochen hinter uns liegend, während wir nach vorn in die Zukunft schreiten.<sup>874</sup> In der hebräischen Zeitvorstellung dagegen wird die Zukunft bildlich gesehen im Rücken gedacht, weil man sie noch nicht sehen kann.<sup>875</sup> Dementsprechend hat das hebräische Wort „ahar“ die doppelte Wortbedeutung „hinten“, „hinter“ oder „Zukunft“ bzw. „Ende einer Zeit“ („aharit“). Die Vergangenheit liegt nach hebräischem Verständnis im Blickfeld des Menschen, sie ist ihm sozusagen „vor Augen“, „vor dem Angesicht“ („lefanim, lifné“). In der Bibel werden gewesene Ereignisse oft mit dem Adverb „lefanim“ eingeführt, was so viel bedeutet wie „vorher“, „in früheren Zeiten“ oder auch „mit dem Gesicht nach vorn gewandt“.<sup>876</sup> Dieses Sprachbild veranschaulicht die Einsicht, dass die Zukunft noch gar nicht erfassbar ist, während die Vergangenheit sich bereits in der Lebenswelt des Menschen abbildet und diese prägt.

Vergangenheit und Zukunft werden im hebräischen Denken zudem nicht getrennt voneinander gesehen. Bedeutsam ist vielmehr, dass das Gedächtnis dem Leben zugewandt bleibt, was an der Vergegenwärtigung der Vergangenheit in der Tradition sichtbar und erfahrbar wird. Die Beschäftigung mit der Vergangenheit bleibt jedoch niemals in der reinen Vergangenheitsbetrachtung stehen, sondern gibt ethische Impulse für Gegenwart und Zukunft. Auch

---

873 Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 43.

874 Vgl. ebd., S. 40.

875 Vgl. ebd.

876 Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 10.

in der althebräischen Sprache und Grammatik spiegelt sich die Auffassung von einander untrennbar verbundenen Zeitschichten wieder. Hier wird nicht zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft unterschieden, sondern zwischen abgeschlossenen oder unabgeschlossenen Handlungen:

Die Gegenwart, wie sie im Verbsystem zum Ausdruck kam, bildete für sie keine festumrissene Einheit mit klaren Grenzen, sondern einen Bestandteil eines Kontinuums, das vom Beginn der Zeit bis zu ihrem Ende reichte. Diese Geschichtsauffassung setzte voraus, daß die Jetztzeit ebenso von der Vergangenheit beeinflusst wird wie von der Zukunft.<sup>877</sup>

Diese Auffassung von der durch Vergangenheit und Zukunft bestimmten Gegenwart kann mit Kosellecks Begriffen des „Erfahrungsraums“ und „Erwartungshorizonts“ noch einmal verdeutlicht werden.<sup>878</sup> Die (theologisch verarbeiteten) Geschichtserfahrungen und die durch die Tradition vermittelten Glaubenserfahrungen bilden den Erfahrungsraum, der den Glauben des Judentums konstituiert. Durch die Erinnerungskultur wird dieser Erfahrungsraum in der konkreten Lebenswirklichkeit erfahrbar gemacht. Dieser Erfahrungsraum begründet aber auch den Erwartungshorizont, indem er – auch in leidensvoller Zeit – Hoffnungsperspektiven eröffnet. Der Erwartungshorizont begründet sich in der aktiv vollzogenen Erinnerung an vergangene Erfahrungen von Befreiung und göttlichem Beistand in Leid. So gesehen werden die Glaubensgeschichten der Bibel zu Ermutigungsgeschichten, dass Leid und Unterdrückung keinen Bestand haben werden. Sie begründen die Hoffnung, dass letztlich die Gerechtigkeit siegen wird, und setzen dadurch Kräfte für die Veränderung der Gegenwart frei.

Nach rabbinischer Tradition vereint sogar der göttliche Name, das Tetragramm „JHWH“, die Zeitdimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in sich. Klassische rabbinische Kommentare weisen darauf hin, dass sich in der Zusammensetzung der Buchstaben des Tetragramms die drei Zeitformen des Verbs „sein“, 3. Person Singular, finden: HaJaH („er war“), HoWeH („er

---

877 Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 6.

878 Vgl. Koselleck, Reinhart, „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, S. 351.

ist“) und JiHiJeH („er wird sein“).<sup>879</sup> Wie im Morgengebet für Wochentage geht es bei dieser Festschreibung der Präsenz der Zeitdimensionen nicht um eine abstrakte theologische Aussage, sondern um Gottes Beziehung zum Menschen und zur Welt.<sup>880</sup> Es geht darum, dass Gott die Zeit überwinden kann, und, wie Stéphane Mosès bemerkt, um „seine Fähigkeit, aus dem Gedächtnis aller Zeiten ‚das Instrument der Erlösung zu machen‘“.<sup>881</sup> Weil in der jüdischen Tradition und Kultur alle Zeitdimensionen gegenwärtig bleiben, ist die Vergangenheit nicht eine reine Bestandsaufnahme abgeschlossener Ereignisse. Man kann sie stattdessen als „gegenwärtige Vergangenheit bezeichnen“.<sup>882</sup>

Auf dem Niveau ihrer [der hebräischen] kollektiven Geschichte fließen Erinnerung – das heißt die Aktualisierung der Vergangenheit – und Hoffnung – also die Vorwegnahme der Zukunft – ineinander.<sup>883</sup>

Dabei kommt jedem einzelnen Moment einzigartige Bedeutung zu, weil das Judentum eine Heiligung der Zeit, des Alltags erstrebt und das Gegenwärtige als Tor zu zukünftigen Möglichkeiten sieht.<sup>884</sup> Die Bibel, so hebt Heschel hervor, hat einen Sensus für die Verschiedenartigkeit des Zeiterlebens: Keine Stunde gleicht der anderen. Jede ist „einmalig und die einzige, die in diesem Augenblick gegeben wird; sie ist exklusiv und kostbar“.<sup>885</sup>

### **3.2.2.2 Gegenwärtigkeit der Vergangenheit in der Tradition**

Das hebräische Zeitverständnis bestimmt auch das Verhältnis zur Geschichte. Dabei richtet sich der Fokus auf die den Menschen prägenden Ereignisse, nicht auf die Chronologie des Geschehens. Überliefertes wird in der

---

879 Vgl. Mosès, Stéphane, „Ich werde sein, der ich sein werde“, S. 73; Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 7 f. Zur vielschichtigen Bedeutung des Gottesnamens in der hebräischen Bibel siehe: Mosès, Stéphane, „Ich werde sein, der ich sein werde“, S. 65–77.

880 Die ersten zwei Artikel des Morgengebets lauten: „1. Ich bin vollkommen überzeugt, daß der Schöpfer, gelobt sei sein Name, alle Geschöpfe erschafft und führt, daß er allein alle Werte vollbracht hat, vollbringt und vollbringen wird. 2. Ich bin vollkommen überzeugt, daß der Schöpfer, gelobt sei sein Name, einzig ist und daß es in keiner Beziehung eine Einigkeit gibt gleich ihm, daß er allein unser Gott war, ist und sein wird.“ Zitiert nach: Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 8.

881 Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 8; Mosès, Stéphane, „Ich werde sein, der ich sein werde“, S. 74.

882 Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 10.

883 Mosès, Stéphane, „Ich werde sein, der ich sein werde“, S. 74.

884 Vgl. Heschel, Abraham J., *Der Schabbat*, S. 6; Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 42.

885 Heschel, Abraham J., *Der Schabbat*, S. 6.

Tradition präsent und vor allem erfahrbar. Kriterium hierfür ist, ob die Geschehnisse „Momente von Uneingelöstem“ in sich bergen.<sup>886</sup> Beim wöchentlichen Lesen der Thora und im Erleben der jüdischen Feiertage wird die Verhältnisbestimmung von Vergangenheit und Gegenwart im Hier und Jetzt stets neu vollzogen.<sup>887</sup> Tradition und Erinnerung werden dabei gegenwärtig, als ob man sie selbst heute erleben würde und indem an ihr die Gegenwart in neuem Licht erscheint, wie es der Titel des zum Klassiker gewordenen Buchs von Judith Plaskow „Und wieder stehen wir am Sinai“ bildhaft macht. Yosef Hayim Yerushalmi schreibt dazu:

Natürlich hatte Joseph vor langen Zeiten gelebt, doch im festen Rhythmus der Lesungen in der Synagoge ist er diese Woche im Gefängnis, um nächste Woche freigelassen zu werden, und nächstes Jahr – und in allen zukünftigen Jahren – werden um die gleiche Zeit die gleichen Ereignisse neu erzählt werden.<sup>888</sup>

In diesem Sinn ist auch die Rede des ehemaligen israelischen Staatspräsidenten Ezer Weizmann 1996 vor dem Deutschen Bundestag zu verstehen:

Ich war ein Sklave in Ägypten und empfang die Thora am Berge Sinai, und zusammen mit Josua und Elijah überschritt ich den Jordan. Mit König David zog ich in Jerusalem ein, und mit Zedekiah wurde ich von dort ins Exil geführt. Ich habe Jerusalem an den Wassern zu Babel nicht vergessen, und als der Herr Zion heimführte, war ich unter den Träumenden, die Jerusalems Mauern errichteten. Ich habe gegen die Römer gekämpft und bin aus Spanien vertrieben worden, ich wurde auf den Scheiterhaufen in Magenza, in Mainz, geschleppt und habe Thora in Jemen studiert. Ich habe meine Familie in Kishinev verloren und bin in Treblinka verbrannt worden [...].<sup>889</sup>

In diesem Zitat zeigt sich auch beispielhaft, wie in dem Geschichtserleben die biblischen Erzählungen mit Geschichtserfahrungen intertextuell verwoben werden können – nicht um sie zu vermischen, sondern um eine Erinnerungshaltung zu konturieren.<sup>890</sup>

Religion hat die Funktion, „durch Erinnern, Vergegenwärtigen und Wiederholen Ungleichzeitiges zu vermitteln“.<sup>891</sup> Es wird „in Zeichen, Erzählungen,

886 Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 42.

887 Amir Eshel, *Zeit der Zäsur*, S. 11.

888 Yerushalmi, Yosef H., *Zachor*, S. 54.

889 Zitiert nach: Arens, Edmund, *Anamnetische Praxis*, S. 47.

890 Auf die Methode der Intertextualität werde ich ausführlich im letzten Kapitel der Arbeit zu sprechen kommen.

891 Cancik, Hubert/Mohr, Hubert, zitiert nach: Arens, Edmund, *Anamnetische Praxis*, S. 46.

Handlungen“ eingetragen und dadurch wachgehalten.<sup>892</sup> Fast alle jüdischen Feiertage haben eine „narrativ-geschichtliche“ Grundstruktur.<sup>893</sup> Dabei wird die Vergangenheit nicht erzählt, um sie zu verklären oder zu beschwören. Sie wird vielmehr nahegebracht, um über die Gegenwart nachzudenken.<sup>894</sup> Das Judentum ist so „von der Geschichte durchdrungen und ohne sie undenkbar“, dass es sich seiner Verantwortung für die Geschichte stets bewusst bleibt.<sup>895</sup> Die Vergangenheit soll durch den Prozess der Vergegenwärtigung deshalb keinesfalls aufgehoben werden.<sup>896</sup> Die jüdische Geschichtsauffassung basiert auf der *Übergabe* des geschichtlich-kulturellen Vermächnisses von den Eltern an ihre Kinder, von Generation zu Generation.<sup>897</sup> Die Verortung in der Generationenkette hat im Judentum deshalb eine besondere, eine religiöse Bedeutung. Heschel betont, dass sich die biblische Rede vom „Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs“ in ihrer sprachlichen Bedeutung grundlegend von Aussagen wie „Gott der Wahrheit, der Güte und Schönheit“ unterscheidet.<sup>898</sup>

Abraham, Isaak und Jakob bedeuten nicht Ideen, Prinzipien oder abstrakte Werte. Sie vertreten auch nicht Lehrer oder Denker; die Aussage ist also nicht zu verstehen, wie z. B. ‚der Gott Kants, Hegels oder Schellings‘. Abraham, Isaak und Jakob sind nicht Prinzipien, die begriffen werden müssten, [...], sondern Leben, die fortgeführt werden sollen. Das Leben eines Menschen, der in den Bund Abrahams eintritt, führt das Leben Abrahams fort. Denn die Gegenwart ist von der Vergangenheit nicht abgeschnitten. ‚Abraham steht noch immer vor Gott‘ (Gen 18,22). Abraham währt für immer. Wir sind Abraham, Isaak und Jakob.<sup>899</sup>

In der Generationenfolge hat nicht nur die vorangehende Generation Verantwortung für die folgende, sondern es gibt auch eine Verantwortung für die vorhergehenden Generationen. Der Einzelne definiert sich durch seinen Platz in der Generationenfolge. Trotzdem ist diese Verantwortung nicht als Schicksal, als Wiederholung des Lebens der Vorfahren zu verstehen, sie resultiert

---

892 Cancik, Hubert/Mohr, Hubert, zitiert nach: Arens, Edmund, *Anamnetische Praxis*, S. 46.

893 Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 11.

894 Vgl. Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 11.

895 Yerushalmi, Yosef H., *Zachor*, S. 21.

896 Vgl. ebd., S. 21.

897 Vgl. Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 9.

898 Heschel, Abraham J., *Gott sucht den Menschen*, S. 155.

899 Ebd.

vielmehr aus der Auffassung von der durch die Präsenz anderer Zeitdimensionen geprägten geschichtlichen Bedingtheit des Menschen.<sup>900</sup> Amir Eshel zeigt auf, dass in der griechischen Mythologie die Genealogie durch die Überwindung der Generationen, die Überwindung der Väter entsteht: Uranos wird von Kronos bezwungen, und Kronos wird später von seinem Sohn Zeus überwunden.<sup>901</sup> Dagegen gründe die hebräische bzw. jüdische Geschichtsauffassung auf der Nachfolge. Das geschichtlich-kulturelle Erbe werde von einer Generation an die nächste weitergegeben: „Das Bewußtsein der genealogischen Kontinuität, der Untrennbarkeit der subjektiven Geschichte von der der vorhergehenden und nachfolgenden Generationen bindet jede Generation ‚an den Gang der Zeiten und der Ereignisse‘.“<sup>902</sup>

Von hier aus betrachtet kommen dem jüdischen Auftrag zum Erinnern und Erzählen „le dor va dor“, von Generation zu Generation, eine sehr tiefe lebensgeschichtliche Bedeutung und Verantwortung zu. Es geht um den Auftrag und die Befähigung, mit Geschichte zu leben. Die biblischen Geschichten zeigen, dass diese Form der Erinnerung jedoch weder leicht noch selbstverständlich ist. Deshalb die dringlichen Ermahnungen des *zachor*: *Erinnere Dich!*, mit der gegen das „Vergessen um das Gewordensein der gegenwärtigen Bedingungen“, gegen das Vergessen des Lernens aus der Geschichte angekämpft werden soll.<sup>903</sup> Gerade weil um Erinnerung gerungen wird, scheint diese nicht selbstverständlich in der Gegenwart verankert zu sein.<sup>904</sup>

Kennzeichnend für die jüdische Kultur des Erinnerns ist ihre Handlungsorientierung. Willy Schottroff hat in seiner Untersuchung des „Gedenkens“ im Alten Orient und im Alten Testament auf das stets mit „eine[r] Tendenz zur Tat“ verbundene „zachar“ (gedenken, sich erinnern) hingewiesen.<sup>905</sup> Erinnern steht immer im Dienst einer Reflexion und Beeinflussung des gegenwärtigen und zukünftigen Handelns.<sup>906</sup> Es gibt eine bedeutsame Verbindung von Lehre

---

900 Eshel, Amir, *Zeit der Zäsur*, S. 9.

901 Ebd.

902 Ebd.

903 Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 15.

904 Vgl. ebd., S. 15 f.

905 Schottroff, Willy, „Gedenken“, S. 339.

906 Vgl. Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 22.

und Tun. Erinnerung ist damit eine ethische Aufgabe, weil die ihr immanente Handlungsorientierung als Erbe und Auftrag verstanden wird.<sup>907</sup> Beispielhaft lässt sich dies an der Erinnerung an den Exodus aufzeigen: Die biblischen Texte gedenken der Befreiung aus der ägyptischen Sklavenschaft und des Auszugs aus Ägypten mit dem Auftrag, ethisch zu handeln. In Ex 23,9 wird zum Beispiel mit dem Verweis auf die Befreiung aus Ägypten appelliert, die „Fremdlinge“ nicht zu unterdrücken, weil Israel ja aus der eigenen Unterdrückungserfahrung „um der Fremdlinge Herz“ wisse. Erinnerung wird dabei zum „Wider-Spruch“ gegen die Gewöhnung an die Hierarchien der sozialen Verhältnisse“.<sup>908</sup> Auch wenn man selbst nun genug zu essen habe und schöne Häuser baue, solle man, so Dtn 8,12–14, nicht überheblich werden. Die Erinnerung an Gott gereicht in den Texten zu dem Appell, nicht zu resignieren und sich nicht kritiklos in der Selbstverständlichkeit des Gegebenen einzurichten.<sup>909</sup> Astrid Greve zeigt, dass Erinnerung im Judentum aus diesem Grund letztlich eine didaktische Kategorie ist. Im Erinnern wird bedacht, was für die kommenden Generationen aus dem Ereignis zu lernen ist.<sup>910</sup> Erinnerung soll im Judentum stets mit Herz und Verstand und allen Sinnen vollzogen werden. In der hebräischen Bibel wird das Herz als der „Sitz der Erinnerung“ betrachtet.<sup>911</sup> Wichtig ist dabei, dass das Herz nicht wie heute allein als Symbol für Emotionalität gesehen wird, sondern auch als Träger des Verstandes und der Rationalität, des „menschlichen Willens, des Lebensplanes, als Ort von Entscheidungen und Absichten“.<sup>912</sup> Wenn Erinnerung seinen Ort im Herzen des Menschen hat, bedeutet dies, dass Erinnern als emotionaler *und* kognitiver Vorgang gesehen wird. Auch in der Didaktik des Erinnerns darf er weder auf das Emotionale noch auf das Kognitive reduziert werden.<sup>913</sup> Jürgen Ebach stellt in seiner Exegese von Ex 17 drei Medien der Erinnerungskultur heraus, die für das Judentum kennzeichnend sind: das *Buch*, in dem Mose

---

907 Vgl. Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 11.

908 Ebd., S. 17.

909 Ebd., S. 19.

910 Vgl. ebd., S. 14.

911 Vgl. ebd., S. 28 ff.

912 Ebd., S. 29.

913 Vgl. ebd., S. 32.

die Geschichte für die nachfolgenden Generationen festhalten soll, die *mündliche Tradition*, die eine Kette des Erzählens von Generation zu Generation bildet, und den Altar, der einen *rituellen Ort* zum Gedenken stiftet. Genau diese drei Formen sind für eine kritisch-konstruktive Erinnerungskultur elementar: Sie „bedarf der Bücher, in denen aufgehoben ist, was war und wie es war“.<sup>914</sup> Das Gewesene muss einer nüchternen Bestandsaufnahme unterzogen werden. Es bedarf, so Ebach, auch der kalt und distanziert verfassten Darstellung, weil sonst das Gedenken leicht zur Wiederholung allein des Gefühls des Schreckens verkomme. Aber auch die sachliche Analyse allein würde, wie Ebach fortfährt, Erinnerung einseitig machen. Hierfür sei das „emphatische und empathische Gedächtnis“ erforderlich, sonst bleibe Erinnerung bei einer Rekonstruktion des scheinbar Faktischen stehen.<sup>915</sup> Die für eine historische Analyse notwendige Distanz würde zu einer Distanzierung vom Geschehen. Schließlich bedarf es nach Ebach auch der Erzählung als einer subjektiven Weitergabe von Erlebtem. Neben dem Bericht und dem Erzählen gehöre zur Erinnerungskultur als drittes Element noch der rituelle Ort. Das Denkmal müsse dabei, so Ebach, als Imperativ aufgefasst werden: „Denk mal!“: „Erst wenn alle drei Medien der Erinnerung zusammenkommen“, so Ebachs Fazit, „ist die Erinnerung weder allein ein leeres Ritual noch allein die Wiederholung der Fakten, noch allein die Wirkung der subjektiven Sicht der Betroffenen.“<sup>916</sup> Vor allem geht es in der jüdischen Didaktik des Rememberns darum, Leben zu gestalten und Hoffnungsperspektiven aufzuzeigen. Exemplarisch lässt sich dies an den biblischen Propheten darlegen, die immer um der Zukunft willen erinnern.<sup>917</sup>

Die jüdische Didaktik des Rememberns zeigt, wie wichtig es ist, Erzählanelle zu schaffen, Anstöße für eine emotionale Beteiligung zu geben und Erinnerungsarbeit an Traditionen und in gemeinsame Handlungen zu binden.<sup>918</sup> So

---

914 Ebach, Jürgen, *Erinnern und Vergessen*, S. 284.

915 Ebd., S. 286.

916 Ebd., S. 286 f.

917 Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 191.

918 Vgl. ebd., S. 100.

werden Kinder zum Beispiel bei der Pessach- oder der Sederfeier zum Nachfragen motiviert. Das Ritual ist mit seinen Gesten und Speisen „eine Art ‚inszenierte Gesprächseröffnung‘“, bei der das Einüben einer Fragehaltung und intellektuellen Vermittlung des Inhaltes des Festes intendiert ist.<sup>919</sup> Die Tradition regt also zum Nachfragen und Erzählen an. Ebenso sprechen Symbole, Denkmäler und Fakten nicht für sich, sondern sind auf Erzählung angewiesen.<sup>920</sup> Erst wenn jemand nach ihr fragt, wird Erinnerung lebendig.<sup>921</sup> Damit lässt sich die biblische Didaktik von einer anamnetischen Ethik leiten: Statt Menschen mit moralischen Appellen oder ethischen Leitsätzen belehren zu wollen, will diese Ethik durch das erinnernde Erzählen auf einer tieferen Wahrnehmungsebene beeinflussen und zum Umdenken bewegen. Nach Edmund Arens ruft rituelles Erinnern „eine Dynamik sozialer Ermächtigung“ hervor, die „Widerstandspotentiale mobilisiert und auf Transformation zielt“.<sup>922</sup> In Unterdrückungsstrukturen kann dieses *zachor* helfen, Denk- und Handlungsspielräume zu erschließen.<sup>923</sup>

### 3.2.3 Erinnerung als *Eingedenken*. Walter Benjamin und der Engel der Geschichte

Mit Walter Benjamins Angelus Novus können wesentliche Elemente des jüdischen Erinnerungsverständnisses noch einmal sinnfällig gemacht und der Begriff des *Eingedenkens* für das anamnetische Theologisieren konturiert werden. In seinen viel beachteten Thesen „Über den Begriff der Geschichte“ führt Walter Benjamin den „Engel der Geschichte“ ein, der zum Leitbild für seine Geschichtsauffassung wurde. Er fordert dazu heraus, neu über das Verständnis von Geschichte und Erinnerung nachzudenken. Im Kontext dieser Arbeit sind gerade die Anklänge an jüdische Tradition inspirierend für die

---

919 Greve, Astrid, Erinnern lernen, S. 133.

920 Vgl. ebd.

921 Vgl. ebd.

922 Arens, Edmund, Anamnetische Praxis, S. 47, unter Bezugnahme auf Bell, Catherine, Ritual Theory, Ritual Practice.

923 Vgl. Assmann, Jan, Das kulturelle Gedächtnis, S. 73.

Frage nach dem Umgang mit Geschichte und Erinnerung.<sup>924</sup> Dies betrifft vor allem die Kategorien des *Eingedenkens* und der „messianischen Idee“.<sup>925</sup> Im Folgenden werden deshalb die theologischen Bezüge der Geschichtsauffassung Walter Benjamins im Zentrum der Überlegungen stehen.

Das Bild „Angelus Novus“ wurde von Paul Klee 1920 in München gemalt. Walter Benjamin, von Anfang an von diesem Bild fasziniert, erwarb es 1921 in München. Zwanzig Jahre lang regte ihn der „Angelus Novus“ zu philosophischen Gedanken an.<sup>926</sup> Die letzte Gestalt, die dieser bei ihm annahm, war die des „Engels der Geschichte“. Bei der Betrachtung des Bildes fällt zunächst auf, dass es sich nicht auf den allerersten Blick erschließt. Hier gibt es nichts, womit man sich unmittelbar identifizieren kann. Im Gegensatz zu geläufigen Darstellungen von Engeln als filigranen Flügelwesen oder Puttchen ist dieser Engel nicht gefällig oder gar lieblich. Und genau dieses Sperrige faszinierte wohl Walter Benjamin. Sein Engel der Geschichte, der Erinnerung war und konnte nicht anmutig sein. Erinnerung, die Walter Benjamin meint, ist keine konforme, gefällige Erinnerung, sondern sperrig und unbequem, eine Erinnerung, die man sich erarbeitet, die zur Herausforderung wird. Benjamin rang mit seinem Engel wie Jakob in der Genesis Erzählung.<sup>927</sup> Mit Nietzsche teilt er die Ansicht, dass wir die Historie brauchen, aber „anders, als sie der verwöhnte Müßiggänger im Garten des Wissens braucht“, nämlich zum Leben und zur Tat.<sup>928</sup> Benjamins Engel wendet sich deshalb keinesfalls leichtfüßig der Vergangenheit zu:

Seine Augen sind aufgerissen, sein Mund steht offen und seine Flügel sind ausgespannt. Der Engel der Geschichte muß so aussehen. Er hat das Antlitz

---

924 Gerschom Scholem schreibt dazu: „Ich sage, daß Benjamin jahrelang an das Judentum heranzukommen suchte, von dem er sich einen Bereich erhoffte, in dem seine tiefsten Intentionen nach Hause kommen würden. Als er um 1930 diese Hoffnung als in seinem Leben unerfüllbar aufgab, blieb in seinen scheinbar unter dem Siegel der marxistischen Dialektik stehenden Schriften ein immer wieder aufklingendes Echo der jüdischen Grundbegriffe zurück“ (Scholem, Gerschom, Walter Benjamin und sein Engel, S. 31).

925 Scholem, Gerschom, Walter Benjamin und sein Engel, S. 33.

926 Zu den verschiedenen Gedanken und Namen – der Engel hatte für ihn teilweise auch satanische Züge –, zu denen der Engel Walter Benjamin inspirierte, siehe: Scholem, Gerschom; Walter Benjamin und sein Engel.

927 Gen 32,27. Gerschom Scholem weist auf diese „sich fast aufrdrängende Parallele“ hin: Scholem, Gerschom, Walter Benjamin und sein Engel, S. 70, Fn. 22.

928 Benjamin, Walter, Über den Begriff der Geschichte, S. 700.

der Vergangenheit zugewandt. Wo eine Kette von Begebenheiten vor *uns* erscheint, da sieht *er* eine einzige Katastrophe, die unablässig Trümmer auf Trümmer häuft und sie ihm vor die Füße schleudert. Er möchte wohl verweilen, die Toten wecken und das Zerschlagene zusammenfügen. Aber ein Sturm weht vom Paradiese her, der sich in seinen Flügeln verfangen hat und so stark ist, daß der Engel sie nicht mehr schließen kann. Dieser Sturm treibt ihn unaufhaltsam in die Zukunft, der er den Rücken kehrt, während der Trümmerhaufen vor ihm zum Himmel wächst. Das, was wir den Fortschritt nennen, ist *dieser* Sturm.<sup>929</sup>

Während in früheren Gedankenbildern Benjamins der „Angelus Novus“ den Auftrag zum Lobpreis Gottes besaß, soll er hier „die Toten wecken und das Zerschlagene zusammenfügen“. Die Beschreibung erinnert an die biblische Darstellung der Vision Ezechiels, den Gott auf ein Feld voller Toter schauen lässt, deren Gebeine wieder zusammengefügt und mit Leben erfüllt werden sollen. Im Unterschied zu dem letztlich ohnmächtigen Engel Walter Benjamins sieht Ezechiel im biblischen Text, wie sich die Zusage Gottes erfüllt. Das Zerschlagene fügt sich nach einem „Geistbraus“ (Buber) wieder zusammen und die Toten werden lebendig: „Und siehe, da rauschte es, als ich weissagte, und siehe, es regte sich, und die Gebeine rückten zusammen, Gebein zu Gebein“ (Ez 37,7).

Der „Engel der Geschichte“ vermag jedoch nicht zu verweilen, um den Auftrag zu vollenden. Während er das Antlitz der Vergangenheit zugewandt hat, wird er unaufhaltsam in die Zukunft getrieben. In der Bibel werden Engel als Mittler zwischen Gott und Mensch dargestellt. Wenn man von diesem Standpunkt aus den Engel der Geschichte betrachtet, kann er als ein Sinnbild dafür gesehen werden, dass die Kommunikation zwischen Gott und Mensch abgebrochen ist. Walter Benjamin zeichnet seinen Engel als eine Art Mahnmal gegen das Fortschrittsdenken, das im Sinne des „Rechtes der Stärkeren“ gnadenlos voranschreiten lässt. Der Engel führt uns das Entsetzen über die vielen Toten vor Augen, die dem sogenannten Lauf der Geschichte zum Opfer fallen; das Entsetzen über die vielen Namenlosen, die zurückbleiben,

---

929 Benjamin, Walter, Über den Begriff der Geschichte, S. 692, Hervorhebungen im Original.

dem Vergessen anheimfallen. Die Menschen sollten diese Bestürzung eigentlich ebenfalls empfinden und umkehren. Jürgen Ebach und Astrid Greve zeigen die Parallelen zwischen Walter Benjamins Geschichtsphilosophie und der hebräischen Bibel auf.<sup>930</sup> Neben der Blickrichtung nach vorn in die Vergangenheit ist es auch die Emotionalität des Engels beim Anblick der Vergangenheit, die sich in der hebräischen Bibel findet.<sup>931</sup> Nach Jürgen Ebach wird der hebräische Begriff „lifné“ („vor etwas“, „vor jemandem“) auffällig oft in Bezug auf zwei Antipoden verwendet: „vor, im Angesicht der Gottheit“ und „vor, im Angesicht der Feinde“.<sup>932</sup> Verbindend ist hierbei die starke Gefühlsbezogenheit. „Lifné“ ist nach Ebach mit Gefühlen wie „Verehrung, Furcht, Wut, Erbarmen“<sup>933</sup> sowie „Angst und Hoffnung“<sup>934</sup> verbunden.

Diese ambivalenten Gefühle spiegeln sich auch im Antlitz des „Engels der Geschichte“ wider. Sein Anschauen der Vergangenheit ist nicht neutral und kühl, es wühlt ihn auf und geht ihn unmittelbar an.<sup>935</sup> Hierin spiegelt sich Walter Benjamins Kritik am Historismus. In den Thesen „Über den Begriff der Geschichte“ wird der dem Historismus immanente Fortschrittsgedanke grundlegend infrage gestellt, weil dieser kein Innehalten und Aufarbeiten erlaubt. Die materialistische Hoffnung, dass Geschichte ihrer eigenen inneren Logik folgen und letztlich in eine Befreiung der Menschheit münden werde, bricht sich für Benjamin an der Beobachtung, dass tatsächlich Katastrophe auf Katastrophe folgt.<sup>936</sup> Auch fragt er danach, was mit den Toten ist: Werden sie bei einer innergeschichtlichen Erlösungsvision nicht einfach vergessen? Beim Historismus wird nach Ansicht Benjamins Geschichte um ihre „entscheidende Dimension“, nämlich „das Gewesensein“, verfehlt.<sup>937</sup> Der Historist hält sich in der Geschichte an das, was nicht verschwand, an das darwinistische Recht des Stärkeren. So wird geschichtliches Verstehen „das des herrschend

---

930 Vgl. Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 43 f.

931 Vgl. ebd., S. 44.

932 Ebach, Jürgen, *Ursprung und Ziel*, S. 53. Vgl. hierzu auch Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 44.

933 Ebach, Jürgen, *Ursprung und Ziel*, S. 53.

934 Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 44.

935 Vgl. ebd.

936 Vgl. Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 213.

937 Schweppenhäuser, Hermann, *Zum Geschichtsbegriff Walter Benjamins*, S. 100.

Gewordenen“.<sup>938</sup> Der Geschichtsschreiber des Historismus fühlt sich dabei in den Sieger ein.<sup>939</sup> Damit wird aber die Leidensgeschichte verdrängt und übergangen.<sup>940</sup>

Mit Max Horkheimer debattierte Benjamin deshalb darüber, ob „das Geschehene, das Sein des Vergangenen“ abgeschlossen sei oder nicht. Horkheimer hielt es für idealistisch, eine Unabgeschlossenheit der Geschichte zu postulieren, ohne die Kategorie der Abgeschlossenheit zu integrieren, weil die Erschlagenen ja wirklich erschlagen seien. In letzter Konsequenz impliziere die Unabgeschlossenheit der Geschichte den Glauben an das Jüngste Gericht.<sup>941</sup> Benjamin konterte, dass Geschichte nicht nur Wissenschaft, sondern „nicht minder eine Form des Eingedenkens“ sei. Durch Erkenntnisse der Wissenschaft könne das *Eingedenken* modifiziert, aber nicht ersetzt werden. „Das Eingedenken kann das Unabgeschlossene“ – die mit dem Leben des Menschen erwartete und erstrebte Erfüllung, sein Glück – „zu einem Abgeschlossenen und das Abgeschlossene“ – Unterdrückung, Leid und Tod – „zu einem Unabgeschlossenen machen“.<sup>942</sup>

Für Benjamin ist im Unterschied zum Historismus, der „das ewige Bild der Vergangenheit darstellt“,<sup>943</sup> „der Gegenstand der Erkenntnis kein schlechthin ‚Gegebenes‘, d. h., seine Konstitution ist nicht abgeschlossen: In einer bestimmten Konstellation von Gegenwart und Vergangenheit treten verborgene Bedeutungsschichten und Potentiale des Vergangenen hervor, welche ‚die Gegenwart in eine kritische Lage‘ bringen (GS V, 588).“<sup>944</sup> Letztlich ist es nach Ansicht von Benjamin nur möglich, sich dialektisch der Geschichte zu nähern. Im *Eingedenken*, so Benjamin, mache man eine Erfahrung, die es verbiete, „die Geschichte grundsätzlich atheologisch zu begreifen“. Ebenso

---

938 Schweppenhäuser, Hermann, Zum Geschichtsbegriff Walter Benjamins, S. 100.

939 Ebd., S. 101; Benjamin, Walter, Gesammelte Schriften, Bd. I.2, S. 696 (These VII).

940 Vgl. Schweppenhäuser, Hermann, Zum Geschichtsbegriff Walter Benjamins, S. 102.

941 Horkheimer, Max, an Walter Benjamin (16.3.1937), zitiert nach: Tiedemann, Rolf, Historischer Materialismus oder politischer Messianismus?, S. 87.

942 Schweppenhäuser, Hermann, Zum Geschichtsbegriff Walter Benjamins, S. 104; Benjamin, Walter, Gesammelte Schriften, Bd. V.1, S. 589 (Das Passagen-Werk, Konvolut N 8, 1).

943 Zitiert nach: Buchholz, René, Die „kopernikanische Wendung des Eingedenkens“, S. 167.

944 Buchholz, René, Die „kopernikanische Wendung des Eingedenkens“, S. 167.

wenig dürfe sie jedoch „in unmittelbar theologischen Begriffen“ geschrieben werden:<sup>945</sup>

Denn die Geschichte, in theologischen Begriffen beschrieben, träfe sie nicht in ihrer schrecklichen Wirklichkeit –, in der „die Erschlagenen wirklich erschlagen sind“, ohne die Gewähr, zum Leben wieder aufzuerstehen.<sup>946</sup>

Diese dialektische Auffassung einer weder atheologisch noch theologisch beschreibbaren Geschichte möchte ich als Axiom für das anamnetische Theologisieren festhalten. Theologisch gedacht muss Geschichte in ihrer Zukunftsoffenheit und Unabgeschlossenheit, in ihrer Ambivalenz betrachtet werden.<sup>947</sup> Dabei sollte, wie ich im weiteren Verlauf zeigen werde, die Theodizeefrage offengehalten werden.<sup>948</sup>

Das *Eingedenken* wird bei Walter Benjamin noch durch eine weitere der jüdischen Vorstellungswelt entlehnte Kategorie konturiert, die seinen pessimistischen Blick auf die Geschichte noch einmal etwas anders nuanciert: die messianische Geschichtsauffassung. Im Judentum ist das *Eingedenken* von der messianischen Erwartung geprägt. Es ist ein „wartendes Eingedenken“.<sup>949</sup> Auch bei Benjamin werden Vergangenheit und Gegenwart von einer Hoffnungsvision bestimmt, die nicht in der Vorstellung einer sich innerweltlich, fortschreitend verbessernden Geschichte aufgeht.<sup>950</sup> Benjamins Engel der Geschichte führt seine pessimistische Geschichtsauffassung vor. Er ist eine „melancholische Figur“<sup>951</sup>, insofern er es nicht vermag, die Geschichte aufzuhalten und die Opfer zu heilen. Während der Engel an der Aufgabe der Versöhnung der Geschichte scheitert, weil ihm die „Trümmerhaufen der unerlösten Vergangenheit“ den Weg versperren, wird dem Menschen nach Benjamin durch das *Eingedenken* eine gewisse „messianische Kraft“ verliehen.<sup>952</sup>

---

945 Benjamin, Walter, zitiert nach: Schweppenhäuser, Hermann, Zum Geschichtsbegriff Walter Benjamins, S. 104.

946 Ebd.

947 Vgl. Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 53.

948 Vgl. ebd.

949 Ebd., S. 214.

950 Vgl. ebd.

951 Scholem, Gershom, Walter Benjamin und sein Engel, S. 67.

952 Benjamin, Walter, Über den Begriff der Geschichte, II. These, S. 694.

In der Begegnung mit dem Vergangenen kann diese Hoffnung auf Erlösung spürbar werden:

Die Vergangenheit führt einen heimlichen Index mit, durch den sie auf die Erlösung verwiesen wird. Streift denn nicht uns selber ein Hauch der Luft, die um die Früheren gewesen ist? Ist nicht in Stimmen, denen wir unser Ohr schenken, ein Echo von nun Verstummten? Haben die Frauen, die wir umwerben, nicht Schwestern, die sie nicht mehr gekannt haben? Ist dem so, dann besteht eine geheime Verabredung zwischen den gewesenen Geschlechtern und unserem. Dann sind wir auf der Erde erwartet worden. Dann ist uns wie jedem Geschlecht, das vor uns war, eine schwache messianische Kraft mitgegeben, an welche die Vergangenheit Anspruch hat. Billig ist dieser Anspruch nicht abzufertigen.<sup>953</sup>

Es geht Walter Benjamin also nicht um eine Resignation angesichts der Geschichte. Er hält daran fest, dass der Mensch durchaus handlungsfähig ist. Solange „die Geschichte ihrer bisherigen Logik folgt, die immer diejenige der Herrschenden war“, sind, so Buchholz, „die unerfüllten Hoffnungen von einst, das Untergegangene und die unentwickelt gebliebenen Möglichkeiten gerade in der Gefahr, verdrängt und vergessen zu werden“.<sup>954</sup> Deshalb sei es notwendig, sich von der Vorstellung einer Abgeschlossenheit der Vergangenheit zu verabschieden.<sup>955</sup> Benjamin hebt die Verwandtschaft von „Erinnerung und Erwachen“ hervor: „Erwachen ist nämlich die dialektische, kopernikanische Wendung des Eingedenkens“.<sup>956</sup> Im *Eingedenken* kann der Mensch nach Benjamin die Gegenwart bzw. die Zukunft als Zeit erfahren, in die „Splitter des Messianischen“, also Elemente von Hoffnung und Erlösung, „eingesprengt sind“.<sup>957</sup> Jeder Augenblick in der Zeit stellt für ihn „eine kleine Pforte“ dar, durch die der Messias treten kann. Die „Angel dieser Messiaspforte“ ist nach Benjamin das *Eingedenken*.<sup>958</sup> Benjamin entfaltet ein Verständnis von Geschichte und Erinnerung, das den Menschen am Erlösungsgeschehen insofern beteiligt, als er von ihm eine bestimmte Gedächtnishaltung, das *Ein-gedenken*, fordert:

Ohne Eingedenken in das Vergangene, die gewesene Präsenz, die ihr Futurum zu gewinnen suchte, kein Bewußtsein vom geschichtlichen Sein: als dem

953 Benjamin, Walter, Über den Begriff der Geschichte, II. These, S. 693 f.

954 Buchholz, René, Die „kopernikanische Wendung des Eingedenkens“, S. 167.

955 Vgl. ebd.

956 Zitiert nach: ebd.

957 Benjamin, Walter, Über den Begriff der Geschichte, S. 704.

958 Vgl. Ebach, Jürgen, Vergangene Zeit und Jetztzeit, S. 124.

zu erfüllenden unerfüllten, dem der stets wieder sabotierten oder der endlich gelingenden Menschwerdung selber. Stattdessen die gängigen leeren und desubjektivierten Vorstellungen und Schemata von Geschichte, die, in denen der Mensch als historisches Subjekt und Objekt nicht vorkommt, in denen das Bewußtsein ausfällt, daß hier der Prozeß anhängig ist, in dem tua res agitur, und nicht das Spektakel aufgeführt, bei dem er bloß Zuschauer ist – Begaffer des ihm Gebotenen, Dargebotenen mit dem eigentümlichen, dadurch erst erzeugten Hunger nach Daten und Fakten, nach Bildern und Masken, Kostümen und Genres des Historischen.<sup>959</sup>

Die Erlösung wird also entsprechend der jüdischen Vorstellung durch den Menschen nicht vollzogen, sondern nur vorbereitet. Das *Eingedenken* wird im Judentum von der messianischen Erwartung her bestimmt und meint ein wartendes, aber auch vertrauensvoll hoffendes *Eingedenken*.<sup>960</sup> Die Geschichte wird nach jüdischem Glauben nicht durch menschliche Taten oder Erinnerung vollendet, sondern durch die Ankunft des Messias. Hieraus können Menschen Hoffnung schöpfen, auch in hoffnungsloser Zeit.<sup>961</sup> Bei Walter Benjamin birgt die Geschichte deshalb ein Moment des Unverfügbaren: Der Chronist trage zwar „der Wahrheit Rechnung, daß nichts, was sich jemals ereignet hat, für die Geschichte verloren zu geben ist“.<sup>962</sup> Allerdings könne er die Wahrheit der Geschichte nicht erfassen. Hier finden sich also Parallelen zu Ricœur, dem zufolge der Historiker einem Wahrheitsanspruch verpflichtet ist, auch wenn er die Geschichte nicht objektiv erfassen kann. Benjamin erschließt noch eine religiöse Dimension, die wichtig ist für das anamnetische Theologisieren im Religionsunterricht, weil sie eine Hoffungsdimension aufzeigt: Die Wahrheit der Geschichte, so Benjamin, falle „erst der erlösten Menschheit [...] vollauf zu“, erst ihr „ist ihre Vergangenheit in jedem ihrer Momente zitierbar geworden“.<sup>963</sup> Auch wenn die Zitierbarkeit der Vergangenheit erst am Ende der Tage möglich wird, eröffnet diese Vorstellung Perspektiven, weil sie zugleich eine Zusage ist, dass hier die Fragmentarität des (geschichtlichen) Erlebens aufgehoben sein wird.

---

959 Benjamin, Walter, *Gesammelte Schriften*, Bd. I.3, S. 1232. Vgl. Schweppenhäuser, Hermann, *Zum Geschichtsbegriff Walter Benjamins*, S. 99.

960 Vgl. Schoberth, *Erinnerung*, S. 214.

961 Vgl. ebd., S. 215.

962 Benjamin, Walter, *Über den Begriff der Geschichte*, III. These, S. 694.

963 Ebd.

Interessanterweise finden sich schon in der Engeldarstellung Paul Klees Anklänge an jüdische Tradition: Klee schmückte das Haupt des Engels mit Schriftrollen<sup>964</sup> und stellte so gleichermaßen einen Bezug zur jüdischen Überlieferung her. Wenn wir noch einmal auf den Engel der Geschichte zurückkommen, so mahnt dieser gerade an, sich einem glatten „Nur-nach-vorne-Blicken“, einem Sich-nur-an-Schönes-Erinnern entgegenzustellen. Wenn Erinnerung „gefiltert“ und „alles Erschreckende und Gefährliche der Vergangenheit verdrängt“ wird, verliert die Gesellschaft ihr Leidensgedächtnis, was zu einer moralischen Erblindung führt.<sup>965</sup> Walter Benjamin fordert dagegen das *Eingedenken*, den Blick zurück in die Vergangenheit:

Was *ist*, ist die Geschichte in ihrer Diskontinuität, Brüchigkeit – in der furchtbaren Abgeschlossenheit, Unwiderruflichkeit zerstörten, geschändeten Lebens und in der Unabgeschlossenheit des Antagonismus, der Kämpfe für das bessere, das Leben in Gerechtigkeit und Glück.<sup>966</sup>

Ein vom Judentum geprägtes Verständnis des *Eingedenkens* sperrt sich also gegen eine Konzeption von Geschichte als Kontinuitäts- und Fortschrittsgeschichte. *Eingedenken* wird von der messianischen Erwartung her bestimmt und meint ein wartendes, aber auch vertrauensvoll hoffendes *Eingedenken*.<sup>967</sup> Die Geschichte wird durch die Erlösung vollendet. In der Erinnerung an Gottes befreiendes Handeln und die Hoffnung auf den Messias können Menschen Hoffnung schöpfen – auch in ausweglos erscheinenden Situationen.<sup>968</sup>

### 3.2.4 Impulse aus der christlichen Erinnerungskultur

Gleichsam im Dialog mit dem Alten Testament entwickelte das Christentum eine spezifische Form des *Eingedenkens*: eine „Zukunftserinnerung“, die aus

---

964 Vgl. Scholem, Gershom, Walter Benjamin und sein Engel, S. 58.

965 Metz, Johann B., *Memoria passionis*, S. 112.

966 Schweppenhäuser, Hermann, Zum Geschichtsbegriff Walter Benjamins, S. 104.

967 Vgl. Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 214.

968 Vgl. ebd., S. 215.

der Auseinandersetzung mit dem Leben und dem Kreuzestod Jesu hervor-  
ging.<sup>969</sup> Christliche Glaubenspraxis basiert auf der Erinnerung an das Leben  
und die Lehre von Jesus Christus, an seine Vision vom Reich Gottes, das  
schon angebrochen ist. Sie hält Jesu „Verkündigung Gottes als einer befrei-  
enden und rettenden Wirklichkeit“ lebendig, wie auch „seine Zuwendung zu  
gesellschaftlich Marginalisierten und Exkommunizierten, seine Mahlgemein-  
schaft mit Frommen und Verachteten“.<sup>970</sup> Die christliche Botschaft erinnert  
die Menschen daran, dass sein Eintreten für Gerechtigkeit, für ein Miteinan-  
der in Solidarität, seine Lehre vom befreienden und rettenden Handeln Gottes  
nicht durch seinen Kreuzestod aufgehoben wurde. Im Christentum ist der  
Glaube an die Auferstehung zentral, in die alle Menschen hineingeholt wer-  
den. Hier offenbart sich Gott als einer, der mit den Menschen im tiefsten Leid  
ist, sich diesem selbst aussetzt, es aber nicht mit Gegengewalt bekämpft,  
sondern mit dem Erschließen einer neuen Lebenswirklichkeit begrenzt.<sup>971</sup> In  
diese neue Lebenswirklichkeit sind alle eingebunden, auch die Namenlosen,  
an die sich auf der Welt niemand mehr erinnert. Die christliche Messiasvor-  
stellung fordert heraus. Überraschenderweise lässt Gott „die Kraft der Ret-  
tung der Welt“ aus der tiefsten Hilflosigkeit, Machlosigkeit und Verzweiflung  
am Kreuz erwachsen.<sup>972</sup> Da mit der Auferstehung Christi Gottes Ewigkeit in  
der Gegenwart erfahrbar wird, wird das lineare Zeitverständnis kairologisch  
durchbrochen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden in ein neues  
Verhältnis gesetzt, weil die Zusage eines Weiterlebens nach dem Tod neue  
Lebensorientierung eröffnet und zur ethischen Kraft für das Diesseits wird.<sup>973</sup>

Nach der Kreuzigung Jesu musste sich das Urchristentum der schmerzli-  
chen Einsicht stellen, dass Gott den Tod Jesu nicht verhindert hatte und Leid  
nach wie vor existent ist. Dadurch waren die Anhängerinnen und Anhänger  
gezwungen, den Glauben an einen Messias, der die Welt erlösen wird, neu

---

969 Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 48. Zur Auseinandersetzung mit der Erinnerung im christlichen  
Abendmahlsverständnis siehe: Pangritz, Andreas, „Solches tut zu meinem Gedächtnis“,  
S. 228 ff.

970 Arens, Edmund, *Anamnetische Praxis*, S. 49.

971 Vgl. ebd.

972 Welker, Michael, *Auferstehung*, S. 46.

973 Vgl. Schlag, Thomas, *Die Auferstehung*, S. 160 f.

auszuformulieren. Es ist, wie Jens Schröter konstatiert, bemerkenswert, dass das anstößige, unheroische Ereignis der Kreuzigung nicht aus dem Gedächtnis verdrängt wurde:

Jesus wurde auf grausame Weise und obendrein mit der schändlichsten Todesart hingerichtet, seine Anhänger waren geflohen, einer von ihnen war sogar zum Verräter geworden. Das frühe Christentum hat sich dem ausgesetzt und in verschiedener Weise Konsequenzen für sein Selbstverständnis daraus gezogen. Es handelt sich deshalb um einen Akt von Erinnerungsarbeit, der für das entstehende Christentum von konstitutiver Bedeutung war.<sup>974</sup>

Obwohl der Kreuzestod zunächst alles infrage stellte, gelang es den Nachfolgerinnen und Nachfolgern Jesu, dem Ereignis eine Hoffnungsperspektive abzurufen: Man darf darauf vertrauen, dass es eine begrenzende Macht für Leid und Tod, Hass und Vernichtung gibt. Der Tod darf „als Übergang in ein Leben geglaubt werden, in dem die Wirklichkeit Gottes zur alles bestimmenden Realität wird“.<sup>975</sup> Diese Hoffnung ist jedoch nicht triumphalistisch zu verstehen – sie ist, wie Astrid Greve schreibt, eine „zerbrechliche Hoffnung, mühsam errungen auf dem Weg des Erinnerns“.<sup>976</sup>

Erinnern – bewahren – festhalten sind Schlüsselbegriffe innerhalb der Evangelien. Indem die biblischen Zeuginnen und Zeugen die Leidenserfahrungen, die sie bedrängten, erinnerten, indem sie darin und darüber hinaus die Hoffnungen und Visionen des gescheiterten Jesus bewahrten, haben sie auch für uns Wesentliches festgehalten. Sie verweisen uns auch inmitten der heutigen Leidensgeschichten auf die Notwendigkeit manchmal mühsamer Arbeit des Erinnerns. An ihr vorbei ist Auferstehungshoffnung nicht zu gewinnen.<sup>977</sup>

Christliche „Zukunftserinnerung“ nimmt, so Greve, den „nicht selbstverständliche[n] und dem Vergessen abgerungene[n] Impuls des biblischen ‚zachor‘, ‚erinnere dich‘“ auf und die „den Stimmen der Toten gegenüber bestehende Verpflichtung zur Zeugenschaft“ wahr.<sup>978</sup> In dieser Erinnerung „artikuliert sich ein prophetischer Einspruch gegen das Siegedächtnis, welcher die banalen wie die barbarischen Seiten der Kultur anklagt [...]. In der anamnetischen

---

974 Schröter, Jens, *Geschichte im Licht von Tod und Auferweckung*, S. 16.

975 Schambeck, Mirjam, *Auferstehung*, S. 122.

976 Greve, Astrid, *Zukunftserinnerung*, S. 146.

977 Ebd., S. 151.

978 Ebd.

Glaubenspraxis werden die in die Vergangenheit zurückprojizierten Kontinuitätserwartungen der Sieger dem Gedächtnis der Opfer konfrontiert.<sup>979</sup> „Gefährliche Erinnerung“ hat der katholische Theologe Johann Baptist Metz diese anamnetische Erinnerungspraxis genannt. Gerade weil sie aus der Tiefe der Hoffnungs- und Machtlosigkeit erwachsen ist, hat sie die Kraft, gesellschaftliche Plausibilitätsstrukturen anzufragen und Hoffnung zu stiften.

### **3.2.4.1 Memoria passionis als „gefährliche Erinnerung“**

Gegen Nietzsche, der Vergessen als Voraussetzung des Glücks bezeichnet, macht Metz die Bedeutung einer anamnetischen Ethik geltend, die sich gegen die Amnesie „der modernen Freiheit“, gegen eine historische Vergesslichkeit verwahrt.<sup>980</sup> Metz kritisiert eine die Gegenwart idealisierende Auffassung von Erinnerung, die eine positive Zukunftsgestaltung verhindert.<sup>981</sup> Indem die Erinnerung „gefiltert“ und „alles Erschreckende und Gefährliche der Vergangenheit verdrängt“ werde, bleibe Erinnerung lediglich als „positive Erinnerung“ im Gedächtnis und damit ohne Anrecht auf Gegenwart und Zukunft.<sup>982</sup> Die Gesellschaft verliert alles, was die „gefährliche Erinnerung“ für Gegenwart und Zukunft aufzeigen kann. Basis für eine „Politik der Freiheit“ seien nämlich „Anerkennung und Eingedenken“.<sup>983</sup> Eine Lossagung vom Leidensgedächtnis führe, so Metz, zu einer zunehmenden moralischen Erblindung.<sup>984</sup> Unter „Leidensgedächtnis“ versteht Metz keine „selbstbezügliche Leidenserinnerung“, sondern vielmehr ein „Eingedenken fremden Leids“, das nicht von einer Erinnerung an die Toten getrennt werden kann.<sup>985</sup> In seinen Werken hebt der katholische Theologe Metz immer wieder hervor, dass die christliche Gottesrede angesichts der Leidensgeschichte der Welt formuliert

---

979 Arens, Edmund, *Anamnetische Praxis*, S. 51.

980 Metz, Johann B., *Memoria passionis*, S. 107, 112. Für eine Auseinandersetzung mit dem Topos der „anamnetischen Vernunft“ siehe: Schlette, Heinz Robert, *Erinnerung – Zweifel – Affirmation*, S. 203 ff.

981 Vgl. Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 204.

982 Ebd.

983 Metz, Johann B., *Memoria passionis*, S. 113.

984 Ebd., S. 112.

985 Metz, Johann B., *Memoria passionis*, S. 13. Vgl. Zeillinger, Peter, *Glauben und Erinnern denken*, S. 195.

werden müsse. Er stellt sich damit der Herausforderung, vor der die Theologie spätestens seit Auschwitz steht, und ruft zu einem in „anamnetischer Solidarität“ vollzogenen Gottesgedächtnis auf, das Zukunft ermöglicht. Nach Johann Baptist Metz liegt in der „memoria passionis“ die Kraft einer „gefährliche[n] und befreiende[n] Erinnerung“.<sup>986</sup> Sie hinterfragt die „Plausibilitätsstrukturen einer Gesellschaft“ und bedrängt die Gegenwart, indem sie an die Zukunft der Hoffnungslosen, der Gescheiterten und Bedrängten erinnert.<sup>987</sup> Sie „zwingt“ die Glaubenden, in Bewegung zu bleiben, sich selbst zu verändern und Verantwortung für eine Zukunft aller zu übernehmen.<sup>988</sup> Bestand darf nicht das haben, was lediglich dadurch begründet wird, dass es „schon immer so war“ oder sich im Sinne des Rechtes der Stärkeren durchgesetzt hat. Memoria passionis wird, so Metz, zur „befreienden Potenz“<sup>989</sup>, zur „gefährlichen Erinnerung“, weil sie „unausgetragene, verdrängte Konflikte und unabgegoltene Hoffnungen“ reklamiert, „gegen die herrschenden Einsichten früher gemachte Erfahrungen hoch[hält]“ und damit „die Selbstverständlichkeiten der Gegenwart“ entsichert.<sup>990</sup> Der Mensch ist nach christlichem Glauben bei seinem Kampf für Gerechtigkeit nicht alleingelassen. Die Vorstellung von der „memoria passionis“ ist untrennbar mit der „memoria resurrectionis“ verbunden. Die Befreiungsbotschaft der Auferstehung ist damit, so Metz, nicht frei von den „Finsternissen und Bedrohungen der menschlichen Leidensgeschichte“.<sup>991</sup> Die Leidensgeschichte wird vielmehr zum integralen Bestandteil der Freiheitsgeschichte.<sup>992</sup> Befreiung meint dann die Befähigung, „auf die Leiden und Hoffnungen der Vergangenheit zu achten“.<sup>993</sup> Durch die untrennbare Verbindung von Passion und Auferstehung ist die Leidensgeschichte aber auch eingebettet in eine Hoffnungsperspektive. *Eingedenken*, das Gedächtnis des Leidens, setzt Hoffnung frei, weil in der Erinnerung der Impuls und die Kraft zur Veränderung liegen, weil das Gedenken dem Leben

---

986 Metz, Johann B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, S. 79.

987 Ebd.

988 Ebd.

989 Ebd.

990 Metz, Johann B., *Zum Begriff der neuen Politischen Theologie*, S. 287.

991 Metz, Johann B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, S. 99.

992 Vgl. ebd., S. 98.

993 Ebd., S. 115.

zugewandt bleibt und weil nach jüdischem und christlichem Glauben Geschichte in die Geschichte Gottes mit den Menschen gebettet ist.<sup>994</sup> So formuliert Ingrid Schoberth:

Mit der „gefährlichen Erinnerung“ gewinnt politisches Handeln im Konzept von Metz Gegenwart und Zukunft, weil sie nicht in einer bloßen Verklärung der Vergangenheit aufgeht, die keinerlei Impulse für gegenwärtiges und zukünftiges politisches Handeln hervorbringen kann und Geschichte nur noch als Geschichte derer zeigt, die durchgekommen sind, die Leiden erfahren, aber doch überwunden haben.<sup>995</sup>

Dies führt nach Schoberth eine Gesellschaft in Geschichtslosigkeit, und die Leidtragenden vergangener Geschichte würden wiederum zu Opfern der Gegenwart.<sup>996</sup> Gerade aus der jüdischen und christlichen Tradition können Ressourcen für eine anamnetische Ethik geschöpft werden. Memoria passionis ist in einer auf Gewinnmaximierung und Beschleunigung gerichteten, diesseitsorientierten Welt eine „gefährliche Erinnerung“, weil sie durch die Erinnerung an das Leiden die „Plausibilitätsstrukturen“ und den „Verblendungszusammenhang“ der Gesellschaft aufbricht.<sup>997</sup> Sie fordert dazu heraus, Verantwortung zu übernehmen. Ein „mitleidloses Vergessen der Opfer“ steht nach Metz völlig konträr zum biblischen Bundesdenken und zur christlichen Theologie, in der die memoria passionis in „das christliche Verständnis von Frieden und Glück eingewoben“ ist.<sup>998</sup> „Die Reich-Gottes-Vision biblischer Traditionen steht“, so Metz, „gegen den Versuch, Seligkeit um den Preis des Vergessens zu definieren.“<sup>999</sup> Die Macht und Gerechtigkeit des biblischen Gottes beunruhige und störe immer wieder unsere Manier, „wie wir selbst mit der Waffe des Vergessens die vergangenen Verhältnisse zu bereinigen, uns mit ihnen zu versöhnen und so den Schmerz der Erinnerung stillzulegen versuchen“.<sup>1000</sup> Der biblische Monotheismus ist laut Metz kein „machtpolitischer

---

994 Vgl. Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 83, 168, 250.

995 Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 204.

996 Ebd.

997 Metz, Johann B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, S. 79. Der Begriff „Verblendungszusammenhang“ stammt aus Max Horkheimers und Theodor W. Adornos *Kritischer Theorie der Gesellschaft*. Vgl. Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 203, Fn. 10.

998 Metz, Johann B., *Memoria passionis*, S. 107.

999 Ebd.

1000 Ebd., S. 111.

Monotheismus“, sondern einer mit einer „leidempfindlichen Flanke“, der konstitutionell durch die Theodizeefrage gebrochen ist und sich „geschichtlich in der biblischen memoria passionis“ verdichtet.<sup>1001</sup> Damit wird die „gefährliche Erinnerung“ eine Trägerin eschatologischer Hoffnung. Diese Hoffnung schließt „Leiden und Schmerz, Trauer und Tragik des Lebens“ nicht aus, sondern nimmt sie in ihrer Geltung für Leben und Handeln wahr: „Als memoria passionis, mortis et resurrectionis erhält sie ihre eigene christliche Gestalt und ist damit an die *story* Jesu gebunden, die dieser gefährlichen Erinnerung die Hoffnung in jeder politischen Gegenwart zuspricht“, so Ingrid Schoberth.<sup>1002</sup>

Metz verweist auf den eschatologischen Vorbehalt der Geschichte. Wo sich die Geschichte der Freiheit ohne Erinnerung an diesen eschatologischen Vorbehalt vollziehe, verfallende sie dem Zwang, „ein innerweltliches Subjekt für die Gesamtgeschichte der Freiheit einzusetzen, das potentiell zu totalitärer Herrschaft von Menschen über Menschen“ dränge.<sup>1003</sup> Schoberth sieht die Aufgabe der Kirche darin, an diese „verdankte Freiheit“ zu erinnern. Diese „verdankte Freiheit“ könne nicht „in der gegenwärtigen Wirklichkeit eingeholt oder vollkommen eingelöst werden“.<sup>1004</sup> Metz betont, dass sich Gottes Handeln in der Welt nicht in menschlichem Handeln erschöpfen könne.<sup>1005</sup> Für ihn ist die „Leidensgeschichte des Menschen und der Opfer in der Geschichte“ keine Vorgeschichte einer zukünftigen Freiheit, sondern „inneres Moment der Geschichte der Freiheit“.<sup>1006</sup> Das „christliche Gedächtnis des Leidens“ enthalte die Antizipation einer „Zukunft der Leidenden, der Hoffnungslosen, der Unterdrückten, der Beschädigten und der Nutzlosen dieser Erde“.<sup>1007</sup>

---

1001 Metz, Johann B., *Memoria passionis*, S. 112.

1002 Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 212.

1003 Metz, Johann B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, S. 80.

1004 Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 206.

1005 Vgl. Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 206.

1006 Metz, Johann B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft*, S. 98.

1007 Metz, Johann B., *Zukunft aus dem Gedächtnis des Leidens*, S. 406.

### 3.2.5 „So werden wir sein wie die Träumenden ...“ *Eingedenken* in der Perspektive der Hoffnung

Imaginierte Zukünfte können ebenso wie konstruierte Vergangenheiten in der Gegenwart wirkungsmächtig sein.<sup>1008</sup> Bereits bei Alfred Schütz wird diese Bezugnahme auf die Zukunft mit dem Begriff der „antizipierten Retrospektive“ erfasst.<sup>1009</sup> Er beschreibt damit, dass der „Entwurf zukünftiger Handlungen“ auf Erfahrungen aufbaut, zugleich aber auch an eine „imaginative Versetzung des Selbst in eine Zukunft, in der die Handlung bereits erfolgt sein werde“.<sup>1010</sup> In jüngster Zeit hat Harald Welzer mit dem Begriff des „Zukunftsgedächtnisses“ auf die Verbindung von Erinnerung und Zukunftserwartungen und -planungen hingewiesen.<sup>1011</sup> Auch in der Theologie müssen Vergangenheit und Zukunft, Hoffnung und Erinnerung in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Eine einseitige Akzentuierung von Hoffnung ohne Erinnerung würde die Theologie in eine Schiefelage bringen.<sup>1012</sup> Erinnerung ist biblisch gesehen ein „konstituierender Bestandteil der Hoffnung“.<sup>1013</sup> Dabei ist es nach Schoberth für die Theologie „unabdingbar, Zukunft als Zukunft Gottes zu verstehen, die nicht als Horizont menschlichen Handelns gedacht werden kann“.<sup>1014</sup> Rabbiner Levinson formuliert dies für das Judentum:

Wir glauben an den Sinn unseres Lebens, daß es Befreiung und Erlösung gibt, nicht *von* dieser Welt, sondern *in* dieser Welt, und daß wir aus dem Leid, aus dem Verhängnis und aus dem Holocaust kein gottgewolltes Schicksal zu machen haben.<sup>1015</sup>

Im täglichen Gebet, dem Schma Jisrael, wird der Erlösung aus der Knechtschaft gedacht und an die Heilstat Gottes erinnert, „die nicht nur einmal, an [den] Vätern und Müttern geschehen ist [...]“.<sup>1016</sup> In jedem Zeitalter, so Levin-

---

1008 Vgl. Gerland, Kirsten, u. a., Die Erwartung, S. 15.

1009 Zitiert nach: Gerland, Kirsten, u. a., Die Erwartung, S. 14.

1010 Zitiert nach: ebd.

1011 Zitiert nach: ebd., S. 15.

1012 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 191.

1013 Ebd.

1014 Ebd.

1015 Levinson, Nathan Peter, Ein Rabbiner erklärt die Bibel, S. 82.

1016 Ebd.

son, sollen Juden sich so betrachten, als wären sie selbst aus Ägypten gezogen. In „jedem Geschlecht“, so heißt es in der Haggada zu den Sederabenden, „stehen sie auf, um uns zu vernichten, aber der Ewige rettet uns aus ihrer Hand“. <sup>1017</sup> Nach Emil Fackenheim ist die Erfahrung der Befreiung aus Ägypten eine „root experience“. <sup>1018</sup> Es ist das Ereignis, welches „das jüdische Volk konstituiert und zum Inbegriff seines Verstehens der eigenen Geschichte geworden ist“. <sup>1019</sup> Gerade weil es weder ein „ungeschichtliches Mirakel“ noch „bloße historische Faktizität“ ist, konstituiert die stete Erinnerung daran den Glauben und die Hoffnung. <sup>1020</sup> Astrid Greve spricht folgerichtig von „Zukunftserinnerung“, weil die biblische Erinnerung nicht in die Vergangenheit, sondern in die Zukunft weisen will. <sup>1021</sup> *Eingedenken*, Erinnerung und Hoffnung gehören nach biblischem Verständnis zusammen, weil die Hoffnung auf eine erlöste Zukunft aus dem „Gedächtnis [der göttlichen] [...] Verheißungen“ resultiert. <sup>1022</sup> Hoffnung auf Erlösung und Gerechtigkeit wird durch die Erinnerung an die in den biblischen Texten überlieferten Zusagen Gottes an das Volk Israel begründet. <sup>1023</sup>

Damit erweisen sich Erinnerung und Hoffnung als notwendig aufeinander bezogen, weil Hoffnung in der Erinnerung ihren Inhalt, Erinnerung in der Hoffnung ihre gegenwärtige Bedeutung findet. <sup>1024</sup>

Die Erinnerung an Gottes Heilszusagen und Heilstaten ruft Menschen in die Verantwortung, sie dürfen aber auch auf Gottes befreiendes Wirken vertrauen: Dies ist der Kern der Botschaft Jesu vom Himmelreich, das schon angebrochen ist. Für das anamnetische Theologisieren hat dies eine große Bedeutung, weil im Unterschied zur Geschichtsdidaktik eine Transzendenzperspektive erschlossen werden kann, durch die sich ein anderer Zugang zur Geschichte und zum gegenwärtigen Leben erschließt: Es ist die Hoffnung und die Vision, dass, wenn auch im Diesseits keine Gerechtigkeit herrscht,

---

1017 Levinson, Nathan Peter, Ein Rabbiner erklärt die Bibel, S. 82.

1018 Zitiert nach: Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 221.

1019 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 221.

1020 Ebd., S. 222.

1021 Greve, Astrid, Zukunftserinnerung, S. 150.

1022 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 191.

1023 Ebd.

1024 Ebd., S. 50.

dennoch allen Opfern Gerechtigkeit widerfahren wird. Dadurch werden Begebenheiten hinterfragt, die Menschen akzeptieren, weil sie scheinbar immer so waren. Biblische Erzählungen geben Anlass, auf eine Veränderung entgegen allen Erwartungen zu hoffen, wie sich dies beispielsweise symbolisch in der späten Geburt von Abrahams und Saras Kind, der Befreiung aus der Sklaverei in Ägypten oder in der Begrenzung des Todes durch die Auferstehung ausdrückt. Immer wieder werden Visionen entwickelt, wie etwa, dass kein Volk mehr „gegen das andere das Schwert erhebe[t] und sie [...] fortan nicht mehr lernen, Krieg zu führen“ und dass „Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sicheln“ gemacht werden (Mi 4,3). Biblische Geschichten geben Anlass, auf eine Umkehrung der Verhältnisse zu hoffen. Dies spiegelt sich zum Beispiel in den Verheißungen Jesajas (z. B. Jes 41,18–20) sowie im Lobpreis der Hanna (1. Sam 2,1–10) oder der Maria (Lk 1,46 ff.) wider:

Er stößt die Gewaltigen vom Stuhl und erhebt die Niedrigen. Die Hungrigen füllt er mit Gütern und läßt die Reichen leer. Er denkt der Barmherzigkeit und hilft seinem Diener Israel wieder auf, wie er geredet hat unsern Vätern, Abraham und seinem Samen ewiglich.

Die Visionen vom Reich Gottes und die Hoffnung auf die Erlösung der Schöpfung am Ende der Tage regen dazu an, Visionen zu entwickeln, die nicht von vornherein durch die realen Gegebenheiten und die Verhältnisse der bestehenden Gesellschaft begrenzt werden. Indem eine andere, eine bessere Welt imaginiert wird, können die Plausibilitätsstrukturen und selbstreferenziellen Systeme und Logiken der Gesellschaft hinterfragt werden: Ist es wirklich so, dass es einfach immer so bleiben wird, dass die Mächtigen die Welt beherrschen? Muss man dies im Hier und Jetzt als gegeben hinnehmen, oder lohnt es sich dennoch, sich für eine Veränderung einzusetzen? Glaubt man den biblischen Verheißungen, gibt es einen Grund, auf gerechte Verhältnisse zu hoffen und am Streben nach Wahrheit und Gerechtigkeit festzuhalten. So spricht Psalm 126 von den „Gefangenen Zions“, die sein werden „wie die Träumenden“, wenn sie erlöst sind. Ihnen wird eine Zeit „voll Lachens“ prophezeit, in der diejenigen, „die mit Tränen“ gesät haben, „mit Freu-

den ernten“ werden. Psalm 126 zeigt zudem beispielhaft, wie sich die Zeitebenen mischen, ohne dass das Zukunftsdenken der Gegenwart ihren Raum nimmt. Vers 1 kann in unterschiedlichen Zeitformen übersetzt werden. So übersetzt Luther ihn in die Zukunft als „werden wir sein wie die Träumenden“. Moderne Bibelübersetzungen wie die Einheitsübersetzung wählen die Vergangenheitsform: „Als der Herr das Los der Gefangenschaft Zions wendete, da waren wir alle wie Träumende.“ Wird der Satz zukünftig übersetzt, kann er als Hoffnungs- oder Sehnsuchtsatz gelesen werden; wird er in der Vergangenheitsform interpretiert, so kann er als Erinnerung, als geschichtliche Erfahrung gelesen werden. Der Psalm erhält seine Tiefe, gerade weil beide Tempora anklingen: das Vertrauen darauf, dass schon einmal eine Rettung passiert ist, dass es einen Grund gibt, auf Gott zu vertrauen, und die Hoffnung, dass sich dies in Zukunft ereignen kann. Die Erinnerung wird damit zur Zukunftshoffnung.

Auch anhand von Jes 9,1–6 kann exemplarisch der biblische Brückenschlag von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgezeigt werden. Hier wird, so Uta Schmidt, keine konkrete historische Situation ausgemalt, sondern Zukünftiges entfaltet, als ob es bereits geschehen wäre.<sup>1025</sup> Durch die Voraussage der Geburt des Kindes, des „Friede-Fürst“, weckt der Text Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Indem die Verse menschliche Erfahrungen von Leid, Unterdrückung, Krieg, Freude, Ernte schildern, schaffen sie „emotionale und sachliche Anknüpfungspunkte“.<sup>1026</sup> Die im Text ausgemalte „Zukunftszeit“ steht in Relation zu diesen Erfahrungen aus der Vergangenheit und Gegenwart der Hörer oder Leser. Wie die vergangenen Ereignisse haben diese „Zukunftszeiten“ Einfluss auf die Gegenwart: Sie schaffen eine kollektive Hoffnung, die verändernde Kräfte freisetzt.<sup>1027</sup> Das implizite Axiom dieser Texte ist der Glaube daran, dass die Welt gut geschaffen ist und dass einmal eine Zeit kommt, in der alles wieder gut sein wird. Damit hat die ausstehende

---

1025 Schmidt, Uta, Zukunftshoffnung und Erfahrung, S. 14.

1026 Ebd., S. 17.

1027 Ebd., S. 25.

Verheißung schon in der Gegenwart angefangen, ihre Kraft zu entfalten: Es gibt einen Grund zur Hoffnung, auch wenn alles verloren scheint.

Biblich gesehen ist die Hoffnungsperspektive für die Geschichte Gottes mit dem Menschen in der Schöpfung bzw. in Gottes Segen über der Schöpfung begründet. Der Segen über die Schöpfung ist die erste Kontaktaufnahme Gottes mit der Welt, das „erste In-Beziehung-Treten“.<sup>1028</sup> Er zeigt, dass Gott sein Werk liebt, es am Leben erhalten und eine Geschichte mit den Menschen eingehen will.<sup>1029</sup> „Im Segen kommt Gott“, so Greiner, „zum Gesegneten und bleibt bei ihm. Daß Gott so seine Geschichte mit der Welt beginnt, gibt Hoffnung für die Welt. Es zeigt die grundlegende Bejahung seines Geschöpfes durch Gott hin auf eine dauerhafte Beziehung.“<sup>1030</sup> Die gemeinsame Zukunft hat ihr Ziel im „Frieden, durch Gottes Gegenwart bei seiner Schöpfung“.<sup>1031</sup> Der Mensch hat durch die Segenshandlung Gottes Anlass zur Hoffnung für die Welt, auch in Zeiten, in denen der Friede gestört ist oder unerreichbar scheint.<sup>1032</sup> Wichtig ist hierbei, dass der Segen nicht allein eine futurisch-eschatologische Dimension hat. Die im Segen eröffnete Zukunft ist bereits in der Gegenwart erfahrbar:

Für Gesegnete ist diese Zukunft verbunden mit der Gegenwart durch den in der Vergangenheit erhaltenen Segen. Im Segen bricht die Zukunft an. Wo Gott segnet, geschieht etwas, wird Geschichte. Segen kann mit C[laus] Westermann verstanden werden als die „Grundkraft der Geschichte“.<sup>1033</sup>

Segen ist jedoch zugleich auch „eschatologisches Hoffnungsgut“.<sup>1034</sup> Im Akt des Segens erhalten Menschen einen „*Vorgeschmack* von dem Frieden/Segen“, der sie erwartet. Er hält dabei zugleich eine „*Sehnsucht* nach

---

1028 Vgl. Greiner, Dorothea, Segen, S. 268.

1029 Vgl. ebd.

1030 Greiner, Dorothea, Segen, S. 271.

1031 Ebd.

1032 Ebd.

1033 Ebd.

1034 Ebd., S. 351.

dem umfassenden Frieden“ wach, der im Hier und Jetzt erahnbar ist.<sup>1035</sup> Damit werden Menschen befähigt und motiviert, auf dem Weg zu diesem umfassenden Frieden zu bleiben.<sup>1036</sup>

Im Schöpfungsbericht Gen 1,1–2,3 mündet das schöpferische Tun Gottes am siebten Tag in die Ruhe. Gott blickt auf das Geleistete zurück, er erfreut sich an dem Geschaffenen, und erst dadurch wird das schöpferische Tun zur Vollendung gebracht. Am siebten Tag kommt Gott, so Andrea Klockenbrink, „nach seiner Schöpfung wieder zu sich selbst, aber nicht ohne, sondern mit seiner Schöpfung“.<sup>1037</sup> Indem er den siebten Tag zu einem heiligen Tag erklärt, wird die Zeit unterteilt in eine Zeit des Alltags und eine Zeit, in der der Alltag zum Stillstand kommt, in der man gedenkend innehält.<sup>1038</sup> „Ohne die Ruhe am siebten Tag bliebe das Leben der Menschen unvollendet bzw. unmenschlich“, so Klockenbrink.<sup>1039</sup> In der christlichen Tradition blieb jedoch die Ruhe, das Ruhens Gottes oft außen vor gelassen.<sup>1040</sup> Gott wurde überwiegend als handelnder, aktiver, schöpferischer Gott dargestellt. Der „*ruhende* Gott, der *feiernde* Gott, der sich seiner Schöpfung *erfreuende* Gott trat dahinter zurück“, was, wenn man beispielsweise an das protestantische Arbeitsethos (Max Weber) denkt, auch Auswirkungen auf das Menschenbild hatte.<sup>1041</sup> Wenn Gott nur als schöpferischer Gott gesehen wird, wird aufgrund des Ebenbildlichkeitsgedankens auch das Menschsein am Ideal der unermüdlchen Arbeit gemessen. Die Ruhe, das Fest und die Freude am Dasein werden nicht gleichermaßen geschätzt.<sup>1042</sup> Problematisch ist dies auch insofern, als dann die Gefahr besteht, dass Menschsein und Ebenbildlichkeit mit körperlicher Unversehrtheit und Leistungsfähigkeit verbunden werden. Auch wenn im Protestantismus primär ein aktives, tätiges Gottes- und Menschenbild tradiert wurde, bietet die jüdische und christliche Tradition dennoch ausreichend Ressourcen für eine Kultur der Unterbrechung und „damit für eine

---

1035 Greiner, Dorothea, Segen, S. 352.

1036 Ebd.

1037 Klockenbrink, Andrea, Der siebte Tag der Schöpfung, o. S.

1038 Ebd.

1039 Ebd.

1040 Vgl. ebd.

1041 Ebd.

1042 Ebd.

Gegenkultur zur einseitigen Leistungskultur, die den Menschen dazu verleitet, in einer permanenten seelischen und körperlichen Überanspruchung zu leben“.<sup>1043</sup> Nicht zuletzt verkörpern auch prophetische Texte das biblische „Gedächtnis der Gerechtigkeit“,<sup>1044</sup> das Erinnern mit Herz und Verstand. Ihre Sprache ist leidenschaftlich und emotional, gleichzeitig liefern sie eine scharfe, klare Analyse der gesellschaftlichen Missstände.<sup>1045</sup> In „einer Zeit drohender Vergeblichkeit“ erinnern sie, um die Gegenwart und Zukunft zu verbessern.<sup>1046</sup> Mittels prophetischer Zeichenhandlungen machen sie Gottes Forderung nach Gerechtigkeit sinnfällig.

Jüdische und christliche Erinnerung ist und bleibt dem Leben zugewandt. Deshalb ist es beim anamnetischen Theologisieren notwendig, auch den festlichen Charakter jüdischer und christlicher Erinnerungskultur hervorzuheben.

### ***3.2.5.1 Hoffnungserinnerung als Bestandteil von Festkultur***

Damit die Erinnerung ihre „befreiende Kraft“ entfalten kann, ist nach Henri Nouwen eine besondere „Spiritualität der Erinnerung“ notwendig.<sup>1047</sup> Für ihn ist das Sich-Erinnern „ein wesentlicher Aspekt der Fähigkeit, das Leben selbst sowie auch Gottesdienste feiern zu können“.<sup>1048</sup> Neben der „heilenden Kraft“ des Erinnerns und der „führenden Kraft des Erinnerns“ beschreibt er die „haltende Kraft des Erinnerns“ als Erinnerung an Liebe, Freundschaft, Glücksmomente und an Gottes Liebe, die „Kraft für den Alltag geben“.<sup>1049</sup> Wichtig sei dabei, dass dieses Erinnern sowohl Erfahrungen der Abwesenheit als auch der Anwesenheit berge, denn erinnern bedeute ja zunächst, dass etwas abwesend sei, das man durch Erinnerung vergegenwärtige.<sup>1050</sup> Anregungen für ein Nachdenken über eine Festkultur, in der Freude geteilt werden

---

1043 Bußmann, Gabriele, Art. „Stille“, in: LexRP, Sp. 2061.

1044 Greve, Astrid, Erinnern lernen, S. 193.

1045 Vgl. ebd., S. 192.

1046 Ebd.

1047 Pock, Johann, Pastoral und Memoria, S. 89. Zur Bedeutung von Feiern in der christlichen Erinnerungskultur siehe auch: Waldenfels, Hans, Erinnerung im Blick auf Kulturen und Religionen, S. 120 f.

1048 Zitiert nach: Pock, Johann, Pastoral und Memoria, S. 89.

1049 Ebd., S. 90.

1050 Ebd.

kann, ohne dass Ängste und andere negative Emotionen verdrängt werden müssen, gibt Harvey Cox. Bereits in den späten 60er-Jahren zeigte er in seinem Werk „Das Fest der Narren“ die Bedeutung von Festlichkeit und Fantasie für die historische Existenz des Menschen auf. Nach Cox ist der Mensch in seinem innersten Wesen festlich und fantasievoll.<sup>1051</sup> Er wird nur dann seinen „göttlichen Ursprung und seine Bestimmung“ verwirklichen, wenn er dieses Potenzial der Fantasie und „festlichen Freude“ nutzt. Am Beispiel des mittelalterlichen „Fests der Narren“ zeigt Cox, was er unter Festkultur versteht. Gewöhnlich wurde dieses Fest um den Neujahrstag herum gefeiert, indem sich selbst hohe Würdenträger und angesehene Bürger maskierten, verkleideten und Parodien und Spottlieder auf Herrschende darboten.<sup>1052</sup> Diese sozialkritische Komponente des Festes ist für Cox Dreh- und Angelpunkt echter Feierlichkeit, weil sich dadurch ein anderer Blick auf Gegenwart und Zukunft eröffnet. Beim spielerischen Demaskieren der Mächtigen konnten Handlungsspielräume entdeckt werden:

Am Fest der Narren konnte man sich endlich wieder einmal eine ganz andere Welt vorstellen – eine Welt, in der die Letzten die Ersten waren, in der feststehende Wertbegriffe auf den Kopf gestellt, Narren Könige und Chorknaben Prälaten wurden.<sup>1053</sup>

Cox hebt hervor, dass die menschliche Fähigkeit, sich als historisches Wesen „zur Zeit in Beziehung zu setzen“, eben nicht nur auf intellektuellen Fähigkeiten beruht, sondern im Wesentlichen auch auf Festlichkeit und Fantasie. Diese ermöglichen eine kreative Integration der „Freuden anderer und die Erfahrung früherer Generationen [...] in die eigene Erfahrungswelt.“<sup>1054</sup> Das Fest setzt „gemeinsame Erinnerung und kollektive Hoffnung voraus“,<sup>1055</sup> wobei für Cox die Festlichkeit eher mit dem Gedächtnis verwandt ist, die Fantasie mit der Hoffnung.<sup>1056</sup> Kraft seiner Fantasie kann der Mensch Gewesenes erahnen und Zukünftiges voraussehen. „Er bildet die Vergangenheit noch

---

<sup>1051</sup> Cox, Harvey, Das Fest der Narren, S. 19.

<sup>1052</sup> Ebd., S. 10.

<sup>1053</sup> Ebd., S. 11.

<sup>1054</sup> Ebd., S. 15.

<sup>1055</sup> Ebd., S. 23.

<sup>1056</sup> Ebd., S. 15.

einmal und schafft eine ganz neue Zukunft.“<sup>1057</sup> Theologisch ausgedrückt, so Cox, „ist die Phantasie das Bild des Schöpfer-Gottes im Menschen“.<sup>1058</sup> Die Festlichkeit kann zur lebensbefördernden Kraft werden, indem sie eine Zäsur im Alltag setzt und das Erschließen des Erfahrungsschatzes der Vergangenheit ermöglicht.<sup>1059</sup> Wichtig für das anamnetische Lernen ist, dass Cox mit Festlichkeit ein prinzipielles Ja zum Leben verbindet, aber auch Tragik und Leid kennt und integriert.<sup>1060</sup> Intensive Festlichkeit resultiert oftmals gerade daraus, dass das Leid und die schlechten Seiten des Lebens nicht übersehen werden.<sup>1061</sup> Ein Beispiel hierfür können Beerdigungsfeiern sein, bei denen die Angehörigen um den Verstorbenen trauern, sich an ihn erinnern und dabei in der Gemeinschaft Freude teilen und Hoffnung schöpfen können. In religiösen Traditionen und Festen kann sich der Mensch als Teil einer Glaubensgemeinschaft mit Geschichte erleben, deren Vergangenheit durch „Lied, Feier und Vision“ vermittelt wird.<sup>1062</sup> Da Jugendliche in der Adoleszenz herausgefordert sind, in Auseinandersetzungen mit den Traditionen der Vergangenheit neue Kulturträger zu etablieren, können sie beim anamnetischen Theologisieren Ideen entwickeln, welche Kulturträger Vergangenheit und Zukunft, Freude und Leid integrieren und dem Menschen in seiner Ganzheit gerecht werden. Welche (religiösen) Traditionen und Feiern könnten die Verarbeitung von Erlebnissen in Erfahrung stützen? Zudem können beim anamnetischen Theologisieren performative Elemente eingebracht werden, wie das Anzünden einer Gedenkkerze in der Kirche oder das Formulieren einer Fürbitte oder eines Gebets für die Opfer der Geschichte. Anschließend kann reflektiert werden, warum Menschen mit Kerzen der Verstorbenen gedenken, inwiefern das Anzünden einer Kerze Trost spenden kann und was es bedeuten kann, Gebete und Fürbitten zum „Eingedenken fremden Leids“ zu sprechen.<sup>1063</sup>

---

1057 Cox, Harvey, *Das Fest der Narren*, S. 81.

1058 Ebd.

1059 Ebd., S. 21 f.

1060 Vgl. ebd., S. 38.

1061 Vgl. ebd.

1062 Ebd., S. 23.

1063 Metz, Johann B., *Im Eingedenken fremden Leids*, S. 3–20.

### 3.2.6 Erinnern und Vergessen

In der gegenwärtigen Forschungsdiskussion wird als Ergänzung und Korrektiv des Erinnerungsdiskurses eine neue Verhältnisbestimmung des Phänomens des Vergessens gefordert.<sup>1064</sup> So konstatiert beispielsweise der Historiker Dirk van Laak „einen kulturellen Wandel, in dem das Vergessen nach und nach das Stigma des Pathologischen erhalten hat“.<sup>1065</sup> Der Pädagoge Hans-Joachim Petsch fragt an, ob nicht auch das Vergessen eine bildende Funktion habe.<sup>1066</sup> Diese Anfragen fordern dazu heraus, abschließend von der Frage nach dem Vergessen aus noch einmal genauer das *Eingedenken* in der Perspektive der Hoffnung zu akzentuieren und aufzuzeigen, dass dieses auch als Bündnispartner des befriedeten Vergessens gesehen werden kann.

Das Vergessen gemahnt den Menschen an die grundlegende Erfahrung des Nicht-festhalten-Könnens; daran, dass er sein Leben letztlich nicht in der Hand hat. Aufgrund seiner Unvermeidlichkeit und Ausweglosigkeit wird das Vergessen in derselben Weise beklagt wie das Altern oder der Tod.<sup>1067</sup> Seinen schlechten Ruf verdankt es wohl zum einen dieser Tatsache, dass es die „Traurigkeit des Endlichen“ berührt und an den endgültigen Verlust des Gedächtnisses gemahnt.<sup>1068</sup> Zum anderen gibt es fragwürdige Formen des Vergessens als Strategien der Vermeidung und der Ausflucht.<sup>1069</sup> Zu Recht wird die Legitimität des Vergessens angefragt, wenn es von gesellschaftlich mächtigeren Kräften verordnet oder individuell zur Entlastung des eigenen Gewissens bzw. als Ausflucht vor einer Auseinandersetzung mit sich selbst praktiziert wird.<sup>1070</sup> Schließlich bezieht sich das Plädoyer für ein Recht auf Vergessen oder die Pflicht zu erinnern nicht prinzipiell auf alles. Grundsätzlich wird als selbstverständlich hingenommen, dass Unbedeutendes dem Vergessen

---

1064 Vgl. zum folgenden Abschnitt über das Vergessen: Konz, Britta, Von Hoffnungserinnerung, S. 300–325.

1065 Van Laak, Dirk, Widerstand gegen die Geschichtsgewalt, S. 22.

1066 Petsch, Hans-Joachim, Glücklich ist, wer vergisst!, S. 161.

1067 Ricœur, Paul, Gedächtnis, Geschichte, Vergessen, S. 651.

1068 Ebd., S. 672.

1069 Ebd., S. 680.

1070 Vgl. Berner, Knut, Vergessen – Verzeihen – Eingedenken, S. 29.

anheimfällt. Ohne die Fähigkeit zu selektieren und zu vergessen wäre unser Bewusstsein hoffnungslos überlastet.<sup>1071</sup> Das Vergessen gehört konstitutiv zum Leben dazu und bildet den Gegenpart zu Erinnerung und Gedächtnis.

Einer der populärsten Fürsprecher des Vergessens ist Friedrich Nietzsche. Er bedauert, dass man das Vergessen nicht erlernen könne und dadurch „immerfort am Vergangenen“ hänge.<sup>1072</sup> Vergessen sieht er als Voraussetzung zum Glück.<sup>1073</sup> Der Mensch ist nach Nietzsche vor die Herausforderung gestellt, eine „Grenze zu bestimmen, an der das Vergangene vergessen werden muss, wenn es nicht zum Totengräber des Gegenwärtigen werden soll“.<sup>1074</sup> Nietzsche verweist auf die menschliche Fähigkeit zur Umformung und Umgestaltung von Erinnerung.<sup>1075</sup> Kriterium für das, was bestehen bleiben kann, ist für Nietzsche die Umwandelbarkeit in Lebensbeförderndes. Bildlich drückt er dies mit der recht drastischen Metapher eines „Zu-Blut-Umschaffens“ des Vergangenen aus.<sup>1076</sup> Alles, was „sich nicht in Blut, mithin in Leben umschaffen lässt, das darf“, nach Nietzsche, „dann endgültig vergessen und als nutzlos ausgeschieden werden“.<sup>1077</sup> Es gilt also zu bestimmen, wann Historie „von Nutzen“ oder „von Nachteil“ ist.<sup>1078</sup> In seinem Kern hat der Mensch für Nietzsche ein eher unhistorisches Empfinden.<sup>1079</sup> Zwar konstituiert er sich als Mensch, indem er seine Kraft nutzt, „das Vergangene zum Leben zu gebrauchen und aus dem Geschehenen wieder Geschichte zu machen“, er würde aber ohne „jene Hülle des Unhistorischen“ niemals „angefangen haben und anfangen zu wagen“.<sup>1080</sup> Schöpferisch sein kann für Nietzsche nur derjenige, der „sich mutig in den ‚Geburtsschoß‘ des Unhistorischen begibt“ und es

---

1071 Vgl. Petsch, Hans-Joachim, *Glücklich ist, wer vergisst!*, S. 170.

1072 Nietzsche, Friedrich, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie*, S. 249.

1073 Ebd., S. 250.

1074 Ebd., S. 251.

1075 Vgl. Petsch, Hans-Joachim, *Glücklich ist, wer vergisst!*, S. 164.

1076 Nietzsche, Friedrich, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie*, S. 251.

1077 Ebd., S. 251.

1078 Vgl. den Titel der Abhandlung Nietzsches: „*Vom Nutzen und Nachteil der Historie*“.

1079 Vgl. Nietzsche, Friedrich, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie*, S. 252; Petsch, Hans-Joachim, *Glücklich ist, wer vergisst!*, S. 164.

1080 Nietzsche, Friedrich, *Vom Nutzen und Nachteil der Historie*, S. 253.

„wagt, das Leben noch einmal von vorn anzufangen, frei vom Ballast des Historischen und seinen Altlasten“.<sup>1081</sup>

Von hier aus gedacht stellt sich eine grundlegende Anfrage an die jüdische und christliche Erinnerungskultur: Wenn das Vergessen konstitutiv zum Leben dazugehört, wie Nietzsche betont, und Neuanfänge ermöglicht, wird der Auftrag zum Erinnern hier nicht überbetont? Kann die Pflicht zur Erinnerung zu einer „Tyrannei des Gedächtnisses“ verkommen?<sup>1082</sup> Auf der anderen Seite stellt sich die Frage, ob ein Vergessen überhaupt möglich ist bzw. ob es bewusst hervorgerufen oder angeordnet werden kann. Tatsächlich wird, wie die Neurowissenschaftler Markowitsch und Welzer betonen, eher wenig vergessen. Auch wenn nicht jederzeit alles abrufbar ist, so ist doch „das meiste, was wir im Laufe des Lebens langfristig eingespeichert haben, weiterhin irgendwo im Gehirn verfügbar.“<sup>1083</sup> Das Problem ist nicht so sehr das Gedächtnis, sondern liegt eher im Abrufen der abgespeicherten Informationen. In seiner Schrift „Das Unbehagen in der Kultur“ weist Freud darauf hin, dass „Vergessen“ keine völlige „Zerstörung der Gedächtnisspur“ impliziere.<sup>1084</sup> Stattdessen bleibt seiner Ansicht nach alles, „was [im Seelenleben] einmal gebildet wurde [...], irgendwie erhalten“ und kann „unter geeigneten Umständen [...] wieder zum Vorschein gebracht werden“.<sup>1085</sup> Allerdings schränkt Freud seine These gleich darauf etwas ein, indem er schreibt, dass „das Vergangene im Seelenleben erhalten bleiben *kann*, nicht *notwendigerweise* zerstört werden muss“.<sup>1086</sup> Dennoch hält er daran fest, dass „die Erhaltung des Vergangenen im Seelenleben eher Regel als befremdliche Ausnahme“ sei.<sup>1087</sup> Im Unbewussten gibt es allerdings Kräfte, die die Erinnerungen zurückhalten wollen. Für diesen Prozess der Verdrängung wählt Freud das Bild eines Wächters, der zwischen dem Vorraum und dem Raum eines Salons platziert ist und den Salon bewacht.<sup>1088</sup> Nur wenn es den Regungen

---

1081 Petsch, Hans-Joachim, *Glücklich ist, wer vergisst!*, S. 165.

1082 Nora, Pierre, *Das Zeitalter des Gedenkens*, S. 575.

1083 Markowitsch, Hans J., *Das autobiographische Gedächtnis*, S. 29.

1084 Freud, Sigmund, *Das Unbehagen in der Kultur*, S. 201.

1085 Ebd.

1086 Ebd., S. 203.

1087 Ebd.

1088 Freud, Sigmund, zitiert nach: Petsch, Hans-Joachim, *Glücklich ist, wer vergisst!*, S. 166.

gelingt, am Wächter vorbei „die Blicke des Bewusstseins auf sich zu ziehen“, gelangen sie vom Vorbewusstsein ins Bewusstsein.<sup>1089</sup> Das Unbewusste ist demnach, mit Harald Weinrich gesprochen, ein „Ex-Bewusstes“.<sup>1090</sup> Es wurde zwar vergessen, existiert aber dennoch weiter und bildet eine „latente“ Schicht der Seele.<sup>1091</sup> Warum aber werden bestimmte Dinge vergessen und ins Unterbewusstsein verdrängt? Freud erklärt sich das Vergessen und Verdrängen mit einer grundlegenden menschlichen Abneigung dagegen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Das Unangenehme, Peinliche und Ärgerliche wird vergessen.<sup>1092</sup> Nach Freud kann im therapeutischen Prozess ein friedvoller Umgang mit dem ehemals Verdrängten und störenden Unterbewussten gefunden werden. Weinrich differenziert von hier ausgehend zwischen „unbefriedetem“ und „befriedetem Vergessen“.<sup>1093</sup> Das „unbefriedete Vergessen“ ist für ihn die Situation vor einer Therapie, in der das Verdrängte rumort und Leid erzeugt, das „befriedete Vergessen“ dagegen der Zustand nachher.<sup>1094</sup> Vom unbefriedeten Vergessen führt kein direkter Weg zum befriedeten Vergessen, der „Umweg über das Bewußtsein ist nicht zu vermeiden“.<sup>1095</sup> Das unbefriedete Vergessene bzw. Verdrängte muss demnach zunächst bewusst gemacht und durchgearbeitet werden, bevor es befriedet vergessen und verabschiedet werden kann.<sup>1096</sup>

Auch Ricœur betont, dass das Durcharbeiten, die Arbeit der Wiedererinnerung nicht ohne Trauerarbeit vollzogen werden kann.<sup>1097</sup> Befriedetes Vergessen ist in diesem Sinne ein Bündnispartner der befriedeten Erinnerung. Es geht also um eine produktive Aneignung des Vergangenen, die ein befriedetes Vergessen ermöglicht, oder, mit Nietzsche gesprochen, um ein lebensförderndes Umwandeln des Erlebten.<sup>1098</sup> Prüfstein für die Differenzierung

---

1089 Weinrich, Harald, *Lethe*, S. 170.

1090 Ebd., S. 171.

1091 Ebd.

1092 Vgl. ebd.

1093 Ebd.

1094 Ebd.

1095 Ebd., S. 174.

1096 Vgl. Petsch, Hans-Joachim, *Glücklich ist, wer vergisst!*, S. 167.

1097 Ricœur, Paul, *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen*, S. 681.

1098 Vgl. Petsch, Hans-Joachim, *Glücklich ist, wer vergisst!*, S. 167.

zwischen einem lebenshemmenden und einem lebensfördernden Umgang mit Geschichte und Erinnerung ist eine ständige Reflexion darüber, wer mit welcher Motivation ein Vergessen einfordert. Wenn das Vergangene nicht negiert oder verdrängt, sondern ruhen gelassen wird, weil es seine bindende Macht verloren und keine Bedeutung mehr für die Gestaltung der Gegenwart hat, hat auch das Vergessen eine heilsame Funktion bei der Aneignung der Vergangenheit.<sup>1099</sup>

Dies ist nun nicht mehr das Vergessen [...] durch Ausstreichen der Spuren, sondern das Vergessen, das man ein verwahrendes oder ermöglichendes Vergessen nennen kann. Das Vergessen bezeichnet somit den unbemerkten Charakter der Erhaltung der Erinnerung, bezeichnet, daß sie der Wachsamkeit des Bewußtseins entzogen ist.<sup>1100</sup>

---

<sup>1099</sup> Vgl. Ricœur, Paul, Gedächtnis, Geschichte, Vergessen, S. 695.

<sup>1100</sup> Ebd., S. 672.

## 4. Didaktische Konkretisierungen

### 4.1 Das Konzept des anamnetischen Theologisierens

Welche Wege können im Religionsunterricht nun konkret erschlossen werden, um sich mit Schülerinnen und Schülern auf Spurensuche nach einem spezifisch religiösen Orientierungsangebot für den Umgang mit Geschichte und Erinnerung zu begeben und dabei geschichtswissenschaftlichen Standards und Theologie gleichermaßen gerecht zu werden? Um die jüdische und christliche Erinnerungskultur als Deutungs- und Orientierungsangebot für das biografische Erleben der Schülerinnen und Schüler zu erschließen und sie zu ermutigen, an einer konstruktiv-kritischen Erinnerungskultur mitzuwirken, soll an dieser Stelle das anamnetische Theologisieren konkretisiert werden. Hierfür wird zunächst das Konzept des Theologisierens mit dem biografisch-transitorischen Lernen nach Ziebertz zusammengeführt. Die theologische Grundlegung des von den Lehrenden einzubringenden Deutungs- und Orientierungsangebots wird unter Bezugnahme auf die *story*-Theologie Ritschls und Schoberths entfaltet. Für die didaktische Konkretisierung des anamnetischen Lernens wird schließlich auf Erkenntnisse der ästhetischen Bildung und Ansätze der Kunstdidaktik rekurriert.

#### 4.1.1 Konturen des Theologisierens mit Jugendlichen

Dem Theologisieren mit Jugendlichen liegt, ebenso wie dem Theologisieren mit Kindern, ein didaktisches Leitbild zugrunde, dass die „Eigenständigkeit und Bedeutung“ ihrer theologischen „Kommunikations- und Denkleistungen“ anerkennt.<sup>1101</sup> Es will Jugendliche zu einer „selbstreflexiven Form des Nachdenkens über religiöse Vorstellungen“ ermutigen.<sup>1102</sup> Beim Theologisieren

---

<sup>1101</sup> Freudenberger-Lötz, Petra/Kraft, Friedhelm/Schlag, Thomas, Einleitung, S. 7.

<sup>1102</sup> Ebd. Vgl. Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 28.

werden sie als Gesprächspartner und eigenständige Konstrukteure des Wissens ernst genommen und dazu motiviert, eigene Fragen und Antworten zu finden.<sup>1103</sup> Theologische Gespräche sollten dabei nach Freudenberger-Lötz in zwei Richtungen zielen: Zum einen sollten sie Schülerinnen und Schüler zu Spurensuchern von „gelebter Religion“ machen und „im Mit-Hören, Mit-Suchen und Mit-Fragen“ ihre „existentiellen Bedürfnisse und Suchbewegungen“ aufdecken und fördern.<sup>1104</sup> Zum anderen sollten Lehrende gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern „bedeutungsvollen Spuren in der biblischen Überlieferung bzw. christlichen Tradition“ nachgehen.<sup>1105</sup> Auf diesem Weg können sie „Lebenserfahrungen von Menschen entdecken, die im Lichte der Wirklichkeit Gottes gedeutet sind“.<sup>1106</sup> Annette Scheunpflug deutet die Jugendtheologie als „eine pädagogische Reaktion auf die Bedeutung der Entwicklung des Selbstkonzepts“.<sup>1107</sup> Mithilfe des Theologisierens können Selbstwirksamkeitserfahrungen gefördert werden: „Das Ringen um die eigene Identität, die Suche und der Ausdruck einer eigenen Lebensform, die Eröffnung von Sprachfähigkeit und der Blick auf die Gemeinschaft einer Gemeinde sind Aspekte möglicher Selbstwirksamkeitserfahrung durch Jugendtheologie.“<sup>1108</sup>

Schweitzer und Schlag raten dazu, die Jugendtheologie nicht als bloße Verlängerung der Kindertheologie zu betreiben.<sup>1109</sup> Kinder sind gerade erst dabei, die Welt und ihre Gesetzmäßigkeiten zu entdecken. Sie gehen deshalb noch nicht mit derselben Selbstverständlichkeit und Routine wie Jugendliche oder Erwachsene mit den Gegebenheiten um und stellen automatisch mehr infrage.<sup>1110</sup> Meist haben sie einen eher ungezwungenen Zugang zu den großen Fragen wie: „Woher kommt die Welt? Warum gibt es Menschen, die nicht verstehen? Was ist gut? Und was ist böse? Warum müssen alle Menschen

---

1103 Vgl. Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 28.

1104 Ebd.

1105 Ebd.

1106 Ebd.

1107 Scheunpflug, Annette, Jugendtheologie aus allgemeinpädagogischer Perspektive, S. 117.

1108 Ebd., S. 116.

1109 Vgl. Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 33.

1110 Daurer, Doris, Staunen, Zweifel, Betroffensein, S. 25.

sterben?“<sup>1111</sup> Oder auch: „Was kommt nach dem Tod?“, „Wo war ich, bevor ich geboren wurde?“ Bereits Grundschul Kinder suchen nach einer Orientierung in der Zeit und erforschen die Geschichtlichkeit des Menschen: „Gehören Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammen, und warum oder warum nicht?“ – „Gibt es ohne Vergangenheit keine Gegenwart?“ – „Kann man wissen, wie seine Zukunft wird?“<sup>1112</sup> Wenn Lehrende im Gespräch mit Kindern Angebote zur Diskussion oder zu gemeinsamem Nachdenken machen, lassen sich diese meistens spontan begeistern und äußern überwiegend ungezwungen ihre Gedanken und Fragen.<sup>1113</sup>

Jugendliche dagegen sind beim Theologisieren größtenteils zunächst eher zurückhaltend. Es kann sein, dass sie sich im Gespräch mit Mitschülern nicht öffnen oder zu einer veränderten Sichtweise anregen lassen wollen.<sup>1114</sup> In ihrer Kasseler Forschungswerkstatt machte Petra Freudenberger-Lötz die Erfahrung, dass Jugendliche anfänglich skeptisch gegenüber theologischen Themen und Fragen waren. Sie mussten zunächst intensiv aufgefordert und ermutigt werden, „oder sie plauderten oberflächlich und unverfänglich miteinander“.<sup>1115</sup> Da beides für das Theologisieren nicht zielführend ist, müssen die Ursachen des Schweigens reflektiert und bestmöglich behoben werden. Zum einen zeigen empirische Studien zur Religiosität von Jugendlichen „kognitive wie imaginative Unsicherheiten“, die durch den Aufbau von Grundwissen und die Einübung in theologische Gespräche abgebaut werden könnten.<sup>1116</sup> Zum anderen kann die Befangenheit dadurch hervorgerufen sein, dass religiöse Fragen von vielen Menschen eher als privat empfunden werden und möglicherweise sogar schambesetzt sind.<sup>1117</sup> Gerade in der Phase der Pubertät können sich Adoleszente verunsichert fühlen. Sie haben mög-

---

1111 Pfeiffer, Silke, „Sag mal, was ist eigentlich Denken?“, S. 33.

1112 Pisch, Heike, Mit Grundschulkindern über „Zeit“ philosophieren, S. 117.

1113 Pfeiffer, Silke, „Sag mal, was ist eigentlich Denken?“ S. 37.

1114 Vgl. Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 33.

1115 Freudenberger-Lötz, Petra/Reiß, Annike, Kognitive Aktivierung, S. 252.

1116 Sellmann, Matthias, Jugendliche Religiosität, S. 32.

1117 Vgl. Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 31; Freudenberger-Lötz, Petra, Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie?, S. 119.

licherweise bereits die Erfahrung gemacht, dass „biographische Prozesse“ sehr intensiv sind und auch Themen, die nicht augenscheinlich persönlich gehalten sind, Auslöser für eine Selbstkonfrontation werden können.<sup>1118</sup> Auch durch die Anwesenheit der Peergroup können Jugendliche gehemmt sein, Persönliches preiszugeben.<sup>1119</sup> Schließlich ist die Schule ein öffentlicher Raum, in dem Leistung bewertet wird und die Privatsphäre nicht immer ausreichend geschützt ist. Hinzu kommt, dass die Klassengemeinschaft keine freiwillig zusammengesetzte Gruppe ist. Statt nach gemeinsamen Interessen oder ähnlichen Charakteren werden die Klassen überwiegend nach bürokratischen Konstitutionsprinzipien wie Geburtsdatum und Wohnort eingeteilt. Dadurch ist die Klasse eine „soziale Gruppe besonderer Art“, die sich von den meisten anderen sozialen Verbänden unterscheidet, in denen die Zugehörigkeit freiwillig ist.<sup>1120</sup> Nicht immer treffen in der Schulklasse also Persönlichkeiten aufeinander, die sich verstehen und konstruktiv austauschen. Sobald das „eigene Selbst in einem Arbeitsprozess thematisiert wird, kommt es deshalb verständlicherweise zur Zurückhaltung“.<sup>1121</sup>

Voraussetzung für das Theologisieren ist von daher zunächst ein grundsätzliches Vertrauensverhältnis. Im Unterricht muss eine Atmosphäre von Akzeptanz und positiver gegenseitiger Wertschätzung herrschen. Schülerinnen und Schüler sollten sich auch nicht gezwungen fühlen, sich persönlich zu äußern. Wenn sie sich ernst genommen fühlen, ihre Vorstellungen und Fragen „Raum und Anerkennung“ bekommen, scheinen die meisten jedoch bereit, sich im Gespräch zu öffnen.<sup>1122</sup> Überraschenderweise zeigt sich auch in der Studie „Jugend – Glaube – Religion“ von 2018, dass viele Jugendliche das Gespräch über Glaube mit Freunden, in der Familie und im Schulunterricht durchaus bedeutsam finden. Insbesondere Gespräche mit Freunden, die einer anderen Religion angehören oder sich in der Kirche engagieren, werden von ihnen als Bereicherung erlebt. Exemplarisch sei hier Jaqueline, 22 Jahre,

---

1118 Seydel, Fritz/Sabisch, Andrea, *Ins Gespräch bringen*, S. 38.

1119 Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra, *Braucht der Religionsunterricht Jugendtheologie?*, S. 119.

1120 Brenner, Peter, *Wie Schule funktioniert*, S. 90.

1121 Seydel, Fritz/Sabisch, Andrea, *Ins Gespräch bringen*, S. 38.

1122 Freudenberger-Lötz, Petra/Reiß, Annike, *Kognitive Aktivierung*, S. 247.

zitiert: „[...] also ich komm eher ins Gespräch mit Leuten, die eine andere Richtung glauben, die an den Islam glauben oder irgendwie sowas, weil's mich dann auch interessiert, andere Richtungen zu sehen oder davon zu hören, wie man dort glaubt, die Art und Weise halt.“<sup>1123</sup>

Grundsätzlich wird beim Theologisieren zwischen einer Theologie *von*, *für* und *mit* Schülerinnen und Schülern differenziert.<sup>1124</sup> Beim Schwerpunkt der „Theologie *von* Jugendlichen“ ist die Lehrkraft „aufmerksame Gesprächsbeobachterin“, die den Fokus auf die „Deutungsaktivitäten“ der Schülerinnen und Schüler legt und ihre Äußerungen wahrnimmt. So kann sie entdecken, wo Schüleräußerungen in ein Theologisieren *mit* Jugendlichen münden können oder wo theologische Impulse *für* das Theologisieren mit Jugendlichen eingebracht werden sollten.<sup>1125</sup> Beim Schwerpunkt des „Theologisierens *mit* Jugendlichen“ ist die Lehrkraft „stimulierende Gesprächspartnerin“, die die Deutungen der Kinder aufgreift, um sie gemeinsam mit den Kindern vertiefend weiterzuentwickeln.<sup>1126</sup> Dabei sollte sie sich als „Mit-Denkende“ und „Mit-Lernende“ begreifen, die aber durchaus Intentionen für das Gespräch hat, Impulse setzt und Beiträge strukturiert. Sie schärft die „Aufmerksamkeit für Widersprüche und Lücken in der Argumentation“ und hat „Zielhorizonte“ für das Theologisieren vor Augen, die sie transparent macht.<sup>1127</sup> Beim Schwerpunkt der Theologie *für* Jugendliche ist die Lehrkraft „begleitende Expertin“, die beispielsweise biblische Geschichten oder mögliche Antworten aus der christlichen Tradition einbringt, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen können.<sup>1128</sup> Freudenberger-Lötz wählt den Begriff der *begleitenden* Expertin, weil diese den Schülerinnen und Schülern keine Antworten vorgeben, sondern den Reflexionsprozess anregen und bereichern

---

1123 Schweitzer, Friedrich, u. a., Jugend – Glaube – Religion, S. 211.

1124 Freudenberger-Lötz, Petra/Reiß, Annike, Kognitive Aktivierung, S. 247.

1125 Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 130. Freudenberger-Lötz hat die Begriffe der „aufmerksamen Gesprächsbeobachterin“, „der stimulierenden Gesprächspartnerin“ und der „begleitenden Expertin“ in Bezug auf das Theologisieren mit Kindern entwickelt. Diese können aber auch auf das Theologisieren mit Jugendlichen übertragen werden, weil sie eine grundsätzliche Haltung der Lehrenden beschreiben, die auch für das kompetenzorientierte Lehren und Lernen in den Sekundarstufen I und II gelten.

1126 Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 131.

1127 Ebd., S. 67, 131.

1128 Ebd., S. 131.

soll.<sup>1129</sup> Lehrende und Schülerinnen und Schüler treten beim anamnetischen Theologisieren immer auch in einen intergenerationellen Austausch miteinander, bei dem keine Gruppe Deutungshoheit beanspruchen darf. Lehrende müssen den Adoleszenten Raum lassen, eine eigene Erinnerungshaltung zu generieren, geben aber auch herausfordernde und motivierende Impulse.<sup>1130</sup>

#### 4.1.2 Förderung einer fragenden Haltung gegenüber der Welt

Angesichts einer Tendenz der „Fragmentierung von Erfahrungen“<sup>1131</sup> in der Gegenwartskultur ist es notwendig, Adoleszente bei der Verarbeitung von Erlebnissen zu identitätsbereichernden Erfahrungen zu unterstützen. Grundlage für ein anamnetisches Lernen ist deshalb zunächst die Förderung einer Fragehaltung und Wahrnehmungskultur, bei der der Reflexion von Erlebtem Zeit und Raum gegeben wird. Die Neurodidaktik zeigt, dass das Gehirn Werte, Regeln, Orientierungen, soziale Muster und Einstellungen nicht schnell ‚lernt‘. Es braucht genügend Zeit und einübende Wiederholung, damit „das Regelhafte, das Musterhafte, das ‚Wert-volle“ aus unterschiedlichen Kontexten“ extrahiert und als „stabiles Muster“ abgespeichert werden kann.<sup>1132</sup> Interessant für das anamnetische Theologisieren ist die Feststellung, dass Wissensbestände, die für Urteilsfähigkeit und moralische Entscheidungen erforderlich sind, besser gespeichert und (re-)aktiviert werden können, wenn sie „mit eigenen und fremden Erlebnissen, mit Episoden im weitesten Sinn“ in Verbindung gebracht werden:<sup>1133</sup> „Unser Gehirn, unsere neuronalen Netzwerke, unsere kognitiven Vernetzungen werden besonders aktiv, wenn sie mit Entscheidungen konfrontiert werden, zu denen es unterschiedliche Meinungen, Beobachtungen, Begründungen, Erfahrungen gibt.“<sup>1134</sup> Damit sich soziale Erfahrungen und Wertorientierungen ausdifferen-

---

1129 Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 131.

1130 Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 67.

1131 Keupp, Heiner, Identitätskonstruktionen, S. 48.

1132 Schirp, Heinz, Wie „lernt“ unser Gehirn?, S. 249.

1133 Ebd., S. 250.

1134 Ebd., S. 251.

zieren können, müssen Schülerinnen und Schüler ein „Repertoire an nutzbaren Strategien zur Urteils- und Entscheidungsfindung“ entwickeln, dieses aber auch stetig erweitern, am besten in einer „wertreflektierenden Gemeinschaft“ und durch „Handlungszugänge“. <sup>1135</sup> Moralische Urteilsfähigkeit ist, so das Fazit des Neurodidaktikers Schirp, „das Ergebnis kognitiver und emotiver Prozesse, die durch Unterricht gefördert werden können“. <sup>1136</sup> Für das anamnetische Theologisieren ergibt sich hieraus, Adoleszente herauszufordern, ihre eigenen Wahrnehmungen im gemeinsamen Gespräch „zu reaktivieren, zu begründen, zu verteidigen“ oder auch zu revidieren. <sup>1137</sup> Die Schulklasse wird dabei zur „wertreflektierenden Gemeinschaft“, <sup>1138</sup> in der eigene Selbst- und Weltdeutungen, auch unter Bezugnahme auf Urteils- und Entscheidungsfindungen historischer Personen, reflektiert und in einen transzendenten Weltdeutungsbezug gestellt werden können. Die Auseinandersetzung mit handelnden Personen in der Geschichte und ihr Leben mit Geschichte eröffnet ein exemplarisches „Repertoire an nutzbaren Strategien zur Urteils- und Entscheidungsfindung“, <sup>1139</sup> das den Wahrnehmungshorizont vertiefen oder erweitern kann. Hierdurch kann sich die Wertorientierung ausdifferenzieren und eine besondere Kultur der Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Geschichte und Erinnerung angebahnt werden.

Das anamnetische Theologisieren muss folglich zunächst eine besondere Kultur der Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Geschichte und Erinnerung für das eigene Leben anbahnen. Hierzu gehören Fragen wie, warum wir uns mit Geschichte beschäftigen, inwiefern geschichtliche Ereignisse die Gegenwart prägen, wie wir unser Leben mit Geschichte gestalten wollen, welche Vorstellungen wir darüber haben, ob es einen transzendenten Lebenssinn gibt, einen Gott, der die Welt geschaffen hat und erlösen wird, und wie man mit der Theodizeefrage umgehen kann. Im theologischen Gespräch sollte

---

1135 Schirp, Heinz, Wie „lernt“ unser Gehirn?, S. 253 f.

1136 Ebd., S. 256.

1137 Ebd., S. 251.

1138 Ebd., S. 254.

1139 Ebd., S. 253.

deutlich werden, dass es neben der säkularen, szientistischen auch eine religiöse Weltdeutungsperspektive gibt. Dabei ist es wichtig, weder den Jugendlichen Theologie und Glauben aufzudrängen<sup>1140</sup> noch theologische Äußerungen der Jugendlichen zu verklären, als wären sie „Ausdruck etwas Ursprünglichen“.<sup>1141</sup> Das Gespräch darf sich nicht einseitig an Erwachsenenfragen orientieren oder defizitorientiert gestaltet werden, indem es sich an dem ausrichtet, was Jugendliche nicht wissen oder können.<sup>1142</sup> Schülerinnen und Schüler sollten stattdessen ermutigt werden, eigene Fragen zu formulieren und „selbst theologisch nachzudenken“.<sup>1143</sup>

### 4.1.3 Theologische Fundierung der Gespräche

Eine „fragende Haltung gegenüber der Welt“ ist Voraussetzung für weiterführende Denkprozesse, bleibt aber nicht das alleinige Charakteristikum des Theologisierens.<sup>1144</sup> Im Unterschied zum Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen, das primär „in den Gestus und Habitus des philosophischen Fragens“ einführen soll, ist beim Theologisieren zwar die „Haltung des Fragens“ essenziell, es sollen und müssen aber auch theologische Deutungsmöglichkeiten eingebracht werden.<sup>1145</sup> Die Auseinandersetzung mit grundsätzlichen Fragen soll Schülerinnen und Schülern helfen, „tragfähige Orientierungen“ zu bilden und „durch Denken Unsicherheit zu reduzieren“.<sup>1146</sup> Erforderlich ist hierbei der Aufbau grundlegender religiöser Kompetenzen.<sup>1147</sup> Interessanter-

---

1140 Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 183.

1141 Ebd., S. 182.

1142 Ebd., S. 181.

1143 Ebd., S. 28 f.

1144 Auch beim Philosophieren mit Kindern wird differenziert zwischen den philosophischen Potenzialen, die fast jede Frage hat, und philosophischen Fragen. Philosophische Fragen orientieren sich an den Grundfragen Kants: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“ Pfeiffer, Silke, Philosophische Horizonte von Kinderfragen, S. 143.

1145 Meyer-Blanck, Michael, Umriss einer Jugendtheologie, S. 26.

1146 Schmidt, Hans Joachim: Zum Philosophieren verpflichten?, S. 80; Pfeiffer, Silke, Philosophieren mit Kindern, S. 23.

1147 Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 28 f.

weise fordern Jugendliche im theologischen Gespräch oft selbst eine inhaltliche Fundierung der Themen.<sup>1148</sup> So schreibt Freudenberger-Lötz, dass in ihrer Kasseler Lernwerkstatt die Schülerinnen und Schüler offensichtlich spürten, „dass ihnen die notwendigen Grundlagen zu einem (gehaltvollen) theologischen Gespräch fehl[t]en, weshalb sie „nach kognitiv aktivierenden Arbeits- und Lernprozessen“ verlangten.<sup>1149</sup> Theologisieren mit Jugendlichen muss dementsprechend „einen Einblick in eine Auswahl theologischer Deutungsmöglichkeiten“ vermitteln und dazu anregen, die eigene „Position mit einer der angebotenen theologischen Positionen zu vernetzen“.<sup>1150</sup> Zu Recht weist Meyer-Blanck darauf hin, dass damit Lehrende vor einer didaktisch äußerst anspruchsvollen Aufgabe stünden; zumeist werde entweder „theologieorientiert oder schülerorientiert“ unterrichtet.<sup>1151</sup> Dies stellt die religionspädagogische Bildung vor die Herausforderung, „die Spannung zwischen Unwissen und Indoktrination möglichst produktiv zu bearbeiten“.<sup>1152</sup> Insbesondere geht es darum, Schülerinnen und Schülern die „mögliche Lebensbedeutung“ theologischer Fragen plausibel zu machen.<sup>1153</sup>

Infolge des Traditionsabbruchs kann bei Jugendlichen oft kaum theologisches Vorwissen vorausgesetzt werden. So ist beispielsweise, wie Stögbauer in ihrer Untersuchung über die Theodizeefrage bei Jugendlichen feststellt, „Gott“ „zwar eine mögliche Vokabel der Diskursivierung von Leid und Ungerechtigkeit, aber nicht die herausragende oder die einzig mögliche“.<sup>1154</sup> Kennzeichen des Theologisierens muss deshalb ein „grundsätzlich gleichberechtigt[er] und ergebnisoffen[er] Dialog“ sein,<sup>1155</sup> wobei das Theologisieren nicht einfach „individuelle bzw. situative Konstruktionen“ intendiert, sondern auch zu einem „Ringens um die Wahrheit“ einladen möchte.<sup>1156</sup> Mit Dieterich lässt sich zusammenfassen, dass „die dialektisch-dialogische Verknüpfung bzw.

---

1148 Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra/Reiß, Annike, Kognitive Aktivierung, S. 258.

1149 Ebd.

1150 Freudenberger-Lötz, Petra, Theologisieren mit Jugendlichen, S. 161.

1151 Meyer-Blanck, Michael, Umriss einer Jugendtheologie, S. 26.

1152 Schlag, Thomas, Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich ..., S. 11.

1153 Ebd., S. 17.

1154 Stögbauer, Eva-Maria, Konkret reden, S. 59.

1155 Dieterich, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen, S. 122.

1156 Meyer-Blanck, Michael, Umriss einer Jugendtheologie, S. 28.

Verschränkung von eigenen mit fremden Positionen“ die Essenz des Theologisierens mit Jugendlichen ist.<sup>1157</sup> Im Unterrichtsgeschehen sollte dementsprechend ein „dreifacher Perspektivenwechsel“ vollzogen werden: „von Schülerpositionen über Traditionspositionen zu Dialogpositionen“.<sup>1158</sup>

#### **4.1.3.1 Theologische Deutungs- und Orientierungsangebote beim anamnetischen Theologisieren**

Entsprechend dem geforderten Perspektivenwechsel muss Theologie, wie Schlag fordert, zu einer „unbedingten Auseinandersetzung mit den vielfältigen Wirklichkeiten des Lebens bereit sein“.<sup>1159</sup> Mit Bezug auf Gerhard Ebeling hebt Schlag hervor, dass es in der Theologie „um Existenz und Essenz, geschichtliche Fragehinsicht, Erwartung der Kreatur, Zukünftigkeit“ gehe.<sup>1160</sup> Sie kann hierbei als eine „suchende Haltung und Annäherung an das“ verstanden werden, „was den Menschen in seiner ganzen Existenz und mit seinem ganzen Leben betrifft“.<sup>1161</sup> Freudenberger-Lötz plädiert bei ihrem Ansatz des Theologisierens in Anlehnung an Detlef Pollack „für eine Synthese von substantiellem und funktionalem Religionsbegriff“.<sup>1162</sup> Wo der lebensweltliche Erfahrungsbereich „von etwas umgriffen wird, das über diesen hinausweist, und wenn dieser ‚Akt der Transzendierung des täglichen Erfahrungsraumes‘ wiederum Rückwirkungen – etwa im Sinne der Kontingenzbewältigung – auf unseren Alltag hat, dann haben wir es mit Religion zu tun“.<sup>1163</sup> Zudem kann Religion anhand ihrer „spezifischen Erscheinungsformen“, wie Gebet, Meditation, „Riten und Feste, Mythen und heilige Schriften“, definiert und zwischen verschiedenen Religionsystemen differenziert werden.<sup>1164</sup> Da die Existenz und das Leben des Menschen durch seine Geschichtlichkeit bestimmt werden, ist es im Sinne einer existenziell suchenden Theologie nur

---

1157 Dieterich, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen, S. 42.

1158 Ebd.

1159 Schlag, Thomas, Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich ..., S. 17 f.

1160 Zitiert nach: ebd., S. 10.

1161 Ebd., S. 9.

1162 Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 49.

1163 Ebd.

1164 Ebd.

folgerichtig, das Theologisieren mit Jugendlichen auch kirchengeschichtsdiakritisch als ein anamnetisches Theologisieren zu entfalten.

Zur genaueren Bestimmung, inwiefern beim Theologisieren theologische Deutungsmöglichkeiten eingebracht werden sollen, folgt Freudenberger-Lötz dem in Anlehnung an Ulrich Oevermann formulierten Konzept der „abduktiven Korrelation“: Durch das Einbringen „gewagter Hypothesen“ sollen Diskurs horizonte geöffnet werden.<sup>1165</sup> Diese Hypothesen sollen keine Wahrheiten postulieren, sondern „hermeneutische Spielräume“ eröffnen, die von Schülerinnen und Schülern „kommunikativ aufgegriffen und gefüllt werden“ können.<sup>1166</sup> Sie bilden sich beispielsweise daraus, dass „eine bestimmte Erfahrung“ an ein „Urthema des christlichen Glaubens“ angebunden ist oder „eine bestimmte Glaubenserfahrung, die in satzhafter Form überliefert ist, eine moderne Lebenserfahrung trifft“.<sup>1167</sup> Bezogen auf das anamnetische Theologisieren bedeutet dies, den Glauben an eine Geschichte Gottes mit den Menschen als „Hypothese“, das heißt als theologisches Deutungs- und Orientierungsangebot, einzubringen und ihn in seiner „existentiellen Bedeutsamkeit“ für die jugendliche Suche nach „individueller und gemeinschaftlicher Orientierung“ erkennbar zu machen.<sup>1168</sup> Wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Meinung mit biblischen und theologischen Traditionen „in einen grundsätzlich gleichberechtigten und ergebnisoffenen Dialog“ bringen,<sup>1169</sup> können sie „weiterführende Deutungsmöglichkeiten“ kennenlernen und sich „in neuer und weiterführender Weise positionieren“.<sup>1170</sup> Freudenberger-Lötz betont, dass sich gerade die Adoleszenz dafür eignet, „Theologie als eine wissenschaftliche Disziplin zu präsentieren, die Zweifel und offene Fragen als ihren integralen Bestandteil ansieht“.<sup>1171</sup> Indem die Lehrkraft „religiöse [...] Deutungsoptionen für mögliche Erfahrungen und Erlebnisse“ im Leben der Jugendlichen

---

1165 Ziebertz, Hans-Georg, u. a., *Gewagte Hypothesen*, S. 27. Vgl. hierzu Freudenberger-Lötz, Petra, *Theologische Gespräche mit Kindern*, S. 51.

1166 Ziebertz, Hans-Georg, u. a., *Gewagte Hypothesen*, S. 27. Vgl. hierzu Freudenberger-Lötz, Petra, *Theologische Gespräche mit Kindern*, S. 51.

1167 Freudenberger-Lötz, Petra, *Theologische Gespräche mit Kindern*, S. 51.

1168 Schlag, Thomas, *Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich ...*, S. 22.

1169 Dieterich, Veit-Jakobus, *Theologisieren mit Jugendlichen*, S. 122.

1170 Freudenberger-Lötz, Petra/Reiß, Annike, *Kognitive Aktivierung*, S. 259.

1171 Ebd.

einbringt, können Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen der religiösen Wirklichkeitsdeutung entwickeln, die „zu den grundlegenden Bildungsstandards des Religionsunterrichts“ gehören.<sup>1172</sup>

#### **4.1.3.2 Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung als Deutungs- und Orientierungsangebot für das anamnetische Theologisieren**

Das theologische Deutungs- und Orientierungsangebot beim anamnetischen Theologisieren speist sich aus der im Vorangehenden herausgearbeiteten jüdischen und christlichen Erinnerungskultur, dem *Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung*. Es soll stärken und ermutigen, aber auch irritieren und zum Umdenken anregen. Wie oben dargelegt, wurde ist das *Eingedenken* eine „gefährliche“ Erinnerung, insofern es „an unausgestandene Zukunft“ und unerfülltes Leben erinnert.<sup>1173</sup> Das biblische *Zachor* ernst zu nehmen bedeutet, sich auch unbequemen, widerspenstigen und schmerzhaften Erinnerungen zu stellen und Partei für die Opfer der Geschichte zu ergreifen. Ein so verstandenes *Eingedenken* kann und darf nicht in der Vergangenheitsbetrachtung stehen bleiben, sondern muss ethische Impulse für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft freisetzen. Dazu gehört auch, angesichts der Vielzahl von Erinnerungserzählungen in der Migrationsgesellschaft, die eigene Perspektive zu hinterfragen und zu lernen, konstruktiv mit möglichen „conflicting memories“ umzugehen.<sup>1174</sup> Mit *Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung* ist kein starres Festhalten an der Vergangenheit gemeint und auch keine Idealisierung der Vergangenheit. Es geht darum, im Angesicht der Vergangenheit den Raum der Gegenwart und Zukunft zu gestalten. Biblische Geschichten bieten einen Erfahrungsschatz vergangener Generationen, die Geschichte erlebt und durchlitten haben. Sie thematisieren Ängste und Befürchtungen, geben aber auch Raum und Anlass zur Hoffnung auf eine bessere Welt und eine Gerechtigkeit, die außerhalb des Menschen vollzogen wird. Sie zeigen einen Gott, der sich durch sein Handeln offenbart und mit

1172 Freudenberger-Lötz, Petra/Reiß, Annike, Kognitive Aktivierung, S. 259.

1173 Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 176.

1174 Lücke, Martin, Erinnerungsarbeit, S. 358.

den Menschen eine Geschichte eingeht. Beim anamnetischen Theologisieren muss die Theodizeefrage offengehalten und zum Gegenstand der theologischen Gespräche werden. Ziel ist es nicht, zu vermitteln, dass Gott das Gesamt der Geschichte verantwortet, sondern Raum zu geben für die Hoffnung darauf, dass es eine ausgleichende Gerechtigkeit gibt, dass Gott mitleidet und im Leid anwesend ist. In die Hoffnung auf Erlösung sind alle mit hineingenommen, auch die Verstorbenen und diejenigen, deren Hoffnungen und Wünsche sich nicht erfüllt haben. Dies bedeutet, dass auch heute die vergangenen Leiden nicht widerspruchlos hingenommen werden und es nicht nur um ein würdigeres Leben für zukünftige Generationen geht. Die biblische Vision einer besseren Welt bezieht sich auf alle Generationen der Geschichte und gebietet damit einer Vorstellung Einhalt, dass mit der Zeit alle Taten vergessen sind und Täter letztlich oft besser durchs Leben kommen.<sup>1175</sup> Das *Eingedenken* steht also im Dienste der Reflexion und Beeinflussung des gegenwärtigen und zukünftigen Handelns.<sup>1176</sup>

Der Mensch wird beim biblischen *zachor* immer zur Tat aufgerufen und in die Verantwortung gestellt. Er bekommt aber auch die Zusage, dass er nicht alles aus eigener Kraft schaffen muss. Entsprechend der christlichen Erinnerungskultur sollte das anamnetische Theologisieren auch Elemente der „memoria passionis“ und „memoria resurrectionis“ als Deutungs- und Orientierungsangebot einbringen. Durch Kreuz und Auferstehung Jesu Christi ist die Leidensgeschichte in eine neue Perspektive gestellt. Die Befreiungsbotschaft der Auferstehung zielt aber, wie Metz betont, nicht auf das Vergessen der Leidensgeschichte.<sup>1177</sup>

Die biblischen Geschichten zeigen, dass Erinnerung weder leicht noch selbstverständlich ist. Deshalb die dringlichen Ermahnungen des *zachor*, mit dem gegen das Vergessen angekämpft wird.<sup>1178</sup> Das *Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung* sollten Schülerinnen und Schüler dementsprechend

---

1175 Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 73.

1176 Vgl. Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 22.

1177 Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 99.

1178 Vgl. Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 15 f.

als eine Lebenspraxis kennenlernen, die einer besonderen Kultur der Aufmerksamkeit bedarf.<sup>1179</sup> Diese Aufmerksamkeit muss in zwei Richtungen zielen: zum einen als eine Aufmerksamkeit für sich selbst, damit Erlebnisse in Erfahrungen transformiert und Identitätsarbeit geleistet werden kann; zum anderen als eine Wachheit für die Geschehnisse der Umwelt und die Belange der Mitmenschen. Diese Haltung der Generativität ist notwendig für eine Kultur des Miteinanders. Adorno bezeichnet dies als ein „produktives Gedächtnis“, in dem sich „das Frühere in einer Weise zum Fremden verwandelt, daß sich darin der sich Erinnernde selbst fremd wird“.<sup>1180</sup> Das theologische Deutungs- und Orientierungsangebot sollte dementsprechend Schülerinnen und Schüler einladen, sich auf Spurensuche zu begeben, aber auch eine kollektive Erinnerungskultur mitzugestalten, im Sinne einer Aushandlungspraxis, bei der Position bezogen werden darf, aber auch ein „Eingedenken fremden Leids“ vollzogen wird.<sup>1181</sup>

#### 4.1.4 Selbstreflexion als Ausgangspunkt der Weltreflexion

Jugendliche wollen zwar selbständig agieren und nicht bevormundet werden, sie sind meistens aber durchaus ansprechbar für „Impulse und Orientierungshilfen“, wenn Erwachsene mit ihnen wertschätzend kommunizieren.<sup>1182</sup> Im Gespräch zeigen sie facettenreiche und heterogene Glaubensvorstellungen und Gottesbilder.<sup>1183</sup> Sie wollen „wissen, ob sie das Religiöse etwas angeht, und sprechen nicht ungern über bisherige Erfahrungen in diesem Bereich“.<sup>1184</sup> Auch wenn Jugendliche den Glauben durchaus als „Element des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ erkennen,<sup>1185</sup> lässt sich feststellen, dass er für sie überwiegend subjektiv angeeignet, „unter das Aktionsschema der

---

1179 Vgl. Greve, Astrid, *Erinnern lernen*, S. 17.

1180 Specht, Silvia, zitiert nach: Schoberth, Ingrid, *Erinnerung*, S. 239 f.

1181 Metz, Johann B., *Im Eingedenken fremden Leids*, S. 3–20.

1182 Freudenberger-Lötz, Petra, *Vorwort*, S. 3.

1183 Schweitzer, Friedrich, u. a., *Jugend – Glaube – Religion*, S. 245.

1184 Ebd.

1185 Ebd.

Selbstthematizierung gebracht“<sup>1186</sup> und als „eine Art Lebenshilfe“ in krisenhaften oder belastenden Situationen verstanden wird.<sup>1187</sup> „Die Transzendenz wird also weder vorrangig metaphysisch noch institutionell, noch sozial vermutet, sondern in einer Begegnung mit sich selbst lokalisiert“, so Matthias Sellmann.<sup>1188</sup> Religion kommt insbesondere an der Stelle ins Spiel, wo es darum geht, Zukunft als Möglichkeitsraum zu entwerfen. Hier, so Sellmann, explorieren Heranwachsende sich „mit religiösen Semantiken“.<sup>1189</sup> Sellmann weist darauf hin, dass Religiosität damit Gefahr läuft, gewissen Zweckbestimmungen unterworfen und als „metaphysischer Sicherheitsrahmen [...] für die Identitätserzählung“ oder als „Wohlfühl-Faktor“ funktionalisiert zu werden.<sup>1190</sup> Es gehe Jugendlichen „um das Erleben von Sinn, von Gemeinschaft, von Motivation und Engagement und um Sicherheit“.<sup>1191</sup> Die Komponenten für den persönlichen Glauben würden zudem nicht selbständig gebildet, sondern eher „gesampelt“.<sup>1192</sup> Dabei werde auch nicht auf „die logische Stringenz der aufgenommenen Glaubensinhalte geachtet“, weshalb man von einem „Synkretismus jugendlicher Religiosität“ sprechen könne.<sup>1193</sup>

Die Befunde lassen sich allerdings auch positiver deuten. Die Adoleszenz ist, wie gezeigt wurde, genau die Phase, in der eine Selbstbefragung vollzogen wird und entwicklungspsychologisch gesehen auch vollzogen werden muss. Heranwachsende sind herausgefordert zu prüfen, was sie selbst annehmen und tradieren möchten, was sie aber auch nicht übernehmen und erneuern werden. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Jugendliche der biografischen Relevanz von Glaubenssätzen eine so hohe Priorität einräumen.<sup>1194</sup> Es zeigt, dass sie ein prinzipielles Bedürfnis haben, Religion

---

1186 Sellmann, Matthias, Jugendliche Religiosität, S. 29.

1187 Schweitzer, Friedrich, u. a., Jugend – Glaube – Religion, S. 245. Vgl. Sellmann, Matthias, Jugendliche Religiosität, S. 29.

1188 Sellmann, Matthias, Jugendliche Religiosität, S. 29.

1189 Ebd., S. 37.

1190 Ebd.

1191 Ebd., S. 32.

1192 Ebd., S. 31.

1193 Ebd., S. 30.

1194 Vgl. ebd.

und Religiosität an ihre elementaren Erfahrungen und Fragen zu binden. Insofern könnte das Interesse an Religiosität als einer religiösen Orientierungshilfe, als Hilfe zur Selbsterkenntnis und zur Generierung von Sinnhaftigkeit und Sicherheit auch zum jugendlichen Identitätsfindungsprozess dazugehören. Wenn Religion zur Begegnung mit sich selbst beiträgt, zum Nachfragen und Hinterfragen des eigenen Selbst, kann dies zum Ausgangspunkt anamnetischen Lernens werden. Bekräftigt wird dies auch durch die Befunde von Sellmann, dass Adoleszente dem Glauben an Gott durchaus „Sinnstiftungspotential“ für „das Kollektiv der Menschen oder der Herkunftsgesellschaft“ attestieren.<sup>1195</sup> Nur die wenigsten äußern ganz grundsätzlichen Zweifel an der „möglichen Existenz einer ‚höheren Macht‘“. <sup>1196</sup> Überraschend viele halten sich laut Sellmann „einen Bereich von Welterklärung“ offen, „der geheimnisvoll, unerklärbar, prozessoffen zu denken ist“. <sup>1197</sup>

Für das anamnetische Theologisieren ist insbesondere auch die Frage relevant, inwiefern Jugendliche daran glauben, dass Gott in das Schicksal der Menschen eingreift, die Geschichte steuert oder die Menschen in ihrem Leben begleitet. Laut Studie „Jugend – Glaube – Religion“ versteht ein Teil der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen Gott nicht als einen persönlichen Gott, sondern eher als eine „allumfassende, höhere Macht, die das Schicksal lenkt“. <sup>1198</sup> Für sie bietet diese höhere Macht zwar auch Halt und Schutz in Notsituationen, sie möchten dies aber nicht im traditionellen, biblischen Sinne deuten und beschreiben. <sup>1199</sup> Für andere ist Gott „durchaus nah, [er] hört zu, begleitet, lenkt und hat eine väterliche beschützende Funktion“. <sup>1200</sup> Wieder andere glauben nicht „an eine Lenkung durch das Schicksal“. <sup>1201</sup> Sie halten Gott für eine menschliche Erfindung und haben kein Bedürfnis nach einer „beschützenden und lenkenden Macht“. <sup>1202</sup> Auch in der

---

<sup>1195</sup> Sellmann, Matthias, *Jugendliche Religiosität*, S. 34.

<sup>1196</sup> Ebd., S. 32. Auch die Studie „Jugend – Glaube – Religion“ kommt zu dem Ergebnis, dass immer noch die Mehrheit an Gott glaubt; hier gaben nur 37 % an, dass sie nicht an Gott glauben. Schweitzer, Friedrich, u. a., *Jugend – Glaube – Religion*, S. 21.

<sup>1197</sup> Sellmann, Matthias, *Jugendliche Religiosität*, S. 31.

<sup>1198</sup> Schweitzer, Friedrich, u. a., *Jugend – Glaube – Religion*, S. 214.

<sup>1199</sup> Ebd.

<sup>1200</sup> Ebd.

<sup>1201</sup> Ebd., S. 216.

<sup>1202</sup> Ebd.

Studie von Sellmann äußerten sich die Jugendlichen kontrovers dazu, „ob diese ‚höhere Macht‘ Kontakt zu Menschen aufnimmt bzw. zulässt“ und als ein „persönlicher“ in Beziehung tretender Gott verstanden werden kann.<sup>1203</sup> Religiöse Vorstellungen wie die von einem „Weltgericht als radikale[m] Ende von Geschichte“ können und wollen die Jugendlichen sich Sellmann zufolge nicht machen.<sup>1204</sup>

Bezüglich der Frage nach einem möglichen Eingreifen Gottes in das Weltgeschehen kommt auch die Theodizeefrage ins Spiel, die beim anamnetischen Theologisieren besprochen werden muss. In der Forschung wird kontrovers diskutiert, inwiefern sie für heutige Jugendliche überhaupt noch relevant ist.<sup>1205</sup> In der Studie „Jugend – Glaube – Religion“ gaben 36% der Jugendlichen jedoch an, sich die Theodizeefrage zu stellen.<sup>1206</sup> Sie keimt dann auf, wenn sie sich „nicht erklären können, wie ein guter Gott das Leid auf der Welt zulassen kann“.<sup>1207</sup> Weibliche Befragte stellten diese Frage dabei häufiger, hatten in der Studie insgesamt aber auch höhere Religiositätswerte.<sup>1208</sup> Entsprechend erleben sie Leid eher als eine mögliche Anfrage an den Glauben.<sup>1209</sup> Umgekehrt war „unerklärliches Leid“ für Ethikschüler, die insgesamt niedrigere Religiositätswerte aufwiesen, weniger eine Frage, die sie mit Gott und Glauben in Verbindung brachten.<sup>1210</sup> Dennoch gab auch hier ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an, sich zu fragen, wie Gott das Leid zulassen könne.<sup>1211</sup> Hieraus lässt sich folgern, dass die Theodizeefrage eine umso größere Rolle spielt, je mehr sich die Jugendlichen mit dem Thema Religion auseinandersetzen und je stärker sie selbst glauben. Zudem scheint der Umgang mit Leid auch abhängig von der Religionszugehörigkeit zu sein: Die befragten

---

<sup>1203</sup> Sellmann, Matthias, Jugendliche Religiosität, S. 33.

<sup>1204</sup> Ebd., S. 30.

<sup>1205</sup> Vgl. hierzu Ritter, Werner H., u. a., Leid und Gott.

<sup>1206</sup> Schweitzer, Friedrich u. a., Jugend – Glaube – Religion, S. 86.

<sup>1207</sup> Ebd., S. 246.

<sup>1208</sup> Ebd., S. 86.

<sup>1209</sup> Ebd.

<sup>1210</sup> Ebd.

<sup>1211</sup> Vgl. ebd.

muslimischen Jugendlichen hatten ein überwiegend persönliches und zugewandtes Gottesbild,<sup>1212</sup> stellten sich zugleich aber deutlich seltener die Theodizeefrage.<sup>1213</sup> Stögbauer kommt in ihrer Studie über Theodizeen Jugendlicher zu dem Schluss, dass die Theodizeefrage „ein Unsicherheitsfaktor mit hoher Ladung“ ist: „Das Ärgernis der unterlassenen Hilfeleistung durch Gott veranlasst ‚Zweifler‘, Gott zu ent-perfektionieren und zu entzaubern, indem sie göttliche Attribute einschränken oder verkehren: [...] Wenn Katastrophen und Kriege einfach so passieren, dann kann Gott nicht allwissend und allmächtig sein, sondern ist in seinem Denken und Handeln selbst schon Grenzen unterworfen, vielleicht ist er auch schon „altersschwach“.“<sup>1214</sup>

Die Mehrheit der befragten Jugendlichen gab zudem an, dass sich der Glaube im Laufe ihrer religiösen Biografie verändert habe. Anstöße zur Reflexion kamen für sie meist von außen, ausgelöst durch Erfahrungen von Leid und Tod:<sup>1215</sup> „Also mein persönlicher Glaube hat sich teilweise verfestigt, teilweise mehr gelöst, weil ich viel mehr Leid sehe. Und Leid einfach in der Hinsicht, weil das einfach so ungerechtes Leid ist“, so etwa Bernadette, 21 Jahre.<sup>1216</sup> Allgemeine Notsituationen in der Welt lösen bei Jugendlichen durchaus prinzipielle Zweifel an Gottes Existenz aus: „Weil, ein barmherziger und allmächtiger Gott würde so vieles, was hier auf der Welt passiert, nicht zulassen“, so Mark, 17 Jahre.<sup>1217</sup> Andere gaben an, dass sie schon in Situationen gekommen seien, in denen sie gedacht hätten, dass etwas leitendes und schützendes „Höheres im Spiel gewesen sein“ müsse (Hans, 17 Jahre). Sie glauben beispielsweise daran, dass die Toten über uns wachen oder dass Gott Pläne für sie habe, die man nicht immer gleich erkenne.<sup>1218</sup> Dies unterstreicht die Bedeutung theologischer Gespräche mit Jugendlichen, bei denen zudem die Frage nach Gottes Dasein in der (Lebens-)Geschichte, auch in Bezug auf Leid und Kontingenzerfahrungen, thematisiert wird.<sup>1219</sup>

---

1212 Schweitzer, Friedrich, u. a., Jugend – Glaube – Religion, S. 150.

1213 Ebd., S. 87.

1214 Stögbauer, Eva-Maria, Konkret reden, S. 55.

1215 Schweitzer, Friedrich, u. a., Jugend – Glaube – Religion, S. 205.

1216 Ebd.

1217 Ebd., S. 225.

1218 Ebd., S. 224, 227.

1219 Ebd., S. 204.

Im Sinne des oben beschriebenen dreifach zu vollziehenden „Perspektivenwechsels“, eines Lernens ausgehend „von Schülerpositionen über Traditionspositionen zu Dialogpositionen“<sup>1220</sup>, setzt das anamnetische Theologisieren bei den Glaubensvorstellungen und Selbstreflexionen der Schülerinnen und Schüler an, bringt aber theologische Deutungs- und Orientierungsangebote ein, um „Dialogpositionen“<sup>1221</sup> anzubahnen. Anamnetisches Theologisieren muss dementsprechend Jugendliche dort abholen, wo sie stehen, und bei der persönlichen Biografie und der Lokalisierung von Transzendenz in der persönlichen Begegnung einsetzen. Es darf aber hierbei nicht stehen bleiben. Schule hat den Bildungsauftrag, „ethische und kulturelle Grundüberzeugungen“ wie Toleranz, Gleichberechtigung und Solidarität zu vermitteln und Grundlagen für das demokratische Zusammenleben zu schaffen.<sup>1222</sup> Sie soll die Schülerinnen und Schüler durchaus als „Ort sekundärer Sozialisation“ „zum Menschen und zum Bürger (Weltbürger) erziehen“.<sup>1223</sup> Entsprechend geht es beim Theologisieren immer auch um die Wahrnehmung und Gestaltung der sozialen und politischen Weltverhältnisse. Eine Theologie, die sich auf den christlichen Glauben beruft, „muss auch dessen Ausrichtung auf Gerechtigkeit und Solidarität einschließen“.<sup>1224</sup> Sowohl „Fragen der Verletzung, Gewährleistung und Durchsetzung von Jugendrechten“ als auch „die Rechte und Ansprüche zukünftiger Generationen“ sind deshalb „Gegenstand jugendtheologischer Reflexion und Artikulation“.<sup>1225</sup> Jugendliche sollten zudem, so Schlag und Schweitzer „für ihre Chancen und Pflichten eines Engagements für ihren Nah- und Fernbereich“ sensibilisiert werden.<sup>1226</sup> Dabei geht es nicht um eine „Politisierung aller individuellen Lebensfragen“, sondern um einen Prozess der Bewusstwerdung im Hinblick auf eine „theologisch verantwortliche Wahrnehmung von Ungerechtigkeitsstrukturen und von Verhältnissen,

---

1220 Dieterich, Veit-Jakobus, Theologisieren mit Jugendlichen, S. 42.

1221 Ebd.

1222 Kiper, Hanna, Theorie der Schule, S. 99.

1223 Ebd.

1224 Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 184.

1225 Ebd.

1226 Ebd.

welche die Menschenwürde verletzen“.<sup>1227</sup> Da es am Ende der Adoleszenz darum geht, den jugendlichen Egozentrismus zu überwinden und zu einer Haltung der Generativität zu finden, müssen beim anamnetischen Theologisieren Anregungen gegeben werden, nach der Verantwortung des Menschen in der Welt zu fragen. Mithilfe des anamnetischen Theologisierens können Jugendliche herausgefordert werden, sich explizit mit der ethischen Dimension des Glaubens auseinanderzusetzen. Durch vertiefende theologische Deutungs- und Orientierungsangebote können Anregungen gegeben werden, die Selbstreflexion in Hinsicht auf eine Weltreflexion, ein „Eingedenken fremden Leids“ zu öffnen.<sup>1228</sup> Das anamnetische Lernen geht dabei den Weg „vom persönlich Bedeutsamen in der Biografie junger Menschen“, vom „(örtlich oder zeitlich) Nahen“ hin zum „(örtlich oder zeitlich) Fernen“.<sup>1229</sup> Wichtig für das anamnetische Lernen sind deshalb ein konstruktiver Umgang mit Fremdheitserfahrungen sowie die Förderung von Ambiguitätstoleranz. „Ziel ist“, so Heinz Schmitt, „auf der Entwicklung des Erinnerungsprozesses beim anderen zu bestehen, auch wenn er dadurch fremd bleibt oder fremd wird oder fremd werden muss. Auch das ist Erinnerungskultur.“<sup>1230</sup> Beim anamnetischen Theologisieren sollte darüber hinaus auch „eine auf Erinnerung gegründete Solidarität mit den Toten“ zum Thema gemacht werden.<sup>1231</sup>

Wenn empirische Studien zeigen, dass viele Jugendliche ihre Religiosität als „auswirkungslos“ betrachten und ihr Handeln eher auf der Grundlage allgemeiner ethischer Grundsätze reflektieren,<sup>1232</sup> geht es darum, mit ihnen zu reflektieren, inwiefern theologische Perspektiven Denk-, aber auch Handlungsimpulse freisetzen können. Anamnetisches Theologisieren kann Schülerinnen und Schülern vor Augen führen, dass sie wie andere Menschen vor und nach ihnen in einer vorstrukturierten Wirklichkeit aufwachsen.<sup>1233</sup> In der Auseinandersetzung mit den Reflexionen, den Lebensentscheidungen und

---

1227 Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 184.

1228 Metz, Johann B., Im Eingedenken fremden Leids, S. 3–20.

1229 Kropac, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus, Anstöße für religiöse Bildung in der Zukunft, S. 250.

1230 Schmitt, Heinz, Erinnern und Gedenken, S. 5.

1231 Ebd.

1232 Vgl. Sellmann, Matthias, Jugendliche Religiosität, S. 29.

1233 Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 56.

dem Glauben handelnder Personen in der Geschichte können sie Wirkmächtigkeiten erkennen und Orientierungshilfen für ihr eigenes Leben mit Geschichte gewinnen. Auch wenn Adoleszente bei ihrem Identitätsbildungsprozess durch die Welt- und Geschichtsdeutungen der Umwelt geprägt werden, haben sie Gestaltungsspielräume und müssen nicht zwangsläufig die Sinnkonfigurationen ihrer Umwelt übernehmen. An dieser Stelle setzt nach Ziebertz das biografisch-transitorische Lernen ein. Es zielt auf eine Stärkung der Handlungsautonomie und der lebensweltlichen Gestaltungsspielräume.<sup>1234</sup> Aus diesem Grund wird es für das anamnetische Lernen vertiefend herangezogen.

#### **4.1.5 Anamnetisches Theologisieren als biografisch-transitorisches Lernen**

Ausgangspunkt des biografisch-transitorischen Lernens ist die in der Sozialtheorie getroffene Verhältnisbestimmung von Individuation und Vergesellschaftung als von zwei essenziellen, miteinander in einem Spannungsverhältnis stehenden Dimensionen des menschlichen Lebens.<sup>1235</sup> Genau diese Interdependenzen zwischen dem „Subjekt“ und den „Strukturen der Lebenswelt“, die Schülerinnen und Schüler oft nicht reflektieren, werden beim biografisch-transitorischen Lernen in den Blick genommen. Sie sollen der Reflexion und Deutung zugänglich gemacht werden.<sup>1236</sup> Schülerinnen und Schüler können dabei ermutigt und befähigt werden, sich als handlungsfähige Akteure ihrer Biografie zu erleben. Indem sie ihr Leben ‚kontextuell‘ interpretieren, wird erkennbar, dass die Kontexte, die sie umgeben, prinzipiell auch transformierbar sind.<sup>1237</sup> Gerade dadurch, dass beim biografisch-transitorischen Lernen weder davon ausgegangen wird, dass das Individuum über soziale Zusammenhänge dominiert, noch davon, dass das Subjekt durch seine Umwelt determiniert wird, kann ein pädagogisch bedeutsames Handlungsfeld

---

<sup>1234</sup> Ziebertz, Hans-Georg, Biografisches Lernen, S. 379.

<sup>1235</sup> Vgl. ebd., S. 377.

<sup>1236</sup> Ebd., S. 379.

<sup>1237</sup> Vgl. ebd.

entfaltet werden.<sup>1238</sup> Nach Ziebertz ereignet sich Biografie immer im Rahmen eines Sozialgefüges, sie hat aber auch einen „Eigensinn“, den es zu entdecken gilt.<sup>1239</sup> Dieser Eigensinn kann auch in strukturell festgefahrenen Lebensstrukturen erschlossen werden. Ziebertz greift hierbei auf die Theorie Altheits zurück, der ähnlich wie Frankl von einem „Potential ungelebten Lebens“ im vielschichtigen Lebenskontext von Menschen spricht.<sup>1240</sup> Intuitiv sind sich Menschen laut Albert und Ziebertz dieses Potenzials bewusst, zu dem auch Geschichte gehört. Es stellt eine „elementare Ressource“ dar.<sup>1241</sup> Wenn Individuen die „wechselseitigen Bezüge und Übergänge“ zwischen Subjekten und „Strukturen der Lebenswelt“ erkennen, liefert diese Erkenntnis nach Ziebertz „einen Sinnüberschuss“, durch den eine Veränderung des eigenen Blickwinkels und damit eine „neue Qualität des Selbst- und Weltbezuges“ bewirkt werden kann.<sup>1242</sup> Wird ein Bewusstseinsprozess in Bezug auf die eigene Geschichtlichkeit und die biografieprägende Geschichtskultur gefördert, so kann dies Schülerinnen und Schüler ermutigen, selbst stärker zum Akteur ihrer Biografie zu werden. Sie lernen, „ihr Leben ‚kontextuell‘ zu interpretieren“, und erfahren, dass Kontexte prinzipiell transformierbar sind.<sup>1243</sup> Durch die Erkenntnis, dass das Leben auch anders aussehen könnte, kann ein „Sinnüberschuss“ entstehen, der möglicherweise eine veränderte Sicht auf das eigene Sein in der Welt anbahnt.<sup>1244</sup>

Biografisch-transitorisches Lernen soll die Handlungsspielräume und das Gefühl der Wirkmächtigkeit von Adoleszenten stärken. Ein besonderes Augenmerk muss dabei auf Jugendlichen aus strukturell einengenden Verhältnissen mit wenig eigenem Handlungsspielraum liegen. Wenn sie das – nicht immer leicht zu erkennende – Veränderungs- und Gestaltungspotenzial in ihrer Biografie entdecken lernen sollen, müssen mit ihnen vor allem Fragen der

---

1238 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, *Biografisches Lernen*, S. 379.

1239 Vgl. ebd.

1240 Ziebertz, Hans-Georg, *Biografisches Lernen*, S. 380.

1241 Ebd.

1242 Ebd.

1243 Ebd.

1244 Vgl. ebd.

Interdependenzen thematisiert werden.<sup>1245</sup> Damit kann ein Beitrag dazu geleistet werden, dass Adoleszente ihre Umwelt nicht als feindlich und ihr eigenes Leben nicht als vollständig fremdbestimmt wahrnehmen und sich neue biografische Lebensräume erschließen können.<sup>1246</sup> Die Gestaltungsmöglichkeiten sollten dabei jedoch weder über- noch unterschätzt werden: „Gerade der Spannungsbogen, weder von einer Dominanz des Individuums über soziale Zusammenhänge noch umgekehrt von einer Determinierung des Subjekts durch seine Umwelt ausgehen zu müssen, entfaltet“, so Ziebertz, „ein pädagogisch bedeutsames Handlungsfeld“.<sup>1247</sup>

Heranwachsenden kann durch das biografisch-transitorische Lernen geholfen werden, „ordnende Einsicht in ihre Biographie zu nehmen“.<sup>1248</sup> Konkret besteht der erste Schritt darin zu erkennen, „welche Grenzen zwischen Subjekt und Struktur bestehen“. Hieran anknüpfend sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, „die Grenzen zu verlegen, d. h. den Handlungsspielraum auszuweiten“. Schließlich geht es dann darum, die Fähigkeit anzubahnen, auch „Grenzen zu übersteigen“.<sup>1249</sup> Schülerinnen und Schüler können bei einem solchen biografisch-transitorischen anamnetischen Lernen drei potenzielle Modi menschlichen Handelns kennenlernen: Erstens besteht die Möglichkeit, die objektiven Gegebenheiten hinzunehmen und nichts zu verändern; zweitens können Menschen innerhalb der Grenzen ihres Umfelds „begrenzt frei agieren“; oder sie können drittens ihre Lebensrealität aktiv verändern.<sup>1250</sup> Wie ich anhand der verschiedenen Lebenswelten der Sinus-Jugendstudie gezeigt habe, können Adoleszente zwischen Optimismus und Pessimismus, Orientierung und Konfusion hin- und hergerissen sein. Gerade Jugendliche aus prekären Lebensverhältnissen brauchen Unterstützung und Ermutigung, sich selbst anzunehmen und sich Leistung zuzutrauen. Sie müssen aber auch da-

---

1245 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Biografisches Lernen, S. 352.

1246 Vgl. ebd., S. 379.

1247 Ebd.

1248 Vgl. ebd.

1249 Ebd.

1250 Vgl. ebd., S. 384.

rin gestärkt werden, realitätsbezogene Zukunftsbilder zu entwerfen. Anamnetisches Theologisieren im Sinne eines biografisch-transitorischen Lernens sollte dementsprechend biografische Selbstreflexionen anregen, bei denen drei Dimensionen zu beachten sind: eine „kognitiv-aufklärerische“, eine „affektiv-integrierende“ und eine „pragmatisch-handlungsleitende“. <sup>1251</sup> „Kognitiv-aufklärerisch“ sollte die Reflexion darauf zielen, Jugendlichen zu mehr Klarheit über die vielfachen wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisse zu verhelfen, in denen sie stehen, etwa in Bezug auf die Peergroup, die Eltern oder die Lehrer. Diese Abhängigkeiten können meist nicht aufgehoben, sie können aber erkannt und hinterfragt werden, inwiefern sie „in Kontinuität und Diskontinuität zum eigenen Lebensentwurf stehen“. <sup>1252</sup> Dies ist nach Ziebertz ein erster Schritt für die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte. <sup>1253</sup> Mit „affektiv-integrierender Funktion“ biografischer Selbstreflexion bezeichnet Ziebertz die emotionale Verarbeitung von Interdependenzen und Abhängigkeiten, von „Verletzungen und Kränkungen ebenso wie [von] Triumphen und Glücksmomente[n]“. <sup>1254</sup> Die „pragmatisch-handlungsleitende Funktion“ liegt schließlich in der Frage nach der Verbesserung der eigenen Handlungsfähigkeit und der Erschließung neuer Potenziale. Zur Erhellung des Dialogprozesses zwischen Ich und den (historisch gewordenen) Strukturen der Lebenswelt ist es hilfreich, mit Niehl vier Dimensionen des Ichs zu unterscheiden:

1. „das Ich, das ich für mich selbst bin“ (mein Selbstbild),
2. „das Ich, das ich durch die anderen geworden bin“ (das Bild, das ich von mir selbst internalisiert habe),
3. „das Ich, das ich geworden bin“ (durch meine Herkunft, Geschichte etc.), und
- 4.) „das Ich, das ich noch werden möchte“ (meine Zukunftsimaginationen).<sup>1255</sup>

Diese Facetten der Ich-Identität spielen eine wichtige Rolle, wenn Subjekte sich mit Geschichte(n) befassen und sich in sie eintragen, und sind Grundlage des anamnetischen Theologisierens.

---

<sup>1251</sup> Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Biografisches Lernen, S. 385.

<sup>1252</sup> Vgl. ebd.

<sup>1253</sup> Vgl. ebd.

<sup>1254</sup> Vgl. ebd.

<sup>1255</sup> Niehl, Franz W., Bibel verstehen, S. 63.

#### **4.1.5.1 Religiöse Dimension des biografisch-transitorischen Lernens**

Auch hinsichtlich der Reflexion einer spezifisch religiösen Perspektive auf den Umgang mit Geschichte und Erinnerung ist das Konzept des biografisch-transitorischen Lernens anschlussfähig für das anamnetische Theologisieren. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die sich in hoffnungslosen, scheinbar unveränderbaren Lebensverhältnissen befinden, können religiöse Verheißungen Kraft und Mut verleihen. Der Glaube an einen Wandel der Verhältnisse durch Gott kann die Hoffnung stärken, dass sich auch scheinbar Unveränderliches ändern kann und es sich lohnt, sich nicht aufzugeben. Die christliche Tradition intendiert nach Ziebertz keine Weltflucht, sondern Weltgestaltung:<sup>1256</sup> „Es geht nicht um eine Vertröstung auf eine zukünftige bessere Welt, sondern darum, unter Zuhilfenahme des christlichen Zuspruchs die Welt anders zu sehen – und wer die Welt anders sieht, erblickt neue Handlungsmöglichkeiten.“<sup>1257</sup>

Hier lassen sich direkte Bezüge zum anamnetischen Lernen herstellen, durch das im Idealfall eine Zeugenschaft im Sinne Ricœurs erreicht wird.<sup>1258</sup> Die christliche Überlieferung enthält ein „Potenzial ungelebten Lebens“, das beim biografisch-transitorischen Lernen als Ressource fruchtbar gemacht werden kann.<sup>1259</sup> Insbesondere biblische Geschichten enthalten einen Vorrat reichen Lebenswissens, durch den Schülerinnen und Schüler ermutigt, aber auch hinterfragt werden können.<sup>1260</sup> Dadurch, dass in ihnen beschrieben wird, wie in der konkreten Lebenswirklichkeit von Menschen die „freiheitsverbürgende Kraft des christlichen Gottesglaubens“ wirkmächtig werden kann, zeigen sie exemplarisch, wie Kontingenzerfahrungen bewältigt und verarbeitet werden können.<sup>1261</sup> Sie fordern gleichzeitig aber auch dazu heraus, eigene Handlungen und Standpunkte zu hinterfragen, indem sie Geschichten von Menschen erzählen, die sich zu einem neuen Leben und zur Veränderung

---

<sup>1256</sup> Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Biografisches Lernen, S. 355.

<sup>1257</sup> Vgl. ebd., S. 381.

<sup>1258</sup> Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 38.

<sup>1259</sup> Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Biografisches Lernen, S. 380.

<sup>1260</sup> Vgl. ebd., S. 381.

<sup>1261</sup> Vgl. ebd., S. 385.

der Verhältnisse aufrufen lassen.<sup>1262</sup> Die pragmatisch-handlungsleitende Bedeutung der Geschichten liegt nach Ziebertz darin, dass sie exemplarisch aufzeigen, „wie der christliche Glaube vorher nicht gedachte Möglichkeiten für ein anderes Leben erschließt, wenn man sich auf Gott einlässt“.<sup>1263</sup> Wenn Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, „nicht nur vorgängiges Wissen [zu] rezipieren“, sondern ihr Leben und ihren Lebenskontext zu „deuten, [zu] entwerfen und [zu] gestalten“, kann „die Widersprüchlichkeit und Kontingenz des Lebens zur Sprache“ gebracht werden.<sup>1264</sup> Sie kann zwar nicht aufgehoben werden, die christliche Botschaft hält jedoch in „der Zerrissenheit des Lebens“ Zuspruch und Trost bereit.<sup>1265</sup>

Wie bereits oben herausgearbeitet, dürfen beim anamnetischen Theologisieren theologische Deutungs- und Vertiefungsangebote nicht so eingebracht werden, dass dem Gesamt der Geschichte ein von Gott gewollter Sinn zugeschrieben wird. Eine Möglichkeit, die anamnetische Tradition des Judentums und Christentums für das anamnetische Theologisieren zu erschließen, sehe ich in dem von Dietrich Ritschl aus dem Angelsächsischen transferierten *story*-Konzept. Hierbei stütze ich mich insbesondere auf Ingrid Schoberth, die das *story*-Konzept Ritschls in seiner Bedeutung für das biblisch-theologische Geschichts- und Erinnerungsverständnis reflektiert und den im *story*-Konzept angelegten Gedanken der Erinnerung als Praxis des Glaubens konturiert.<sup>1266</sup> Die Stärke des Ansatzes von Schoberth ist die Entwicklung eines Geschichtsverständnisses, das von einem Glauben an Gottes Handlungen in der Geschichte und der Erfüllung seiner Verheißungen ausgeht, Geschichte aber nicht als Heils- oder Universalgeschichte denkt.<sup>1267</sup> Problematisch am Konzept der Universalgeschichte ist insbesondere, dass eine im Konzept der

---

1262 Vgl. Ziebertz, Hans-Georg, Biografisches Lernen, S. 385.

1263 Vgl. ebd., S. 386.

1264 Ebd., S. 381.

1265 Vgl. ebd.

1266 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 16.

1267 Ebd., S. 51. Das Konzept der Universalgeschichte geht von einem außerhalb der Geschichte stehenden Beobachter aus, der die Ereignisse sozusagen aus der Vogelperspektive überblickt. Im Zuge der Postmoderne wurde der Abschied von den großen Erzählungen, der sogenannten Metaerzählung, vollzogen. Jean-François Lyotard, der dies am energischsten in die Diskussion einbrachte, monierte mit seinem Postulat vom Ende der großen Erzählungen, dass die modernen Erzählungen ein zentrales Prinzip, wie Gott oder das Subjekt, zur Grundlage ihrer Weltdeutungen machten. Dabei werde jedoch das Heterogene negiert und eine Betrachtungsweise

Heilsgeschichte auf Gott zurückgeführte Einheit der Geschichte voraussetzt wird.<sup>1268</sup> Um die Gottesattribute Gerechtigkeit und Güte beibehalten zu können, muss dem Gesamt der Geschichte ein von Gott gewollter Sinn unterstellt werden, der vom Menschen grundsätzlich auch erfasst werden kann.<sup>1269</sup> Was aber geschieht dann mit den zur menschlichen Existenz gehörigen Erfahrungen von Leiden? Diese können nicht ohne Negierung oder Beschönigung in ein sinnvolles Ganzes der Geschichte eingebunden werden.<sup>1270</sup> Vor allem durch die Schoah war und ist die Theologie zu einer neuen Positionsbestimmung in der Frage nach Gott und dem Leid in der Welt herausgefordert. Im Religionsunterricht sollte dennoch nicht auf eine Reflexion der Glaubenszusage von Gottes Beistand in der konkreten Lebensgeschichte von Menschen verzichtet werden. Der Gott des Alten und Neuen Testaments ist ein Gott, der mit den Menschen in Beziehung tritt, der mit-lebt und mit-leidet, sich nach christlichem Glauben in Jesus Christus sogar der schlimmsten Erfahrung von Leiden und Sterben aussetzt und mit der Auferstehung eine neue Lebenswirklichkeit erschließt.<sup>1271</sup> Mit dem vollständigen Verzicht auf eine theologische Beschreibung der Geschichte würde man den Glauben an Gottes Beistand in der konkreten geschichtlichen Erfahrung und damit das Zentrum christlichen Glaubens preisgeben.<sup>1272</sup> Das von Schoberth weitergeführte *story*-Konzept Ritschls zeigt Wege auf, den geschichtswissenschaftlichen Standards und gleichzeitig der spezifischen Perspektive von Religion gerecht zu werden. Insofern kann ihr Konzept für die Kirchengeschichtsdidaktik fruchtbar gemacht werden.

---

auf Kosten des Einzelnen zur Allgemeingültigkeit erhoben (Lyotard, Jean-François, Das postmoderne Wissen). Zur kritischen Auseinandersetzung mit Lyotard siehe: Benhabib, Seyla, „Kritik des ‚postmodernen Wissens‘“, S. 103–127. Niklas Luhmann postulierte die notwendige Verabschiedung von einem *métarécit*, einer Rahmenerzählung, die sich daraus ergebe, dass es keinen „externen Beobachter“ gebe, der von einem neutralen Standpunkt aus berichten könne (Luhmann, Niklas, Beobachtungen der Moderne, S. 8).

1268 Vgl. Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 54.

1269 Ebd.

1270 Ebd.

1271 Vgl. ebd., S. 55.

1272 Vgl. ebd.

#### 4.1.6 Die Frage nach Gottes Dasein in der Geschichte. Das *story*-Konzept Dietrich Ritschls und Ingrid Schoberths

Der Begriff der *story* bekam seine für Dietrich Ritschls *story*-Konzept relevante Bedeutung in der angelsächsischen Exegese des Alten Testaments. Hier wurde er genutzt, um den Zusammenhang zwischen den Geschichtsbezügen der alttestamentlichen Erzählungen, ihren legendarischen und mythischen Inhalten sowie ihrer „über das bloß historische hinausgehende[n], Wirklichkeit schaffende[n] Dimension“ zu klären.<sup>1273</sup> Im Deutschen wird zu meist der englische Ausdruck *story* übernommen, weil der deutsche Begriff der Erzählung nicht die für die *story*-Konzeption kennzeichnende „wechselseitige Verwiesenheit von ‚Geschichte‘ und ‚Geschichten‘“ ausdrückt.<sup>1274</sup>

Für die Erläuterung seines Konzepts wählt Ritschl zunächst das anschauliche Beispiel der Schilderung einer Lebensgeschichte beim Kennenlernen von Personen oder Gruppen: Um meine Identität oder die Identität meiner Gruppe mitzuteilen, erzähle ich am besten meine *story*.

Wenn ich sie erzähle – auch abgekürzt und auf das Typische zusammengefaßt oder durch Auswahl von Einzelstories repräsentiert –, so gebe ich mich selbst zu erkennen und erlaube damit anderen, mich an meiner *story* zu behaften. Anstatt meine Frau oder meinen Freund zu ‚definieren‘ oder das ‚Wesen‘ der Ehe darzulegen, erzähle ich die *story*, die wir gemeinsam haben und die zum Teil das ausmacht, was wir sind.<sup>1275</sup>

*Stories* sind also verdichtete Erfahrungen, sie stiften Identität. Sie dienen dabei, wie die Sprache, nicht allein der Abbildung der Wirklichkeit, sondern haben auch eine „schöpferische Funktion“. Es gibt, so Ritschl eine „*story*-verursachte‘ Wirklichkeit“.<sup>1276</sup>

Sprache kann nicht nur etwas für Gut und Böse erklären, sie kann auch Gut und Böse herstellen. Sie kann befreien und fesseln, freisprechen und verurteilen, Hoffnungen begründen und Träume zerstören. Sie kann Wirklichkeit herstellen, die nur erhofft war, und kann etwas vernichten, was schon Wirklichkeit war. Für die Sprache – wenn man das so sagen kann – sind Wirklichkeit und Wahrheit durchaus nicht dasselbe. Sprache kann Kontinuität des Kontaktes

<sup>1273</sup> Evers, Sven, Traditionale Hermeneutik, S. 163.

<sup>1274</sup> Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 13.

<sup>1275</sup> Ritschl, Dietrich, „Story“, S. 15.

<sup>1276</sup> Ebd., S. 20.

zwischen Menschen herstellen, aber auch auflösen. Die Tatsache, daß Menschen „Sprache haben“, daß sie sich in Sprache ausdrücken und selbst entwerfen können, daß sie Erinnerungen nahebringen und sich selbst in Hoffnungen projizieren können – das zeigt am deutlichsten das „Humanum“ an.<sup>1277</sup>

Wenn wir *stories* erzählen, steigen wir in eine Art Sprachstrom ein, weil bereits vor mir erzählt wurde.<sup>1278</sup> Auch Israel war herausgefordert, *stories* zu erzählen, um Wissen und Traditionen an die nachfolgenden Generationen weiterzugeben, wie etwa bei Jos 4,21 f., wo es um die Erklärung der Gedenksteine für die Nachkommen geht.<sup>1279</sup> Die Geschichte Israels, die „*stories* Israels im Alten Testament“ sind nach Ansicht von Ritschl „das sprechendste Beispiel für die Funktion von Sammlungen von *stories*; *stories*, die die ‚story Jahwes mit Israel‘ repräsentieren [...], eine *story*, die Israels Identität aufzeigt, ja, die selbst Israels Identität ist“.<sup>1280</sup> Ritschl betont, dass die „‚Gültigkeit‘ der Wirklichkeit von *stories*“ nicht mit historischer Genauigkeit oder Wirklichkeitsnähe gleichzusetzen sei. Die Wahrheit einer *story* liegt für Ritschl vielmehr – dies erinnert an Ricœur – in der „Treue (Ehrlichkeit, Konsequenz, Beständigkeit) des Erzählers und der Hörer zu dieser *story*“ sowie „in der inneren Konsistenz und Konsequenz, mit der die *story* selbst solche Treue ermöglicht“.<sup>1281</sup> Kriterium für eine „wahre *story*“ ist nach Ritschl, dass sie bei Erzähler und Hörer „im Einklang mit ihrem Proprium funktioniere“.<sup>1282</sup> So dürfe man eine *story*, die zur lustigen Unterhaltung erzählt werde, nicht mit einer Sachschilderung von Ereignissen verwechseln. „Die verschiedenen Funktionstypen von *stories*“, so Ritschl, „erheben verschiedene Arten von Wahrheitsansprüchen. Ihre Wahrheit ist abhängig von der Art der Wirklichkeit, auf die sie abzielen.“<sup>1283</sup> Für Ritschl ist die Wahrheitsfrage an „implizite Axiome“ gebunden, die als „Steuerungsmechanismen“ einer *story* fungieren.<sup>1284</sup> Diese Steuerungssätze kann man laut Ritschl auch „regulative Sätze“ nennen. Sie sorgen

---

1277 Ritschl, Dietrich, „Story“, S. 11.

1278 Ebd., S. 12.

1279 Ebd., S. 15.

1280 Ebd., S. 17.

1281 Ebd., S. 22.

1282 Ebd.

1283 Ebd.

1284 Ritschl, Dietrich, Zur Logik der Theologie, S. 142. Vgl. Evers, Sven, Traditionale Hermeneutik, S. 165.

„bei einem Menschen oder bei einer Gruppe für überprüfbares Denken und Sprechen und für geordnetes Handeln“. Sie müssen dafür nicht unbedingt sprachlich ausformulierte Sätze sein, wobei sie jedoch an Steuerungswert verlieren, „wenn sie sich der Formulierung völlig entziehen“. Ritschl warnt zugleich vor der Gefahr „ihrer vorschnellen Ausformulierung“, ihrer „unerwünschte[n] Fixierung und damit nicht selten [ihrer] inhaltliche[n] Verflachung und Trivialisierung“. <sup>1285</sup> Theologie könne nach Ritschl als „das Gesamt der als wahr verantworteten regulativen Sätze (implizite Axiome)“ bezeichnet werden. <sup>1286</sup> Zur Veranschaulichung seines Verständnisses von regulierenden „impliziten Axiomen“ wählt Ritschl die paulinische Aussage „Jesus Christus ist zugleich Herr und Knecht“. Das hier zugrunde liegende mögliche implizite Axiom sei „Gott ist leidensfähig“. <sup>1287</sup> Eine *story* ist dann gültig, wenn sie sich im Einklang mit den ihr zugrunde liegenden impliziten Axiomen befindet. <sup>1288</sup> Ist die *story* zwar zunächst als einfache Erzählung zu charakterisieren, so geht der *story*-Begriff für Ritschl aber über den der Erzählung hinaus, insofern er auf die Dimension des Nichterzählbaren verweist, die die Erzählung jedoch strukturiert und konturiert. Nach Ritschl macht das Nichterzählbare „konkrete Erzählungen überhaupt erst verstehbar“, es ermöglicht „die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen verschiedenen Erzählungen“ und bringt „diese gewissermaßen auf den Punkt“. <sup>1289</sup> Für diese „Tiefendimension konkreter Erzählungen“ wählt Ritschl den Begriff der „Meta-story“. Diese sei zwar nur durch „Detail-stories“ mitteilbar, weise aber dennoch über sie hinaus. <sup>1290</sup> So meint die *story* von Jesus „mehr als [die] numerische Summe aller Jesus-Geschichten“, ebenso wie die *story* eines Lebens nicht in den einzelnen Erinnerungserzählungen aufgeht. <sup>1291</sup> Wie die *story* von Jesus sei die *story* Israels letztlich nicht erzählbar: Wie, so fragt Ritschl, ließe sich jemals die *story* Jesu vollständig erzählen? <sup>1292</sup>

---

<sup>1285</sup> Ritschl, Dietrich, Zur Logik der Theologie, S. 142.

<sup>1286</sup> Ebd.

<sup>1287</sup> Ebd.

<sup>1288</sup> Vgl. ebd.

<sup>1289</sup> Evers, Sven, Traditionale Hermeneutik, S. 166.

<sup>1290</sup> Ritschl, Dietrich, „Story“, S. 19 ff.

<sup>1291</sup> Ebd., S. 19.

<sup>1292</sup> Ebd.

Zu letztlich nicht vollständig sprachlich mitteilbaren Erfahrungen gehören, allerdings in einem anderen Sinn als Gewalterfahrungen, auch Erfahrungen einer transzendenten Wirklichkeit. Biblische Erzählungen artikulieren Hoffnungen, Zweifel und Ängste von Menschen, immer angesichts eines Glaubens, dass die menschliche Wirklichkeit von einer göttlichen Wirklichkeit transzendiert werde. Sie sind keine Tatsachenberichte, aber auch nicht unwahr. Das Erzählte erhebt nicht den Anspruch auf Wahrhaftigkeit im modernen, historischen Sinne. Nicht ohne Grund wird die Geschichte Jesu von Nazareth in der Bibel mit vier Evangelien erzählt, die jeweils ihre Schwerpunkte setzen und einander auch widersprechen, also nicht eine „konsistent konstruierte, historisch greifbare Geschichte Jesu“ herstellen.<sup>1293</sup> Nur „in den in ihrer Verschiedenheit zusammengehörigen stories der Evangelien“ ist die *story* Jesu zugänglich.<sup>1294</sup> Auch die *story* Israels, „genährt von Israels Erinnerungen und erlaubt von seinen Hoffnungen“, ist nach Schoberth nicht anders mittelbar „als durch eine schmale Antwort von Detail-stories“.<sup>1295</sup> Die Einheit ihres Gehaltes muss aber gerade nicht erst gesucht und konstruiert werden – sie findet sich „in der Mannigfaltigkeit selbst“, da die Detail-*stories* immer mit der *Meta-story* der Geschichte Gottes mit den Menschen verbunden sind.<sup>1296</sup> Und diese *Meta-story* kann gar nicht anders als in Einzelgeschichten erzählt werden.<sup>1297</sup>

Gerade der Reichtum und die Fülle der Mythen, Legenden, persönlicher Erfahrungen und historischer Erzählungen, auf die Israel zurückgreifen konnte und die es weiterschrieb, sind ein Indiz für die Geschichte Gottes mit den Menschen. Weil sich in ihnen die Voraussetzung mitteilt, daß Gott bekannt war und ist, weist sich gerade in ihnen die Kontinuität dieser Geschichte aus.<sup>1298</sup>

Das über den Charakter der Erzählung hinausweisende fundamentale Kennzeichen der *stories* ist also, dass sie sich nicht auf das Grundlegende reduzieren lassen, weil sich in ihnen „vielfältigste geschichtliche Erfahrungen“ verdichten und in ihnen „verschiedene Traditionen, vielfältige Geschichten,

---

1293 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 61.

1294 Ebd.

1295 Ritschl, Dietrich, „Story“, S. 19.

1296 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 63.

1297 Vgl. ebd.

1298 Ebd.

Erfahrungen, Erinnerungen und Hoffnungen aufgehoben und zusammengefasst“ sind.<sup>1299</sup> „Das Ganze ist“ auch hier, mit Aristoteles gesprochen, „mehr als die Summe seiner Teile“.

Ein theologisches Verständnis von Erinnerung kann nach Ansicht Schoberths nicht begriffsgeschichtlich entfaltet werden.<sup>1300</sup> Erst in der Einbindung „in die eine story Gottes mit den Menschen“ könne Erinnerung als Praxis des Glaubens erkannt werden.<sup>1301</sup> Dabei betont Schoberth, dass nicht die Erinnerung den Glauben konstituiere, sondern Gott, der die *story* beginne, trage und zu Ende führe.<sup>1302</sup> Der Gehalt der Erinnerung sei „vor aller menschlichen Praxis im Gedächtnis Gottes verheißen“.<sup>1303</sup> Sie nimmt dabei die Erinnerung von ihrer Beziehung zur Gegenwart in den Blick und verwehrt sich gegen eine Vergegenwärtigung von Erinnerung, bei der das Vergangene als abgeschlossen deklariert werde, ohne Beziehung zur Gegenwart.<sup>1304</sup>

#### 4.1.7 Annäherungen an einen vom *story*-Konzept entfalteteten theologischen Zugang zur Geschichte

Das *story*-Konzept ist eine wertvolle Interpretationshilfe für eine im Sinne des *Eingedenkens in der Perspektive der Hoffnung* gestaltete Bezugnahme auf Geschichte. Da auch *history* in *stories* übermittelt wird, differenziere ich im Folgenden zwischen biblischer *story* und *history*, wobei der Wortteil ‚-story‘ in *hi-story* auf die Geschichten der Geschichte verweist. Für den Umgang mit ihrer Geschichte (*history*), in der die Menschen stehen, gilt nach biblischer Erzählung die Zusage, dass Gott die Menschen in ihrer Lebenswelt, ihrem Erleben der Geschichte begleitet. Die biblischen *stories* verheißen diesen göttlichen Beistand. Indem die biblischen Texte eine die alltägliche Wirklichkeit durchbrechende transzendente Dimension beschreiben, bieten sie Perspektiven, menschliche Macht und Strukturen der Lebenswelt als begrenzt

---

1299 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 60 f.

1300 Vgl. ebd., S. 15.

1301 Ebd., S. 13.

1302 Ebd.

1303 Ebd., S. 15.

1304 Ebd.

zu denken. Der Glaube an einen Gott, der sich auf die Seite der Leidenden und Unterdrückten stellt, gibt Anlass, auf eine bessere Welt zu hoffen. In der Erinnerung an diese Geschichte Gottes mit den Menschen begründet sich die Hoffnung auf eine bessere Zukunft, Hoffnung darauf, dass sich Leiden und Tod nicht endlos fortsetzen werden, dass die Toten und Leidenden in dieser gerechteren zukünftigen Welt integriert sind und ihnen Gerechtigkeit geschaffen werden wird. Wie die Begleitung Gottes, sein Mit-leben der Geschichte aussieht, wird nicht in einer konsistenten Geschichte, sondern in einer Vielzahl einander auch widersprechender Geschichten (biblischer *stories*) erzählt. Implizite Axiome dieser *stories* sind die Parteilichkeit Gottes für die Armen und Schwachen, die Opfer der Geschichte, sein Mit-sein im Leid, die Zusage, dass es (auch für die bereits Gestorbenen) eine gerechtere und bessere Welt geben wird, dass das Leiden und der Tod nicht das letzte Wort haben.

Eines der wichtigsten impliziten Axiome für die *story* der Geschichte Gottes mit den Menschen ist das „Mitleiden“. Der Deutungshorizont für „Welt und Wirklichkeit“ und damit für die Geschichte ist der Glaube an „Gottes Gegenwart in Leid, Tod und Rettung“. <sup>1305</sup> Ein vom *story*-Konzept aus gedachter theologischer Zugang zur Geschichte muss notwendigerweise die Theodizeefrage offenhalten und Geschichte in ihrer Zukunftsoffenheit, Unabgeschlossenheit und Ambivalenz betrachten. <sup>1306</sup> Theologisch im Sinne der Rechtfertigungslehre gedacht kann Geschichte in ihrer Zukunftsoffenheit und Unabgeschlossenheit jedoch immer nur vorläufig als Ganze erkannt werden. <sup>1307</sup> Paulus beschrieb mit seinem „Schon-Jetzt und Noch-Nicht“, wie auch Luther mit seinem „simul“, das christliche Leben in seiner Dialektik des Erlöst-und-noch-nicht-erlöst-Seins. <sup>1308</sup> Wenn Geschichte als Einheit konstruiert wird, gehen, wie Schoberth hervorhebt, die „noch ausstehenden Erfüllungen“ verloren. <sup>1309</sup>

---

<sup>1305</sup> Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert, Erinnerungskultur, S. 24.

<sup>1306</sup> Vgl. Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 53. Zur Auseinandersetzung mit der Frage, ob Auschwitz wie eine negative Offenbarung der Theologie behandelt werde, siehe: Taxacher, Gregor, Apokalyptische Erinnerung, S. 146 ff.

<sup>1307</sup> Vgl. Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 53.

<sup>1308</sup> Ebd., S. 54.

<sup>1309</sup> Vgl. ebd., S. 52.

Geschichte verengt sich dann zu einem Raum, der vorherbestimmt ist und in dem nur noch „die Gottheit ihre Bewährung finden muß“.<sup>1310</sup>

Wenn das Ende der Geschichte proleptisch in der Geschichte Jesu Christi weggenommen gedacht wird, bedarf es im Grunde keiner genuinen Verheißung mehr noch der Erwartung der Dinge, die da kommen werden, da sie bereits Vergangenheit sind.<sup>1311</sup>

Wenn auch die Bibel die Existenz Gottes nicht anzweifelt, wird dennoch die Frage nach Gottes Gerechtigkeit und Allmacht angesichts des Leids gestellt. Ingrid Schoberth weist auf die Bedeutung der Theologie van Burens für die *story*-Theologie hin, weil er die Theodizee-Frage integriert und offenhält.<sup>1312</sup> Paul van Buren entwirft eine Geschichtskonzeption, in deren Zentrum „The cross in the light of Auschwitz“ steht.<sup>1313</sup> Golgatha und Auschwitz zeigen Gott als einen mitleidenden Gott.<sup>1314</sup> Theologie nach Auschwitz ist deshalb nach van Buren verpflichtet, Gottes Gegenwart im Leid zu bekennen.<sup>1315</sup>

Precisely at this point, Auschwitz may teach us what we should have learned from Golgatha: that God's omnipotence is such that God can and does enter into the pain and suffering of his children. We shall learn to speak of Auschwitz from the perspective of the cross, then, by first learning to speak of the cross from the perspective of Auschwitz.<sup>1316</sup>

Im jüdischen und christlichen Glaubensverständnis erweist sich Gott nicht als einer, der „eine absolute Geschichte verantwortet und in ihr aufgeht“.<sup>1317</sup> Er ist aber „in der Geschichte des Leidens gegenwärtig“ und „umgreift“ sie.<sup>1318</sup> Nicht allein die Kontinuität der Geschichte darf laut Schoberth das Paradigma für das Verstehen von Geschichte sein, dies verbiete der Respekt vor den Opfern der Geschichte und die Einsicht, dass jede Geschichtserfahrung ihre Besonderheit hat.<sup>1319</sup> Stattdessen aber kann nach Schoberth am Glauben an die unbedingte Treue Gottes festgehalten werden, auch dort, wo Ge-

---

1310 Vgl. Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 52.

1311 Ebd., S. 53.

1312 Vgl. ebd., S. 54 f.

1313 Van Buren, Paul, Christ in Context, Kapitelüberschrift, S. 164.

1314 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 55.

1315 Vgl. ebd.

1316 Van Buren, Paul, Christ in Context, S. 165.

1317 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 55.

1318 Ebd.

1319 Ebd.

schichtserfahrungen unserer menschlichen Erkenntnis unerklärlich und verschlossen bleiben.<sup>1320</sup> Für Ritschl liegt die Kontingenz der Geschichte in dem die Geschichte umgreifenden, in Verheißung und Erfüllung handelnden Gott.<sup>1321</sup> Gott gibt sich als „lebendiger, in der Geschichte wirkender“ Gott, als „Gott des Exodus“ zu erkennen und ist eben nicht metaphysisch dem Weltgeschehen enthoben.<sup>1322</sup> Nach jüdischem und christlichem Glauben wird eine Kontinuität der Geschichte eher im Hoffen und in der Erfahrung von Gottes Dasein im Leid erlebt. Dieser Glaube an Gottes Beistand zeigt sich in den biblischen *stories*. Er gründet in der Erinnerung an die Verheißungen und Erfüllungen dieser *stories* und setzt Erinnerungshoffnung frei, weil er zur positiven Gestaltung der Zukunft befähigt. Bis heute wird Glaube und werden Menschen von den biblischen Geschichten geprägt, und ihre Verheißungen machen Mut und Hoffnung. Die biblischen *stories* dürfen jedoch nicht mit *history* verwechselt werden, sie transportieren Theologie, Glaubenserfahrungen und Glaubenswahrheiten und berichten nur punktuell von historisch realen Ereignissen. Es gibt ein notwendiges Spannungsverhältnis zwischen *history* und biblischer *story*, das niemals nivelliert werden darf. Auch kann und darf nicht unkritisch von Gottes Handeln als einem direkten Eingreifen in die Geschichte gesprochen werden. Die biblischen Erzählungen, die beispielsweise Ereignisse als strafendes Handeln Gottes interpretieren, müssen im Kontext der Theodizeefrage diskutiert und kritisch reflektiert werden. Insgesamt und gerade auch durch die Frage nach Gottes Dasein im Leid sind die biblischen Erzählungen von Gottes Wirken in der Geschichte wichtige und notwendige Orientierungs- und Hoffnungsgeschichten, die dazu anregen können, über den Umgang mit Geschichte und Erinnerung zu reflektieren.

Ein weiteres wichtiges implizites Axiom, das für das anamnetische Theologieren eine besondere Bedeutung hat, ist das Totengedenken. Die Toten zu vergessen gilt als eines der schlimmsten religiösen Vergehen.<sup>1323</sup> Nach

---

1320 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 56.

1321 Vgl. Ritschl, Dietrich, Memory and Hope, S. 161; Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 45.

1322 Schoberth, Ingrid, Erinnerung, S. 49.

1323 Vgl. Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert, Erinnerungskultur, S. 24.

jüdischem und christlichem Verständnis werden die Toten, die Opfer der Geschichte, in die Vision einer gerechteren Gesellschaft einbezogen, weil sie unverzichtbar „zur universalen solidarischen Gemeinschaft der Menschheit“ gehören.<sup>1324</sup> Im Totengedenken wird der Toten gedacht, zugleich aber auch die Hoffnung wachgehalten, dass Gott „den Opfern der Geschichte Gerechtigkeit widerfahren lassen kann“.<sup>1325</sup> Das „Sinnpotential der Freiheitsgeschichte“ wird nicht nur an diejenigen gebunden, die erfolgreich waren, sich durchgesetzt und überlebt haben.<sup>1326</sup> Damit werden Gesellschafts- und Geschichtstheorien angefragt, die ihre Visionen einer universalen Gerechtigkeit nur auf die kommenden Generationen beziehen. Dies ist insofern bedeutsam, als eben kein sozialer Fortschritt die Ungerechtigkeit vergessen machen kann, die den Toten widerfahren ist.<sup>1327</sup> Wenn Tote vergessen und nicht in die Vision einer gerechteren Gesellschaft einbezogen werden, verlieren sich die vergangenen Leiden aus dem Gedächtnis und die „Sinnlosigkeit“ dieser Leiden wird widerspruchsfrei hingenommen. Damit wird ein inhumanes Gesellschaftsbild transportiert, das den Schluss nahelegt, dass die Zeit alle Taten vergessen lasse und Täter letztlich oft besser durchs Leben kämen.<sup>1328</sup> Geschichtsvorstellungen müssen dementsprechend ebenfalls daraufhin befragt werden, ob sie bewusst oder unbewusst nur die „Siegergeschichte“ transportieren und die Perspektive der Arrivierten berücksichtigen. Neuere Geschichtsentwürfe richten den Blick deshalb auch auf marginalisierte, verdrängte und vergessene Hoffnungen und Geschichten. Wenn den Stimmen derjenigen, die gelitten haben, die Gewalt zum Opfer fielen und nicht zu ihrem Recht kamen, in der Gegenwart ein Mitspracherecht eingeräumt wird, so kann dies unsere Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven verändern und ihnen eine neue Dimension der Tiefe verleihen.<sup>1329</sup>

Es braucht die Erinnerung, damit dem Menschen überhaupt seine Taten zugeschrieben und angerechnet werden können, und zwar sowohl von anderen

---

1324 Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 72 f.

1325 Boschki, Reinhold/Gerhards, Albert, Erinnerungskultur, S. 24.

1326 Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 115.

1327 Vgl. Metz, Johann B., Glaube in Geschichte und Gesellschaft, S. 73.

1328 Vgl. ebd.

1329 Greve, Astrid, Erinnern lernen, S. 12.

als auch von sich selbst. Kurz gesagt: In der Erinnerung ist die Möglichkeit von Moral beschlossen.<sup>1330</sup>

Es gibt also nach jüdischem und christlichem Verständnis nicht die eine wahre zu vermittelnde *story*, sondern eine sich mittels vielzähliger Detail-*stories* mitteilende Meta-*story*, die Nichterzählbares in sich birgt. In biblischen Erzählungen werden Glaubens- und Geschichtserfahrungen in *stories* gewoben, die nur miteinander, in ihrer ganzen Vielschichtigkeit und auch Widersprüchlichkeit auf die Meta-*story* der Geschichte Gottes mit den Menschen hinweisen. Diese bleibt letztlich unverfügbar und in menschlichen Worten nicht in ihrer Gänze erzählbar. Biblische Texte sind aber gerade deshalb wertvoll, weil sie etwas anderes intendieren als Geschichtsdokumentation. „Schöpfungs-, Verheißungs-, Widerstands- und Passionsgeschichten sind“, so Edmund Arens, „im Kern narrativ; sie behalten und entfalten ihre Kraft, wo sie in Erinnerung behalten und weitererzählt werden.“<sup>1331</sup> Wie ich gezeigt habe, lassen sich bestimmte Erfahrungen und Erinnerungen nicht einfach in Worte fassen. Ebendieser Bezug auf eine Dimension des Nichterzählbaren, sprachlich Nichtmitteilbaren, macht Ritschls *story*-Theologie besonders ertragreich für das anamnetische Lernen.

Eine Voraussetzung dafür, sich dem spezifischen jüdischen und christlichen Gehalt von Geschichte und Erinnerung zuzuwenden, ist, dass die biblische *story* nicht als *history* missverstanden wird. Heschel macht auf genau dieses Spannungsfeld einer, mit Walter Benjamin gesprochen, weder atheologisch noch theologisch beschreibbaren Geschichte aufmerksam:

Mögen auch Geschehnisse nicht nach einem vorgefaßten Plan abrollen, mag auch das letzte Ziel nie mit einem Wort oder überhaupt mit Worten ausgedrückt werden können, wir glauben dennoch, daß Geschichte als Ganzes einen Sinn hat, der den ihrer einzelnen Abschnitte transzendiert. Wir müssen immer eingedenk sein, daß Gott in unsere Taten hineinverflochten ist, daß die Sinnggebung nicht im Zeitlosen, sondern in erster Linie im zeitlichen, in der hier und jetzt uns vorgelegten Aufgabe enthalten ist.<sup>1332</sup>

---

1330 Feiter, Reinhard, Erinnerungen sind wie Einfälle, S. 395.

1331 Arens, Edmund, Anamnetische Praxis, S. 52.

1332 Heschel, Abraham J., Gott sucht den Menschen, S. 159.

*History* und biblische *story* enthalten Lebenserfahrungen und verdichtetes Geschichtserleben von Menschen vergangener Zeiten. Sie bieten Modelle zur Orientierung, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise bzw. mit einer anderen Schwerpunktsetzung. Bei biblischen Geschichten ist es gerade der religiöse Gehalt der Erzählungen, der das Dasein und die Strukturen der Lebenswelt transzendieren lässt, indem die Perspektive einer Hoffnungs-Geschichte Gottes mit den Menschen erschlossen wird. So kann der Glaube daran, dass Gott befreiend gewirkt hat und wirken wird, helfen, auch scheinbar festgefahrene Strukturen der Lebenswelt zumindest als überwindbar zu denken. Auch die Zusage, dass Menschen nicht alles aus eigener Kraft schaffen müssen, sondern auf Gottes Beistand vertrauen dürfen, kann bestärken und neuen Lebensmut spenden.

Biblische Texte geben dabei auch Raum für das Gedächtnis des Nichtartikulierbaren. Unser „Erinnerungsraum“ ist nach Sutter Rehmann Kulminationspunkt kulturell vermittelter Gewichtungen und Bedeutsamkeiten, bei dem insbesondere die Sprache Gewicht hat.<sup>1333</sup> Auch wenn Traditionen auslegbar und Wörter neu erfindbar sind, bewegen wir uns nach Sutter Rehmann in einem „Sprachhaus“, das den Rahmen stellt, innerhalb dessen wir unseren Erlebnissen Ausdruck verleihen, sie einordnen und kommunizierbar machen können.<sup>1334</sup> Nur das kann problemlos im Gedächtnis gespeichert werden, was in diesem vorgegebenen Sprachhaus Raum findet.<sup>1335</sup> Dagegen können Erlebnisse, für die die Wörter fehlen, nur schwer vermittelt und verarbeitet werden.<sup>1336</sup> „Sie bleiben“, so Sutter Rehmann, „Privatbesitz‘ und von der Gemeinschaft isoliert.“<sup>1337</sup> Sie sind nichtartikulierbare Erinnerungen. An dieser Stelle kommen die religiöse Sprache und die biblische Erzählung sowie auch Geschichtserzählungen ins Spiel. Sie stellen Texte und Sprachbilder bereit, in die sich Menschen eintragen können.

---

1333 Sutter Rehmann, Lucia, *Ins Leben rufen*, S. 27.

1334 Ebd.

1335 Vgl. ebd.

1336 Vgl. ebd., S. 27 f.

1337 Ebd., S. 28.

Biblische Erzählungen ermöglichen, wie literarische Texte insgesamt, eine Interaktion zwischen der „Erzählwelt“ und den Hörern bzw. Lesern.<sup>1338</sup> Im Zuge des Eintauchens in die Erzählwelt wird die soziale Umwelt des Hörers/ Lesers teilweise durch „die Personen der erzählten Welt“ ersetzt.<sup>1339</sup> Dadurch entsteht eine „parasoziale Beziehung zu einer Gestalt der Literatur“ oder Erzählung.<sup>1340</sup> Leser werden zum „stillen] Teilhaber der Handlung“, so beschreibt es Niehl für die Aneignung literarischer Texte.<sup>1341</sup> Sie können sich in den Schicksalen der Figuren wiederfinden, herausgefordert werden und die „Möglichkeit der Selbstvergewisserung und der Erkundung der eigenen Person“ erhalten.<sup>1342</sup> Der Text oder die Erzählung wird dadurch zum „Selbstbeobachtungsobjekt“, durch das Jugendliche zu Reifungsprozessen und zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben herausgefordert werden können.<sup>1343</sup> Die biblischen Erzählungen zielen darauf, das Veränderungspotenzial der Hörer zu erschließen. Sie durchbrechen die Alltagswelt und entführen den Hörer in eine andere Welt, die, so Koenen, „im Modus des Erinnerns als erlebte Welt erfahrbar wird“.<sup>1344</sup> Der Hörer erlebt eine virtuelle Realität, die seiner empirisch erfahrenen Welt als alternative Welt gegenübersteht, „ein Vorbild sein kann“, das Normen setzt und Hoffnung stiftet.<sup>1345</sup> Die Erzählungen enthalten eine Appellstruktur, die den Hörer motivieren kann, „sich von seiner bisher erfahrenen Wirklichkeit zu befreien“, und ihn eventuell zur Gestaltung seiner realen Gegenwart ermutigt.<sup>1346</sup> Dabei können auch „Lösungen für Konflikte und Ängste erkennbar“ werden, die „bis dahin nicht bewusst waren oder nicht realisierbar schienen“.<sup>1347</sup>

---

1338 Niehl, Franz W., *Bibel verstehen*, S. 59.

1339 Ebd.

1340 Ebd.

1341 Ebd.

1342 Ebd.

1343 Ebd.

1344 Koenen, Klaus, *Erzählende Gattungen (AT)*, Abschnitt 1.1.3, o. S.

1345 Ebd.

1346 Ebd.

1347 Niehl, Franz W., *Bibel verstehen*, S. 61.

Für Sutter Rehmann hat religiöse Sprache die Aufgabe, genau zu hören, was die leisen Stimmen von Marginalisierten und Leidenden eigentlich mitteilen oder andeuten.<sup>1348</sup> Für diesen Zwischenraum des schwer Mitteilbaren bärigen biblische *stories* „einen Schatz an Geschichten, Bildern und Ausdrücken“. <sup>1349</sup> Mittels religiöser Sprache könne das Schweigende und Ungreifbare mitteilbar und dem kulturellen und kommunikativen Gedächtnis zugänglich gemacht werden.<sup>1350</sup> Dies gelte sowohl für mystische Erlebnisse als auch für Gewalterfahrungen oder „das Erschrecken über die politischen Verhältnisse“. <sup>1351</sup> Religiöse Sprache hat laut Sutter Rehmann zudem eine politische Wirkung, weil sie helfen könne, Machtverhältnisse aufzudecken.<sup>1352</sup> Dies sei insbesondere die Funktion prophetischer Rede.<sup>1353</sup> Nicht zuletzt motiviere religiöse Sprache auch zum Eintreten für Gerechtigkeit und zur Überwindung von Gewalt.<sup>1354</sup> Indem biblische Geschichten Visionen einer besseren, gerechteren Welt anböten, stifteten sie zum Aufbruch und zur Gestaltung der Gegenwart an.<sup>1355</sup> Was Ulrike Bail für die Klagepsalmen herausgearbeitet hat, gilt deshalb für viele biblische Texte:

In den individuellen Klagepsalmen des Ersten Testaments sind die Gewalterfahrungen von Menschen sprachlich verdichtet, Erfahrungen, die die soziale, psychische und physische Integrität und Identität eines Menschen zerstören. Dieses Benennen und Anklagen der Gewalt kann die Mauer des Schweigens, die die Opfer gefangenhält, verschweigt und vereinzelt, durchbrechen, und über die Identifikation mit dem literarischen Ich des Klagepsalms können die Erniedrigten ihre Stärke und Identität zurückgewinnen.<sup>1356</sup>

Auch in *history* können sich Schülerinnen und Schüler exemplarisch eintragen und erkennen, dass sie Teil einer Generationenkette sind. Beim anamnetischen Theologisieren als biografisch-transitorischem Lernen kann durch die Beschäftigung mit *history* ein Bewusstsein für Geschichte und die eigene

---

1348 Vgl. Sutter Rehmann, Lucia, *Ins Leben rufen*, S. 28.

1349 Ebd.

1350 Vgl. ebd.

1351 Ebd.

1352 Ebd.

1353 Vgl. ebd., S. 29.

1354 Vgl. ebd.

1355 Vgl. ebd.

1356 Bail, Ulrike, *Gegen das Schweigen klagen*, S. 24 f.

Geschichtlichkeit erschlossen werden, das dabei hilft, sich selbst und das eigene Gewordensein mit einem gewissen Abstand zu reflektieren. Wenn ersichtlich wird, dass sich die Strukturen der Lebenswelt geschichtlich entwickelt haben, wird auch deren potenzielle Veränderbarkeit erkennbar. Die Verankerung in Geschichte und Generationenfolgen kann einerseits einen stabilen Rahmen für die eigene Identitätsfindung schaffen. Andererseits gibt es hemmende Kräfte der Vergangenheit, die die Selbstfindung blockieren oder sogar behindern können. Hier kann in der Beschäftigung mit Geschichte erfahren werden, dass Menschen sich auch in scheinbar unveränderlichen und ausweglosen Situationen Entwicklungs- und Aufbruchsmöglichkeiten erschlossen haben. Während man in seinem eigenen Leben oft noch nicht weiß, welche Auswirkungen die getroffenen Entscheidungen haben oder welche Möglichkeiten sich zu einer späteren Zeit ergeben, die möglicherweise in der Gegenwart noch nicht einmal denkbar erscheinen, können bei der Beschäftigung mit *history* Ereignisse und Lebensgeschichten reflektiert werden, die ‚zu Ende‘ gelebt, deren Auswirkungen deutlich geworden sind. So war beispielsweise in der Zeit der Apartheid für Bürgerrechtler noch nicht sichtbar, dass ihr Wirken Erfolg haben könnte; die Gewaltstrukturen schienen festgefahren.

Wenn ich in die Zeit verstrickt bin, dann ist es oft gar nicht so einfach, den rechten Augenblick für mein Handeln zu erkennen. Es zeigt sich ja meist erst im Nachhinein, ob einer bestimmten Handlung zu einer bestimmten Zeit Erfolg beschieden war oder nicht. Den handelnden Menschen in der jeweiligen Situation bleibt stets nur zu hoffen, im rechten Zeitpunkt das Rechte getan zu haben.<sup>1357</sup>

In der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der Vergangenheit können dann exemplarische Erfahrungsmuster als Orientierungsanker für die Gegenwart erschlossen werden.<sup>1358</sup> Völkel rät dazu, anhand bestimmter Situationen in der Geschichte mit Schülerinnen und Schülern exemplarisch zu erarbeiten, „welche Strukturen das Handeln der Menschen damals beeinflussten, wie sie

---

<sup>1357</sup> Breuer, Thomas/Völkel, Bärbel, Chronos und Kairos (hier: Abschnitt Völkel), S. 132.

<sup>1358</sup> Vgl. ebd., S. 131.

diese in ihre Entscheidungsprozesse integrierten, um anschließend das Handeln zu wagen“.<sup>1359</sup> Für Völkel ist *history*, ähnlich wie für Sutter Rehmann die *story*, ein „Schatzhaus menschlicher Erfahrungen“, wobei sie hervorhebt, dass nicht die Ereignisse an sich, sondern vielmehr die Erfahrungen der Menschen in der Vergangenheit Orientierungshilfen für die Gegenwart bergen.<sup>1360</sup> Völkel mahnt an, dass Geschichte nicht allein linear vermittelt werden dürfe, weil hierbei eine scheinbare Kausalität der Ereignisse vermittelt würde. Ohne Reflexion könne dann bei Schülerinnen und Schülern der Eindruck entstehen, dass die Vergangenheit die Zukunft determiniere und man der Geschichte hilflos ausgeliefert sei.<sup>1361</sup> Eine derartige Geschichtsvermittlung befördere Zukunftspessimismus, möglicherweise sogar Zukunftsängste.<sup>1362</sup> Problematisch ist es ihrer Ansicht nach auch, Geschichte allein „als zukunftsgerichtete [...] Erinnerung“ zu vermitteln, weil hierbei der Gegenwart kein (sprachlicher) Raum zukommt. Diese sei jedoch die Zeitphase, in der „Reflexion, Handlungsgenerierung und Handlung überhaupt möglich sind“.<sup>1363</sup> Völkel plädiert deshalb, ganz im Sinne Ricœurs, dafür, das Gegenwartsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern zu schulen, damit sie „das Jetzt als eine eigenständige Zeitgröße“ wahrnehmen lernen, das alle Chancen birgt, sich von der Vergangenheit zu lösen und eine andere Zukunft zu eröffnen.<sup>1364</sup> Im Rekurs auf die apokalyptische Tradition greift Breuer diesen Gedanken für den Religionsunterricht auf: Die prophetisch-gesellschaftskritische Hoffnungssprache formuliere, dass eine andere Welt *möglich* sei; kaiologisch könne ergänzt werden, dass eine andere Welt *notig* sei, und zwar jetzt.<sup>1365</sup> Im Religionsunterricht müssten diese beiden Dimensionen aufgegriffen werden, „die individuell-existenzielle und die sozialpolitische“.<sup>1366</sup> Mit dem Kaiologischen sei auch der Gedanke der Unterbrechung verwoben: „Die Zeit ist demnach kein gleichmäßiger Fluss. Oder besser: Sie ist es nur als Chronos, nicht als

---

<sup>1359</sup> Breuer, Thomas/Völkel, Bärbel, Chronos und Kairos (hier: Abschnitt Völkel), S. 140.

<sup>1360</sup> Ebd., S. 131.

<sup>1361</sup> Vgl. ebd., S. 127.

<sup>1362</sup> Vgl. ebd., S. 126.

<sup>1363</sup> Ebd.

<sup>1364</sup> Ebd., S. 127.

<sup>1365</sup> Ebd., S. 130.

<sup>1366</sup> Ebd., S. 129 f.

Kairos.“<sup>1367</sup> Der Mensch könne jederzeit aktiv eingreifen, jedoch nicht jeder und zu jeder Zeit. Deshalb gehöre zum Kairologischen auch die Fähigkeit, die ‚Zeichen der Zeit‘ zu erkennen.<sup>1368</sup>

Zusammenfassend lässt sich für das anamnetische Theologisieren festhalten, dass *stories* durch einen Transzendenzbezug Hoffnungsperspektiven für die Lebenswirklichkeit eröffnen und Wege aufzeigen, die Welt nicht allein aus sich selbst heraus, sondern als intentional ‚geschaffen‘ zu denken. Durch den Glauben an Gottes Dasein in der Geschichte der Menschen können die Strukturen der Lebenswelt auch dann als überwindbar gehofft werden, wenn der Lebensspielraum so eingeengt ist, dass eine Veränderung der Verhältnisse unerreichbar scheint. Der Mensch kann und muss nicht alles aus eigener Kraft schaffen, sondern kann auf Gottes erlösendes Handeln hoffen. *History* zeigt auf, welche Auswirkungen das Handeln und die Entscheidungen von Menschen hatten, was beim biografisch-transitorischen Lernen eine andere Perspektive auf das ‚Gesetztsein‘ und die scheinbare Unveränderbarkeit der Strukturen der Lebenswelt eröffnen kann:

Der Rückblick über Geschichte erlaubt uns, auch die Konsequenzen dieses Handelns mit in den Blick zu nehmen – ein Vorzug, der in der vergangenen aktuellen Situation nicht möglich war. Auf diese Weise können wir erkennen, zu welchen Ergebnissen das vergangene Handeln geführt hat, und diese Ergebnisse mit in die eigenen Überlegungen beim Entwickeln unserer Handlungsstrategien einbeziehen.<sup>1369</sup>

Die Reflexion der eigenen Biografie und der Strukturen der Lebenswelt setzt allerdings eine Distanznahme, eine Art Metaperspektive auf das eigene Leben voraus, die nicht leicht eingenommen werden kann. Beim anamnetischen Theologisieren sollten Schülerinnen und Schüler deshalb unterstützt werden, Zeitkonzepte als historisierbar und damit als wandelbar zu erkennen.<sup>1370</sup> Der Blick zurück und das Bewusstsein für die eigene Geschichtlichkeit können letztlich dabei helfen, sich selbst und das eigene Gewordensein

---

<sup>1367</sup> Breuer, Thomas/Völkel, Bärbel, Chronos und Kairos (hier: Abschnitt Breuer), S. 130.

<sup>1368</sup> Ebd.

<sup>1369</sup> Ebd., S. 140.

<sup>1370</sup> Ebd.

mit einem gewissen Abstand zu reflektieren. In der Beschäftigung mit Geschichte kann erfahren werden, dass Menschen sich auch in scheinbar unveränderlichen und ausweglosen Situationen Entwicklungs- und Aufbruchsmöglichkeiten erschlossen haben.

Beim anamnetischen Theologisieren sollten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von *story* und *history* reflektiert werden, was zum Ausgangspunkt grundlegender Fragen über das Verhältnis von Geschichte und Erinnerung werden kann: Wo stellen Geschichte(n) exemplarisch Lebenserfahrungen bereit? In welche Geschichte(n) der *history* und der *story* kann ich mich mit meinen Lebenserfahrungen (im Kontext meiner Familiengeschichte) eintragen? Welche geben kritische Anregungen zu vertiefter Reflexion? Welche helfen, die Strukturen meiner Lebenswelt zu prüfen bzw. mögliche Veränderungs- und Handlungsspielräume zu eruieren? Welche machen Mut, welche rufen ein Protestpotenzial hervor? Wie lässt sich Gottes Beistand in der Geschichte vor dem Hintergrund von weltweiter Gewalt und Krieg denken?

Schülerinnen und Schüler sollten angeregt werden, *history* und biblische *story* im Sinne Ritschls und Schoberths auf ihren jeweils spezifischen Aussagegehalt hin zu befragen und miteinander in einen fruchtbaren Dialog zu bringen, ohne dass die Verschiedenartigkeit zwischen ihnen verschleiert wird. Biblische *stories* sollten als theologische Texte gelesen werden, die zum Reflektieren von Geschichtserfahrung anregen können. Sie erzählen von Gottes Mitsein mit den Menschen, seiner Parteilichkeit für Gerechtigkeit, von Erfahrungen der Hoffnung, Veränderung und Befreiung. Sie schildern aber auch die Zweifel an Gott, Erfahrungen der Schuld, des Scheiterns und der Mutlosigkeit und dürfen nicht als heilsgeschichtliche Aussagen missverstanden werden. Die Sprachpoesie der Texte schafft Anknüpfungspunkte und regt zum Nachdenken an. Beim Hören oder Lesen sollen die Erzählenden und Hörenden ermutigt, verändert, hinterfragt, herausgefordert und/ oder zu neuem Handeln ermutigt werden. Gerade nichtartikulierbare Erfahrungen können in Texten wie den Klagepsalmen geborgen sein.

Anhaltspunkte dafür, welche weiteren biblischen Texte sich als Deutungs- und Orientierungsangebote für das anamnetische Theologisieren eignen, geben die von Gerd Theißen herausgearbeiteten „Tiefenstrukturen“ bzw. „Basisstrukturen“ biblischer Texte, die er als „Grundmotive christlichen Glaubens“ bezeichnet.<sup>1371</sup> Die biblischen Geschichten sind nach Theißen von einem gemeinsamen „Geist“ getragen, der viele Grundmotive umfasst.<sup>1372</sup> Diese Grundmotive sind nicht endgültig formulierbar, aber sie schaffen nach Ansicht von Theißen, „eine ‚Familienähnlichkeit‘ zwischen jeweils verschiedenen Schriften“. <sup>1373</sup> Ertragreich für das anamnetische Lernen ist beispielsweise das Hoffnungs-, Exodus- und Umkehrmotiv, das Theißen „im utopischen Bewusstsein von der Veränderbarkeit der Welt, beispielweise in den Befreiungsbewegungen der Moderne“, wiederentdeckt, oder das Schöpfungsmotiv, das nach Theißen auf Fragen des Kontingenzbewusstseins und der Resilienz bezogen werden kann. Das Gerichtsmotiv kann zum Ausgangspunkt der Frage nach „persönlicher Verantwortung vor Gott“ und nach Gerechtigkeit für die Opfer der Geschichte werden.<sup>1374</sup> In der Kirchengeschichte sind biblische Texte zur Basis von persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen geworden. Wie die sogenannten dunklen Stellen der Kirchengeschichte zeigen, wurden die Texte oftmals zur Machtlegitimation missbraucht. Auch dies sollte beim anamnetischen Theologisieren thematisiert werden. Schülerinnen und Schüler werden herausgefordert und ernst genommen, wenn gemeinsam mit ihnen erarbeitet wird, welche Erzähl- und Handlungsformen wir für die Erinnerung ausbilden können, welcher Auftrag uns aus der Geschichte zukommt und welche Hoffnungsperspektiven wir entwickeln können, die auch die Opfer der Geschichte integriert, ihre Stimmen mitträgt. Dies bedeutet, dass ihnen Verantwortung übertragen wird, sie selbst zu „Handelnden und Redenden werden“, die ihre eigenen Fragen und Hoff-

---

1371 Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 186. Zu Theißen: Ders., Zeichensprache des Glaubens, S. 29 ff.

1372 Theißen, Gerd, Zur Bibel motivieren, S. 138.

1373 Ebd.

1374 Dierk, Heidrun, Kirchengeschichte elementar, S. 188.

nungen artikulieren und in diesem Sinn Zeugenschaft für Geschichte übernehmen können. Im Religionsunterricht sollte als theologisches Deutungs- und Orientierungsangebot aber auch die Hoffnung eingebracht werden, dass nicht alles in der Verantwortung des Menschen liegt und Erinnerung auch dann bewahrt bleibt, wenn Menschen verdrängen und vergessen.

## 5. Anamnetisches Theologisieren mit Kunst

### 5.1 Lernlandschaften des anamnetischen Theologisierens

Lehrerinnen und Lehrer sollten beim anamnetischen Theologisieren für „anregende Lernlandschaften“ sorgen, die der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden und individuelle Lernwege ermöglichen.<sup>1375</sup> Der Begriff der „Lernlandschaft“ wurde von Hans Mendl geprägt und von Freudenberger-Lötz übernommen, weil er, im Gegensatz zu dem Begriff des „Lernarrangements“ (Gabriele Obst) oder der „Lernumgebung“ (Kornelia Möller u. a.), mannigfaltige Gedankenverbindungen anregt. Ich möchte ihn für das anamnetische Theologisieren aufgreifen, weil er auch für den hierfür notwendigen Prozess der Erfahrungsbildung, der Ausbildung von Geschichtsbewusstsein und Generativität sowie des fruchtbaren Umgangs mit *story* und *history* vielfältige Assoziations- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. Mendl vergleicht das religiöse Lernen in einer „Lernlandschaft“ mit einer „Expedition“.<sup>1376</sup> Die Lernlandschaft wird von den Lehrenden und den Schülerinnen und Schülern gestaltet und durchschritten.<sup>1377</sup> Beim Durchwandern der Lernlandschaft gibt es einen Ausgangspunkt und einen Zielhorizont, die Wege können allein, in Kleingruppen oder teilweise auch gemeinsam gegangen werden, es gibt Kreuzungspunkte, an denen man sich trifft, es gibt Stolpersteine und mühsame Wege, vielleicht nebelige Stellen oder Durststecken und Begegnungen, die die Reise zu einer besonderen Erfahrung machen, sodass man verändert ankommt und neue Sichtweisen gewonnen hat.

Freudenberger-Lötz hat einen didaktischen Rahmen für Lernlandschaften des Theologisierens erstellt, der für das anamnetische Theologisieren übernommen werden kann. Gerahmt wird die Lernlandschaft durch einen Start-

---

<sup>1375</sup> Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 67.

<sup>1376</sup> Vgl. ebd., bes. Fn. 91.

<sup>1377</sup> Vgl. ebd., bes. Fn. 91.

punkt, an dem eine „Lernstandsdiagnose“, das heißt eine erste Auseinandersetzung mit der „Frage nach dem Sinn des Themas und dem eigenen Bezug“, vollzogen wird, sowie durch ein „Zielareal“ mit einer Evaluation, das heißt einem Rück- und Ausblick auf die „Frage nach dem Sinn des Themas und dem eigenen Bezug“. <sup>1378</sup> Die Lernlandschaft sollte den „Facettenreichtum des Themas abbilden“, verschiedene Kompetenzniveaus der Lernenden berücksichtigen und ihnen diverse Lernformen und Zugänge zum Thema ermöglichen. <sup>1379</sup> Durch die Lernlandschaft sollten zudem „das selbstgesteuerte Lernen“, die „Autonomie beim Lernen“ und die „Metakognition“ geschult werden, <sup>1380</sup> aber auch das gemeinschaftliche Lernen, die Dialogfähigkeit und die Ambiguitätstoleranz. Schülerinnen und Schüler sollten „deuten, begründen, prüfen und positionieren“, „anwenden, gestalten und partizipieren“ sowie „reproduzieren, wahrnehmen und verstehen“. <sup>1381</sup> In Lernlandschaften sollten die Inhalte elementarisiert zugänglich gemacht, aber nicht aus dem Kontext gerissen oder zu stark vereinfacht werden. Sie sollten an die Vorerfahrungen und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen, diese aber auch herausfordern und zum Weiterdenken ermutigen. <sup>1382</sup>

Neben kognitiven Impulsen ist es ebenso wichtig, dass emotionalen Aspekten in der Lernlandschaft Raum gegeben wird. <sup>1383</sup> Schlag und Schweitzer betonen, dass Jugendtheologie insgesamt keine rein kognitive Angelegenheit sei: „Sie ist vielmehr durchweg eng mit Gefühlen, Einstellungen und Handlungsweisen verbunden.“ <sup>1384</sup> Darüber hinaus gewinne sie in unterschiedlichen Ausdrucksformen Gestalt, wie beispielsweise in ästhetischer und narrativer Hinsicht. <sup>1385</sup>

---

<sup>1378</sup> Freudenberger-Lötz, Petra, PPT-Vortrag anlässlich einer Weiterbildung in Kiel (14.3.2014). Ich danke Frau Freudenberger-Lötz für ihre Genehmigung, ihre Überlegungen für das Konzept des anamnetischen Theologisierens aufzugreifen.

<sup>1379</sup> Ebd.

<sup>1380</sup> Ebd.

<sup>1381</sup> Ebd.

<sup>1382</sup> Vgl. Freudenberger-Lötz, Petra, Theologische Gespräche mit Kindern, S. 68.

<sup>1383</sup> Vgl. ebd.

<sup>1384</sup> Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Brauchen Jugendliche Theologie?, S. 181.

<sup>1385</sup> Ebd., S. 180.

Während in Bezug auf den Grundschulunterricht weitgehend Übereinstimmung herrscht, dass kreative Arbeitsmethoden angeboten werden sollten, stehen in höheren Klassenstufen kognitive Denkprozesse im Vordergrund. Dies entspricht zwar der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, die mit zunehmendem Alter kognitiv leistungsfähiger werden. Andererseits zeigt die Lehr- und Lernforschung, dass sich Gelerntes besser im Gehirn verankert, wenn alle Sinne beim Lernprozess angeregt werden. Durch körperlich-sinnliche Erfahrungen wird eine tiefere Welt- und Selbsterfahrung ermöglicht. Es ist also wichtig, auch für die Sekundarstufen I und II Lernlandschaften zu entwickeln, in denen sich Schülerinnen und Schüler kreativ mit den Inhalten auseinandersetzen und diesen gestalterisch Ausdruck verleihen können. Aus diesem Grund soll im Folgenden das Konzept des anamnetischen Theologisierens mit Anregungen aus der ästhetischen Bildung bereichert werden.

### **5.1.1 Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ästhetische Praktiken als Wahrnehmungs- und Orientierungsmuster**

Da Erinnerung nicht nur im Gedächtnis verankert, sondern auch ‚in den Körper geschrieben‘ ist, lässt sich historische Erfahrung nicht allein sprachlich fassen, sondern bedarf zudem einer „leiblichen Reflexivität“.<sup>1386</sup> Von früher Kindheit an werden über Bildsprache vermittelte Deutungs- und Wahrnehmungsmuster übernommen, in die Alltagswelt der Einzelnen als „scheinbar naturgegeben“ transferiert und zum Gegenstand (un-)bewusster Verortungsprozesse.<sup>1387</sup> Dies gilt, wie sich am Beispiel von Denkmälern zeigen lässt, auch für Geschichtsbilder. Gleichzeitig dienen ästhetische Praktiken immer auch als eine Art imaginativer, visionärer Raum für die Artikulation von Gegendiskursen.<sup>1388</sup> Das Besondere beim Theologisieren mit Kunst ist, dass in einer nicht allein auf Sprache basierten Form „Erfahrungs- und Diskursbereiche ans Licht“ gebracht werden können.<sup>1389</sup> Im Idealfall kann eine Verbindung

---

<sup>1386</sup> Völkel, Bärbel, *Inklusive Geschichtsdidaktik*, S. 75.

<sup>1387</sup> Bührmann, Andrea D./Rabenstein, Kerstin, *Unterschiede*, S. 277.

<sup>1388</sup> Vgl. ebd., S. 277 f.

<sup>1389</sup> Bachmann-Medick, Doris, *Cultural Turns*, S. 205.

zu den Affektökonomien hergestellt werden.<sup>1390</sup> Durch Prozesse der Exposition wird das in den Körper geschriebene implizite Wissen ‚greifbarer‘ und kann, wenn auch niemals vollständig, der Reflexion zugänglich gemacht werden.<sup>1391</sup> Mit Otto beschreibt Peez die ästhetische Erfahrung deshalb als einen Modus der Selbst- und Weltbetrachtung.<sup>1392</sup>

Dementsprechend zielt ästhetische Bildung auf die Selbstbestimmung und Selbstermächtigung des Menschen.<sup>1393</sup> Sie muss ihn hierfür in seiner Leiblichkeit, in seiner Sozialität und Geschichtlichkeit in den Blick nehmen.<sup>1394</sup> Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler als „konkrete, subjektiv-individuelle Menschen in ihrer jeweiligen vollständigen Gesellschaftlichkeit“ ernst genommen werden.<sup>1395</sup> Mithilfe der ästhetischen Bildung können sie eine besondere Kultur der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung lernen,<sup>1396</sup> eine sinnhafte „reflexive Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit“.<sup>1397</sup> Reflexion, Rationalität und Sinnlichkeit werden hierbei nicht als Gegensätze begriffen.<sup>1398</sup> Nach Wolfgang Welsch darf sich ästhetische Reflexion auch nicht „zum Agenten einer Ästhetisierung machen lassen, die in Wahrheit auf Anästhetisierung hinausläuft“.<sup>1399</sup> Sie steht in Opposition zu dem „Ästhetisierungstrubel und der Pseudo-Sensibilität einer Erlebnisgesellschaft“.<sup>1400</sup> In einer Welt zunehmender Rationalität und Entsinnlichung, aber auch der Überflutung durch Informationen und Bilder liegt für Peez die Hauptaufgabe der ästhetischen Bildung in der Schulung eines kritischen Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögens.<sup>1401</sup> Dazu gehört das Anbahnen einer kultursoziologischen Analysekompetenz.

---

1390 Vgl. Engel, Juliane/Paul, Heike, Implizites Wissen, S. 114.

1391 Sabisch, Andrea, u. a., Ästhetische Praxis, S. 89.

1392 Peez, Georg, Ästhetische Bildung, S. 4, unter Bezugnahme auf Otto, Gunter, Das Ästhetische ist „Das Andere der Vernunft“, S. 56.

1393 Vgl. Liebau, Eckart, Ästhetische Bildung und Schulentwicklung, S. 39.

1394 Vgl. ebd., S. 217.

1395 Ebd.

1396 Vgl. Sabisch, Andrea, Ästhetische Bildung, S. 196.

1397 Peez, Georg, Ästhetische Bildung, S. 3.

1398 Vgl. ebd.

1399 Welsch, Wolfgang, Grenzgänge der Ästhetik, S. 57.

1400 Ebd.

1401 Peez, Georg, Ästhetische Bildung, S. 3.

Die subjektive Kultur kann und muss sich nach Liebau an der objektiven Kultur in Einfall und Übung bilden.<sup>1402</sup> Als Beispiel führt Liebau die Notwendigkeit der Analyse von Machtstrukturen an: Wo wird das Ästhetische zur Abgrenzung von Eliten und Herrschaftslegitimation in Dienst genommen?<sup>1403</sup> Künstlerische Gestaltungsprozesse sind nicht zuletzt durch eine ihnen inhärente spezifische Eigendynamik gekennzeichnet. In intensiven ästhetischen Prozessen und Praktiken gibt es immer ein Moment des ‚Unverfügbaren‘. Es kommt zu einem Grenzgang „zwischen Intention und Überraschung“, in dem sich „Fähigkeiten offenbaren, derer man sich bis zu ihrer Artikulation nicht bewusst war“.<sup>1404</sup> Liebau spricht von einer „verändernde[n] Kraft der künstlerischen Werke und der ästhetischen Ausdrucksformen [...], deren Fremdheit nicht in trivialen Lern- und Aneignungsprozessen aufgelöst werden kann“.<sup>1405</sup> Er beschreibt diese Kraft als „rätselhaftes Gegenüber“, dessen Wirkungen nicht kalkulierbar seien.<sup>1406</sup> Diese Fähigkeiten lassen sich nicht in intentionale Handlungen umwandeln, auch wenn man übt oder sie zum Gegenstand von Reflexion macht. Der Naturwissenschaftler und Philosoph Michael Polanyi prägte den Begriff „tacit knowing“, mit dem diese Art des Wissens beschrieben wird, das sich erst in der Praxis zeigt. Tacit knowing ist, so Wollberg, Zahn und Sabisch, eine Art „produktive, implizite Wissensformation oder -struktur“, eine „paradoxe Form einer anwesenden Abwesenheit“.<sup>1407</sup> Im Prozess des künstlerischen Arbeitens können sich Schülerinnen und Schüler deshalb auch Klarheit über ihr Selbst und ihre Gedanken verschaffen. Durch die Beschäftigung mit Kunst kann eine selbstreflexive ‚Distanz‘ ermöglicht werden. Hilger spricht mit Rumpf davon, „mit einem fremden Blick“ das „Vertraute wie das Fremde in seiner Differenz wahrnehmen zu können“.<sup>1408</sup>

---

1402 Liebau, Eckart, Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten, S. 220.

1403 Vgl. ebd., S. 212 f., 215.

1404 Wollberg, Ole/Zahn, Manuel/Sabisch, Andrea, Kunstpädagogisches Kolloquium, o. S.

1405 Liebau, Eckart, Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten, S. 220.

1406 Ebd.

1407 Ebd.

1408 Hilger, Georg, Ästhetisches Lernen, S. 337.

Indem das anamnetische Theologisieren Anregungen aus der ästhetischen Bildung aufgreift, können also Wege erschlossen werden, eine leibliche Reflexivität anzubahnen, nonverbale Kommunikationsräume zu eröffnen und Reflexionsprozesse über implizit vermittelte, in den Körper geschriebene Geschichte und Erinnerung anzuregen. Laut Hilger geht es im Religionsunterricht wie in der Kunst darum, „neue[] Wahrnehmungsmöglichkeiten“ zu eröffnen und „festgefahrene[] Wahrnehmungsmuster“ zu durchbrechen sowie Vertrautes und Fremdes von neuen Blickwinkeln aus zu betrachten.<sup>1409</sup> Durch Einübung „in ein neues Sehen“ durch ästhetisches Lernen kann neben dem „Wirklichkeitssinn“ der „Möglichkeitssinn“ der Schülerinnen und Schüler gefördert werden.<sup>1410</sup>

Für das anamnetische Theologisieren sind künstlerische Gestaltungsprozesse auch insofern bereichernd, als beim Hervorbringen von etwas Ästhetischem Kompetenzgefühle hervorgerufen und das Selbstwirksamkeitserleben gefördert werden können. Gerade in der Adoleszenz kann das anamnetische Theologisieren durch künstlerische Gestaltungsprozesse bereichert werden, weil Mitteilungswege für Schülerinnen und Schüler erschlossen werden, die sich sprachlich nicht gern mitteilen wollen oder können. Auch wenn künstlerische Werke „im Austausch mit der Umwelt und eingebettet in die Kultur“ gestaltet werden, gibt es immer auch einen produktiven Eigenanteil, „selbst erfundene und erarbeitete Symbole“ oder „Sinnzeichen“, durch die das Innerste zur Sprache gebracht werden kann.<sup>1411</sup> Diese Sinnzeichen sind Produkte der Welt- und Selbsterkundung: Mittels Sinnzeichen können „Erlebnisse, Vorstellungen, Wünsche, Vorlieben, aber auch Ängste und Konflikte sichtbar“ gemacht werden.<sup>1412</sup> Das Geschaffene steht dann am Ende des künstlerischen Prozesses als sichtbares Produkt gegenüber und kann dadurch die innere Erfahrungswelt in der Außenwelt kommunizierbar oder zumindest in Ansätzen ‚sichtbar‘ machen. Gestaltungsprozesse ermöglichen damit eine spezifisch körperlich-sinnliche Erfahrungsverarbeitung und den

---

<sup>1409</sup> Hilger, Georg, *Ästhetisches Lernen*, S. 337 f.

<sup>1410</sup> Ebd., S. 340.

<sup>1411</sup> Peez, Georg, *Kinder kritzeln*, S. 46.

<sup>1412</sup> Ebd., S. 48.

Ausdruck von Emotionen und Gedanken, die nicht (oder noch nicht) verbalisiert werden können. Sie bieten Möglichkeiten der Distanznahme, Ironisierung und Verfremdung in Bezug auf Zwänge des Alltags und die Plausibilitätsstrukturen einer Gesellschaft.<sup>1413</sup>

Das anamnetische Theologisieren mit Kunst im Religionsunterricht kann grundsätzlich in zwei Richtungen entfaltet werden: Zum einen kann die Beschäftigung mit Kunstwerken Ausgangspunkt des anamnetischen Theologisierens werden, indem durch die Betrachtung eine Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung angebahnt wird. Zum anderen kann das anamnetische Theologisieren durch künstlerische Darstellungsprozesse gerahmt und vertieft werden. Hierbei können Schülerinnen und Schüler selbst gestalterisch tätig werden, eigene Sinnzeichen generieren und sich in einen nicht allein auf Sprache basierenden Austausch- und Reflexionsprozess begeben. In beiden Formen des Theologisierens mit Kunst müssen Lehrende weiterführende theologische Fragen, Deutungs- und Orientierungsangebote einbringen, damit ein vertiefter theologischer Denk- und Frageprozess angeregt wird. Im Folgenden werden am Beispiel der Spurensuche, des Biografierens und der Memory Work konkretere Anregungen für das anamnetische Theologisieren mit Kunst gegeben.

### **5.1.2 Anamnetisches Theologisieren mit der Methode der Spurensuche**

Spurensuche, wie sie von Anna Oppermann, Christian Boltanski oder Nikolaus Lang praktiziert wurde, ist eine künstlerische Methode, mit der eine emotionale, zugleich aber auch analytische Auseinandersetzung mit Geschichte und Erinnerung im Religionsunterricht angebahnt werden kann.<sup>1414</sup> Lässt man bei Schülerinnen und Schülern das Stichwort „Spurensuche“ fallen, weckt man sofort Assoziationen wie „Kriminalpolizei“, „Rekonstruktion eines Tathergangs“ oder „Beweisaufnahme“. Diese Assoziation ist beabsichtigt.

---

<sup>1413</sup> Liebau, Eckart, Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten, S. 213.

<sup>1414</sup> Vgl. Seydel, Fritz/Sabisch, Andrea, Anlässe für biografische Arbeit, S. 5.

Die künstlerische Spurensuche nahm ihren Anfang in den 70er-Jahren, in einem „aktiven, aber permanent zum Vergessen und Verdrängen bereiten Jung-Deutschland, wo jener der Polizeisprache entlehnte Terminus ‚Spurensicherung‘ Karriere machte“. <sup>1415</sup> Auch wenn die Künstlerinnen und Künstler keine einheitliche Gruppe mit gemeinsamen Zielen bildeten, bürgerte sich für sie der Name ‚Spurensicherung‘ ein, weil ihnen eine spezifische Methode der Annäherung an anthropologische Fragen gemein war. <sup>1416</sup> Sie kritisierten das Tempo, die „Materialschlacht“ und den „Beglückungsanspruch“ damals angesagter Kunstrichtungen wie Pop-Art, Nouveau Réalisme oder Schrottkunst. Ihr Fokus waren der Mensch, seine existenziellen Fragen, seine Umwelt und seine historischen Orientierungen. <sup>1417</sup> Sie begaben sich mittels gesammelter und erfundener Objekte auf die Suche nach Vergangenen und Erinnerungem, erforschten Biografien, reflektierten Lebensgewohnheiten oder sicherten Spuren von Stadtlandschaften und Ökosystemen. <sup>1418</sup> Themen wie Sterblichkeit, Vergänglichkeit, Alltäglichkeit, die Herkunft des Menschen, soziale Fragen, Erinnerung oder die „emotionalen und archetypischen Gemeinsamkeiten, Alltagsmythen und Sitten“ von Gesellschaften wurden so zu Ausgangspunkten für Kunstwerke. <sup>1419</sup> Die bildlich-kreative, emotionale und analytische Annäherung an diese Fragen macht die Arbeit der Spurensucher inspirierend für das anamnetische Theologisieren. <sup>1420</sup> Ganz im Sinne des *Eingedenkens* geht es den Spurensuchern nicht um eine Vergangenheitsschau, die bei der Betrachtung der Vergangenheit stehen bleibt, sondern um den Versuch, die Vergangenheit für die Gegenwart erfahrbar und nutzbar zu machen. Sie wollen infrage stellen, irritieren, mobilisieren und zum Mitdenken anregen. <sup>1421</sup> Während die Polizei bei der Spurensuche Indizien sucht und sichert, um einen Tathergang zu rekonstruieren und Verbrechen aufzuklären, bezwecken

---

1415 Metken, Günter, Spurensicherung, S. 12.

1416 Vgl. Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 4. Der Begriff wurde von Uwe M. Schneede und Günter Metken geprägt. Vgl. Spies, Werner, Das Schattentheater, S. 23.

1417 Metken, Günter, Spurensicherung, S. 10.

1418 Vgl. Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 4.

1419 Ebd.

1420 Vgl. Metken, Günter, Spurensicherung, S. 16 f.

1421 Vgl. ebd., S. 18.

die künstlerischen Spurensucher die Rekonstruktion anthropologischer Sachverhalte. Bei der Produktion der Kunstwerke beginnen die Spurensucher mit der Aufnahme der Spuren, der Recherche. Wie das Wort „Recherche“ schon andeutet, geht es dabei um die „Nachforschung“ oder „Ermittlung“ eines Sachverhalts. Dabei bedienen sie sich der klassischen Verfahren aus Polizeiarbeit oder Geschichtswissenschaft, Archäologie, Ethnologie und Soziologie, um Material aufzuspüren und zu bearbeiten. Ihre Fundgruben sind Nachlässe, Amateurfotos, Familien- und Kinderandenken etc.<sup>1422</sup> Die Spuren werden gesammelt, gezeichnet, fotografiert, konstruiert und anschließend wie Indizien geordnet, registriert, klassifiziert, beschriftet, inventarisiert und katalogisiert.<sup>1423</sup> Die Präsentation erfolgt schließlich bewusst in einem scheinbar dokumentarischen, sachlich-nüchternen und naturwissenschaftlichen Stil.<sup>1424</sup>

Im Gegensatz zu Geschichtsforschern oder der Kriminalpolizei, die versuchen, einen Sachverhalt möglichst objektiv zu rekonstruieren, erheben die künstlerischen Spurensucher keinerlei Anspruch auf Objektivität. Im Gegenteil, die Spurensuche wird als subjektive Recherche verstanden, bei der die Künstlerinnen und Künstler frei assoziieren und den Sinn der Spuren selbst festlegen dürfen.<sup>1425</sup> Es geht nicht darum zu erforschen, wie es wirklich war, und auch um keine vollständige Sammlung oder Dokumentation. Bei ihrer Auseinandersetzung mit einer dynamischen, sich dem eindeutigen „objektiven“ Zugriff entziehenden Vergangenheit sammeln oder erfinden die Spurensucher sogar Gegenstände und Bilder, jedoch nicht um Geschichte zu verfälschen.<sup>1426</sup> Sie stellen die Frage nach individuellen und kollektiven Weisen des Umgangs mit Geschichte und Erinnerung und thematisieren die seit den 90er-Jahren viel diskutierte subjektive Konstruktion von Wirklichkeit.<sup>1427</sup> Die Fundstücke haben „Verweischarakter“ und werden präsentiert, um als Indi-

---

1422 Metken, Günter, Spurensicherung, S. 10 f.

1423 Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 4, 7.

1424 Vgl. ebd., S. 4.

1425 Vgl. Seydel, Fritz/Sabisch, Andrea, Anlässe für biografische Arbeit, S. 5; Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 4.

1426 Vgl. Seydel, Fritz/Sabisch, Andrea, Anlässe für biografische Arbeit, S. 5.

1427 Vgl. Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 7.

zien auf etwas anderes, einen größeren Sinnzusammenhang hinzuweisen.<sup>1428</sup> Sie sollen herausfordern, hinterfragen, Emotionen auslösen und dazu anregen, eigene Überlegungen anzustellen oder weiter nachzudenken. Sie zielen also auf eine Rezeption durch die Betrachtenden und sollen zu einer eigenen Rekonstruktions- oder Konstruktionsarbeit animieren.<sup>1429</sup> Für das anamnetische Theologisieren ist, wie ich im Folgenden am Beispiel des Künstlers Christian Boltanski zeigen möchte, insbesondere die Kombination aus nüchtern-sachlicher Analyse bzw. Dokumentation und emotionaler Konfrontation ertragreich.

### 5.1.3 Anregungen durch die Spurensuche Christian Boltanskis

Christian Boltanski ist der wohl bekannteste Vertreter der künstlerischen Richtung Spurensicherung. Seine Arbeiten gehören zum elementaren Bestandteil der wichtigsten internationalen Kunstsammlungen. 2005 belegte Boltanski den 10. Platz im Kunstkompass-Ranking, bei dem die weltweit gefragtesten Künstler der Gegenwart ermittelt werden. 1994 erhielt er den Kunstpreis Aachen, 2006 den „Nobelpreis der Künste“, den Praemium Imperiale, in der Sparte Skulptur. In seinem künstlerischen Werk setzt sich Boltanski intensiv mit seiner eigenen Vergangenheit auseinander, diese wird aber zum Ausgangspunkt für eine allgemeinsoziologische und zugleich ästhetische Beschäftigung mit dem Thema Vergangenheit und Vergänglichkeit. So stellt beispielsweise das 2008 ins Leben gerufene Projekt „Les Archives du Cœur“, in dem Herztöne von Menschen archiviert werden, Fragen nach der Endlichkeit des Seins, dem Erinnern und Vergessen. Insbesondere die ästhetische Auseinandersetzung Boltanskis mit Kindheitserinnerungen sowie mit Tod und Erinnerung geben Anregungen für ein anamnetisches Theologisieren mit Kunst, weshalb sie nachfolgend ausführlicher beschrieben werden.

---

1428 Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 4.

1429 Vgl. Metken, Günter, Spurensicherung, S. 12.

### **5.1.3.1 Ästhetische Auseinandersetzung mit Kindheitserinnerungen**

Christian Boltanski wurde nach eigenen Aussagen genau am Ende des letzten Weltkrieges, im Moment der Befreiung von Paris geboren.<sup>1430</sup> Dieses Geburtsdatum hat für ihn programmatischen Charakter. Boltanski sieht sich selbst als Maler des 20. Jahrhunderts, der von diesem Jahrhundert des Scheiterns und der Enttäuschung der Hoffnung auf eine bessere Welt durch Bildung und Wissenschaft geformt sei. Biografisch wie künstlerisch spielten für ihn jedoch auch die Ereignisse vor der Befreiung eine große Rolle. Als Sohn einer Katholikin und eines Juden erlebte seine Familie die Schrecken der nationalsozialistischen Verfolgungen. Um die Familie zu schützen, versteckte sich der jüdische Vater ein Jahr lang in einem Loch unter den Dielen der Wohnung.<sup>1431</sup> Obwohl Boltanski in der Zeit der Befreiung geboren wurde, wuchs er in einer Atmosphäre der Bedrohung auf, weil die gesamte Familie durch die Ereignisse traumatisiert war. Für Boltanski sind die von Angst geprägte Kindheit, „die Frage nach Gut und Böse, nach dem Warum, dem Verhältnis von Täter und Opfer“, die Zerbrechlichkeit von Erinnerung und Leben Ausgangspunkt seines kunstschaftenden Wirkens.<sup>1432</sup>

Die Beschäftigung mit Kindheit ist für Boltanski jedoch nicht allein biografisch motiviert. Er erläutert, dass er sich zwar intensiv mit Kindheit beschäftigte, seine wirklichen Erlebnisse aber nicht thematisiere, weil er darunter gelitten habe, dass seine Kindheit so außergewöhnlich war. Gerade weil er seine Kindheit vergessen wollte, erfand er eine exemplarische „Normbiographie“ für sich. Dazu gehörte auch, dass er seine Biografie mit Bildern anderer Kinder und Familien illustrierte.<sup>1433</sup> Jeder von uns, so Boltanski, schaffe sich ein Traumleben, das Symbolcharakter habe. Jeder könne sich exemplarisch in Kindheitserfahrungen eintragen:

Nehmen wir zum Beispiel das Foto eines Kindes, das am Strand spielt. Jeder von uns sieht ein anderes Kind an einem anderen Strand. Das, was wir sehen, ist letzten Endes etwas sehr Persönliches. Für mich ist das wichtigste in der

1430 Vgl. Beil, Ralf, „Das Leben ist ein kurzer schwarzer Strich“, S. 49.

1431 Im Film „Die möglichen Leben des Christian Boltanski“ wird angegeben, dass sich der Vater zwei Jahre versteckt gehalten habe.

1432 Beil, Ralf, „Das Leben ist ein kurzer schwarzer Strich“, S. 54.

1433 Spies, Werner, Das Schattentheater, S. 29.

Kunst, dass jeder Künstler letztlich von sich selbst spricht. Jeder erzählt seine eigene Geschichte. Doch diese Erzählung wird im besten Fall zur Geschichte der anderen. Ebendeshalb darf die Botschaft nicht zu konkret sein. Es findet sonst keine Projektion statt.<sup>1434</sup>

Die Kindheit ist für sein Werk auch deshalb zentral, weil sie, so Boltanski, als Erstes „in uns stirbt“ und verabschiedet werden muss.<sup>1435</sup> Er veranschaulicht dies mittels seiner Erinnerung daran, wie er eines Tages im Auto gesessen und plötzlich gewusst habe, dass seine Kindheit zu Ende, dass die Welt, in der er bisher gelebt hatte, Vergangenheit geworden war.<sup>1436</sup> Alle würden sich an das Kind in sich selbst erinnern, dieses sei zugleich aber für immer verloren.<sup>1437</sup> Da sich Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Kindheit und Erwachsensein bewegen, können diese zu Kunstwerken verarbeiteten Gedanken Boltanskis zum Thema „Kindheit“ als Baustein dienen, um damit diesen Abschied von der Kindheit sowie Erinnerungen an sie zum Thema zu machen und dabei eine Haltung der Generativität anzubahnen.

### ***5.1.3.2 Ästhetische Auseinandersetzung mit Tod, Geschichte und Erinnerung***

Eine weitere Möglichkeit, Boltanskis Kunstwerke für das anamnetische Theologisieren fruchtbar zu machen, sind seine ästhetischen Auseinandersetzungen zu den Themen Tod, Geschichte und Erinnerung. Boltanski versucht mit seinen Kunstwerken die Dinge zu erhalten, „im Wissen um ihre Vergänglichkeit“.<sup>1438</sup> Seine Beschäftigung mit Erinnerung, sein Interesse an Zeit, Verlust, Trauer und Tod speisen sich jedoch nicht aus negativen Affekten, sondern aus der Zuwendung zum Leben. Er will ethische Impulse für Gegenwart und Zukunft freisetzen. Zwar thematisieren seine Kunstwerke auf kalte und nüchterne Weise Trauer und Abschied, sie sollen aber nicht erschrecken, sondern Emotionen hervorrufen, damit sich die Betrachtenden intensiv selbst reflektieren.<sup>1439</sup> Für seine Spurensuche sammelt Boltanski beispielsweise

---

1434 Beil, Ralf, „Das Leben ist ein kurzer schwarzer Strich“, S. 48.

1435 Ebd., S. 50.

1436 Ebd.

1437 Ebd.

1438 Ebd., S. 50 f.

1439 Vgl. Beil, Ralf, Chronos trifft Thanatos, S. 12.

alte, ausgediente Sachen, die er dann fotografiert, inventarisiert und anordnet und mit denen er Archive füllt. Diese Arbeit mit ‚Ausschussware‘ steht symbolisch für Boltanskis Kritik am Fortschrittsglauben.<sup>1440</sup> Wenn er akribisch inventarisiert und sammelt, will er damit nicht zeigen, dass Festhalten und Sammeln die Lösung für den Umgang mit Vergessen und Entschwinden wäre. Stattdessen thematisieren seine Kunstwerke die Hilflosigkeit und das vergebliche Unterfangen des Menschen, festhalten und bewahren zu wollen. Es ist eine ironische Replik auf die „kümmerlichen kafkaesken Archive einer restlos verwalteten, von Schuldgefühl erstickten Welt“.<sup>1441</sup> Insofern kann Boltanski als moderner Historienmaler bezeichnet werden, der mit seinen Installationen und Ausstellungen die „verstörende Energie von Erinnerung und Vergessen“ augenscheinlich macht.<sup>1442</sup>

Obwohl oder gerade weil Boltanski sich auf die Darstellung des Kleinen, Persönlichen, der Erfahrung Einzelner konzentriert, verweisen seine Kunstwerke auf etwas Umfassenderes, Generelles. So sammelte er beispielsweise für sein Kunstwerk „Réserve: Les Suisses Morts“ (Reserve: Die toten Schweizer, 1990) Fotografien von Gestorbenen aus Traueranzeigen der Tageszeitung „Le Nouvelliste“. Auf diesen Erinnerungsfotos sehen die Toten glücklich aus; die Hinterbliebenen wollen sie so im Gedächtnis behalten. Boltanski arbeitet mit diesem Material weiter, er fotografiert die Bilder ab und vergrößert sie auf Überlebensgröße. Damit stellen sie zwar eigentlich noch die jeweils Einzelnen dar, in dieser Größe jedoch vermag man sie aber gar nicht mehr wirklich zu erkennen. Ihre Individualität verschwimmt, und damit werden sie zu Sinnbildern der Universalität des Todes. Sie zeigen, dass vor dem Tod letztlich alle gleich sind, dass Gesichter und Biografien austauschbar werden. Es gibt kein individuelles Glück oder Unglück mehr.<sup>1443</sup> Boltanski geht dabei so weit, dass er in seiner Installation „Menschlich“ (1994) übergroße Fotos von Verbrechern und Opfern ununterscheidbar nebeneinander ausstellt.

---

1440 Vgl. Spies, Werner, *Das Schattentheater*, S. 23.

1441 Ebd.

1442 Ebd., S. 24.

1443 Ebd., S. 28.

Diese Installation kann zum provozierenden Ausgangspunkt für die Frage nach Gerechtigkeit, nach dem Jüngsten Gericht und der biblischen Vision einer besseren Welt gemacht werden, in die alle Opfer der Geschichte einbezogen sind. Auch mit seinem Werk „La Maison Manquante“ (Das fehlende Haus, 1990) will Boltanski das Leben in seiner Vergänglichkeit erfahrbar machen. Er fotografierte die Baulücke des zerstörten Hauses Nr. 15/16 in der Großen Hamburger Straße in Berlin. Zuvor hatte er an den Brandmauern der beiden Nachbarhäuser die Namen der ehemaligen Bewohner angebracht. Fast alle waren Juden, die in Konzentrationslagern „verschwanden“.<sup>1444</sup> Boltanski hatte an sich selbst beobachtet, dass man Statistiken des Todes nicht wirklich erfassen kann. Man liest die Zahlen und Daten, kann das Gelesene aber gar nicht emotional verarbeiten. Um „das anonyme statistische Grauen“ vor Augen zu führen und emotional und körperlich erfahrbar zu machen, erschafft er deshalb Werke, die das Gedächtnis sowie die Zerbrechlichkeit und Trauer von Erinnerung erleben lassen.<sup>1445</sup>

Ganz im Sinne Hartmut Rosas bemängelt Boltanski die Beschleunigung des Lebens und konstatiert, dass es aufgrund der Veränderung des Generationenverhältnisses kaum noch eine Über- und Weitergabe von Generation zu Generation gebe und ein 60-Jähriger von 15-Jährigen überholt werde. Tröstlich sei jedoch, dass sich die Welt weiterdrehe und die Menschen in einer Art Linie stünden. Deshalb gehe es darum, den Nachfolgenden eine etwas bessere Welt zu hinterlassen:

Es gab so viele Menschen vor uns, und es wird so viele Menschen nach uns geben. Und in der winzigen Zeitspanne, in der wir da sind, können wir versuchen, an dieser Linie etwas zu verbessern. Dann wissen wir immerhin, dass wir denen, die später kommen, etwas mitgeben können.<sup>1446</sup>

Abschließend sei noch auf Boltanskis Arbeit mit Fotografien verwiesen: Er fotografiert Fotos, die er dann vergrößert und anordnet. Aleida Assmann weist darauf hin, dass er damit paradoxerweise eigentlich etwas fotografiere,

---

1444 Spies, Werner, *Das Schattentheater*, S. 29.

1445 Vgl. ebd., S. 33.

1446 Beil, Ralf, „Das Leben ist ein kurzer schwarzer Strich“, S. 58 f.

das sich dem Zugriff entziehe: die Vergangenheit.<sup>1447</sup> Mittels Fotografien lassen sich zum einen zeitliche Veränderungen dokumentieren und zum anderen auch kompensieren, weil auf ihnen etwas festgehalten wird, das so in der Gegenwart nicht mehr vorhanden ist.<sup>1448</sup> Gleichzeitig kann man mit Siegfried Kracauer und Aleida Assmann sagen, dass Fotografie das Gegenteil von Erinnerung ist, weil sie lediglich die „äußere Hülle“ zeigt, „die die Qualität einer Mumie besitzt“.<sup>1449</sup> Auch wenn lebendige Erinnerungsbezüge die Präzision von Fotografien vermissen lassen, haben sie, so Kracauer, eine ganz andere Qualität.<sup>1450</sup> Sie sind verarbeitete Erfahrung. Die Fotografie an sich kann noch nichts bezeugen, wenn sie nicht „in einen sozialen Kommunikationsrahmen eingebettet ist“.<sup>1451</sup> Erst wenn dies der Fall ist, vermag die Fotografie ein „Nach-Gedächtnis“ zu produzieren.<sup>1452</sup> Aus diesem Grund sieht Assmann die Fotografie-Kunstwerke Boltanskis als eine Art Inszenierung des Vergessens.<sup>1453</sup> Mit Schülerinnen und Schülern kann sein Umgang mit Fotografien zum Ausgangspunkt der Frage werden, wie wir mit unseren gespeicherten Erinnerungsfotos umgehen: Können sie ein „Nach-Gedächtnis“ produzieren?<sup>1454</sup> Ist die menschliche Gedächtniskapazität dem immensen Anstieg der externen Speicherkapazitäten im digitalen Zeitalter gewachsen?<sup>1455</sup>

#### **5.1.4 Biografieren als Anregung für das anamnetische Theologisieren mit Kunst**

In den Kontext der Spurensuche gehört auch das Biografieren, das biografisch orientierte Arbeiten im Kunstunterricht, das als eine Art persönlicher Spurensuche gesehen werden kann. Biografische Aufzeichnungen wie Tagebücher dienen dazu, Spuren zu hinterlassen, sich selbst zu reflektieren und

---

1447 Vgl. Assmann, Aleida, *Die Furie des Verschwindens*, S. 89.

1448 Vgl. ebd.

1449 Ebd., S. 92.

1450 Ebd.

1451 Ebd.

1452 Ebd.

1453 Vgl. ebd., S. 93.

1454 Ebd., S. 92.

1455 Vgl. ebd., S. 95.

das eigene Sein abzusichern. Sie geben ein sichtbares Zeichen von der eigenen Existenz.<sup>1456</sup> Biografie heißt wörtlich übersetzt „Schreiben oder Zeichnen des Lebens“.<sup>1457</sup> Mit „biografischer Arbeit“ ist die aktive Formung der eigenen Lebensgeschichte gemeint. Im Leben muss beständig eine Verhältnisbestimmung zu den Menschen der Umwelt vollzogen werden, zur Gesellschaft, zu Räumen und Zeiten, in denen wir uns bewegen. Diese Bezüge können unterschiedliche Bedeutungen haben. Biografisches Arbeiten setzt einen Prozess der Bewusstwerdung dieser persönlichen Deutungen voraus; im Laufe des Auseinandersetzungsprozesses wird dann meistens ein Bedeutungswandel angeregt.<sup>1458</sup> Biografie wird hier also nicht als zurückblickendes Resümee des Lebenslaufs verstanden, sondern als die immer wieder neu zu konstruierende Lebenserzählung, in der vergangene und gegenwärtige Lebenserfahrungen und Zukunftsbilder zu einer stringenten *story* verbunden werden.<sup>1459</sup>

Für das Biografieren werden im Kunstunterricht Materialien wie Fotos oder andere Objekte mit einer persönlichen (positiven wie negativen) Bedeutung verwendet.<sup>1460</sup> Als Erinnerungsträger rücken sie vergangene und möglicherweise auch vergessene Ereignisse ins Bewusstsein und machen sie kommunizierbar.<sup>1461</sup> Genau deshalb kann auch die biografische Spurensicherung als Medium zur Aneignung vergangener Biografien fungieren. Die Fundstücke geben den fremden Lebensgeschichten und Lebenswelten eine Art sinnlicher Präsenz. Sie regen zum Nachfragen an und müssen in Geschichten eingebunden werden.<sup>1462</sup> Schülerinnen und Schüler können beim Biografieren bei ihrem Interesse an ihrer eigenen Biografie und anderen Lebensgeschichten abgeholt werden. Wenn sie für den künstlerischen Gestaltungsprozess Le-

---

1456 Wiemann, Irmela, Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen, S. 11.

1457 Seydel, Fritz/Sabisch, Andrea, Anlässe für biografische Arbeit, S. 5.

1458 Vgl. ebd., S. 5.

1459 Vgl. ebd., S. 4.

1460 Weitere Methoden der Biografiearbeit wären Methoden zur Gestaltung von Zeittafeln oder Chroniken, von Lebenswegen, Lebensbäumen oder Lebensketten. Diese Lebensketten könnten auch als Generationsketten gestaltet werden. Vgl. Wiemann, Irmela, Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen, S. 28.

1461 Vgl. Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 8.

1462 Vgl. ebd., S. 9.

benzengeschichten und Zeitgeschichte rekonstruieren und hierfür Material suchen, sichten, analysieren, strukturieren und bewerten und schließlich in einen präsentablen Zusammenhang bringen, müssen sie zwangsläufig wichtige Strategien und Methoden der historisch-kritischen Forschung anwenden. Zudem kann die Aufmerksamkeit von der eigenen Biografie und den eigenen Spuren hin zu den Spuren anderer gelenkt werden.

### 5.1.5 Ertrag für das anamnetische Theologisieren mit Kunst

Spurensuche und Biografieren provozieren zur Welt- und Selbsterfahrung und knüpfen damit an zentrale Fragestellungen von Jugendlichen an.<sup>1463</sup> Wie ich gezeigt habe, geht es im Individuationsprozess darum, sich selbst zu finden und ein eigenständiges, positives, erwachsenes Selbstkonzept zu entwickeln.<sup>1464</sup> Gerade Pubertierende wollen sich selbst auf die Spur kommen und müssen hierfür eigene Entwicklungsspuren erforschen und reflektieren.<sup>1465</sup> Spurensuche und Biografieren sind Methoden, die zur Selbst- und Fremderforschung einladen, weil sie Geschichte persönlich nachvollziehbar machen. Beim Sammeln von Lebensspuren werden Schülerinnen und Schüler zudem auf die geschichtliche Bedingtheit des Lebens aufmerksam. Indem sie die Aufgabe erhalten, mit künstlerischen Gestaltungsmethoden das Gewordensein von Lebenswelt und Strukturen zu thematisieren, können sie motiviert werden, einen veränderten Blick auf das vertraute Lebensumfeld einzunehmen.<sup>1466</sup> Sie werden herausgefordert, genauer zu beobachten und zu hinterfragen, und dafür sensibilisiert, dass auch nicht bewusst getroffene Lebensentscheidungen Konsequenzen haben. Hierdurch können exemplarisch Strategien zur Verarbeitung von Erlebnissen entwickelt werden. Der konzeptuelle Kern der Spurensicherung liegt darin, dass Erinnerungsstücke bei der Rekonstruktion „kulturell tradierter Geschehnisse und Lebenssituationen“

---

1463 Vgl. Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 9.

1464 Vgl. ebd., S. 7.

1465 Vgl. ebd.

1466 Vgl. ebd., S. 9.

helfen können.<sup>1467</sup> Die Spuren verweisen auf gegenwärtige oder vergangene Ereignisse, können diese in Erinnerung rufen sowie Historisches oder auch die individuelle Entwicklung dokumentieren.<sup>1468</sup> Weil die persönliche wie auch die kollektive Vergangenheit unwiederbringlich ist, gibt es eine Grenze, was die Herbeiführung von Erinnerungen betrifft.<sup>1469</sup> Auch diese ‚Leerstelle‘ kann künstlerisch inszeniert und damit thematisiert werden. Nicht zuletzt bieten Spurensuche und Biografieren einen „visuellen, haptischen oder olfaktorischen Reiz“. <sup>1470</sup> Besonders sinnliche Erfahrungen ermöglichen eine Annäherung an die Vergangenheit, was Proust zu der Feststellung führte, „dass über die Stofflichkeit eine mögliche Zugangsweise zu Vergangenen zu finden sei“. <sup>1471</sup>

Auch wenn die Tiefenschicht der Konzepte in ihrer „vielschichtige[n] symbolische[n] Konstruktion von Wirklichkeit“, mit ihrer Verzahnung von Fiktion und Faktizität, wahrscheinlich erst für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe erfassbar ist,<sup>1472</sup> können auch Jüngere in elementarisierter Form Zugang finden. Gerade weil die Methode ästhetische und praktische Dimensionen der Verarbeitung eröffnet, können auch Erkenntnisse und Anfragen ausgedrückt werden, von denen die Schülerinnen und Schüler bereits etwas erahnen, das sie aber noch nicht konkret sprachlich verbalisieren können. Spurensuche und Biografieren bauen auf ästhetischen Verhaltensweisen auf, die Kinder und Jugendliche auch so, in ihrem Alltag praktizieren: dem Auswählen, Sammeln, Ordnen, Archivieren und Präsentieren von Dingen.<sup>1473</sup> Schon Kinder erfahren die Welt, indem sie Dinge (neu) ordnen. „Im Gebrauch der Dinge“, so Hanne Seitz, „wird die Ordnung der Dinge begriffen“. <sup>1474</sup> Das Ordnen fördert die Fähigkeit des Differenzierens und Strukturierens. Gerade weil zur Ordnung auch die Selektion gehört, kann die Einsicht geschult werden,

---

1467 Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 10.

1468 Vgl. ebd.

1469 Vgl. Marquardt, Claudia, Tagebücher, S. 42.

1470 Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 10.

1471 Marquardt, Claudia, Tagebücher, S. 43.

1472 Kirchner, Constanze, Spuren suchen – Spuren sichern, S. 10.

1473 Vgl. ebd., S. 7.

1474 Seitz, Hanne, Räume, S. 185.

dass die Welt nur fragmentiert erfahrbar ist. Es hilft also, mit einem bestimmten Fokus an die Betrachtung der Dinge heranzugehen, um sich die schwer erfassbare gegenständliche Welt zugänglich zu machen. Dabei kann schon die Tätigkeit des Suchens und Systematisierens des Materials Fantasie und Kreativität freisetzen.<sup>1475</sup>

Erinnerungsstücke werden gesammelt, weil man glaubt, dass sie Erinnerungen wach- und präsent halten können. „Die materialisierte Form von Erinnerungen scheint sie vor dem Vergessen zu bewahren.“<sup>1476</sup> Sammeln, im Sinne eines bewussten Prozesses, nicht als wahllose Archivierung von Erlebnissen und Dingen, schult die Wahrnehmung für alltägliche Dinge und Prozesse: Was ist so wichtig, dass es archiviert und besonders aufbewahrt werden sollte? Wenn beim Spurensuchen alltägliche Erlebnisse oder Dinge in den Fokus gerückt werden, kann dies Schülerinnen und Schüler anregen, darüber nachzudenken, welche Erlebnisse oder Dinge für sie eine Bedeutung haben. Dies schult die Selbst- und Weltreflexionsfähigkeit und ist ein erster Schritt für die Generierung von Erfahrungen. Das Sammeln ist auch heutigen Jugendlichen vertraut: Sie nutzen vor allem digitale Speicher für ihre Erinnerungsfotos und Texte. An dieses Interesse kann beim Spurensuchen angeknüpft werden. Gleichzeitig können Schülerinnen und Schüler angeregt werden, Dinge nicht einfach wahllos abzuspeichern, sondern das Sammeln eigener Erinnerungsspuren zu einem bewussten Prozess zu machen. Hierbei kann die Fähigkeit des Strukturierens, Sortierens und Ordners geschult werden, was zugleich eine wichtige Ressource für die Generierung von Erfahrungen ist.<sup>1477</sup> Mit dem Sammeln geht eine Sehnsucht nach „Anwesenheit, Bestand, Präsenz“ und Dauer einher.<sup>1478</sup> Sammelt man Dinge, wie etwa Briefmarken oder Fanartikel, werden diese Sammelobjekte durch das Sammeln

---

1475 Vgl. Seitz, Hanne, Räume, S. 185 f.

1476 Marquardt, Claudia, Tagebücher, S. 43.

1477 Vgl. Uhlig, Bettina/Kirschenmann, Johannes, Das Gedächtnis, S. 6.

1478 Ebd.

aus ihrem ursprünglichen Kontext herausgelöst, um mit anderen Sammelobjekten angeordnet und in eine Sammlung eingefügt zu werden.<sup>1479</sup> Die Systematisierung, Aufbewahrung und Präsentation von Dingen ermöglicht das Begreifen und fördert die Fähigkeit zur Aneignung der Welt. Sie bedarf eines Prozesses der Vernetzung, des Kontrastierens, Interpretierens, Auswertens und Differenzierens. Auch dieser ist für die Generierung von Erfahrungen erforderlich, für die Frage danach, was wir bewahren wollen, wie das Bewahrte bewertet und eingeordnet werden kann. Neben dem Sammeln und Sichten ist das Bewerten der Fundstücke ein wichtiges Element der vorgestellten künstlerischen Methoden. Der Wirtschaftsnobelpreisträger Daniel Kahneman weist auf die Bedeutung der abschließenden Bewertung von Ereignissen für das Erleben von Glück und Zufriedenheit hin. Am Beispiel eines Freundes, der ein Sinfoniekonzert genoss, bis die Aufnahme am Ende kaputt war und ein furchtbares Geräusch das Hörerlebnis zerstörte, zeigt Kahneman auf, dass es einen Unterschied zwischen dem „experiencing self“ und dem „remembering self“ gibt.<sup>1480</sup> Für die abschließende Bewertung der Erinnerung ist oft nicht die Zeit bzw. Dauer des Erlebnisses wichtig, sondern die Emotion am Ende des Ereignisses.<sup>1481</sup> Wenn Schülerinnen und Schüler bei ihrer Erfahrungsbildung unterstützt werden sollen, ist es also sinnvoll, auch die Funktion der abschließenden Bewertung zu untersuchen. So könnte man mit Schülerinnen und Schülern überlegen, auf welche Art und Weise eine abschließende Bewertung vollzogen wird und inwiefern auch auf diese Bewertung Einfluss genommen werden kann.

### 5.1.6 Erinnerungsarbeit und Biografieren mit Memory Work

Anamnetisches Theologisieren mit Kunst muss auch Anlässe für ein kritisches Hinterfragen der eigenen Perspektivität und der eigenen Privilegien schaffen. Mit Blick auf globale Zusammenhänge zeigt sich, dass Menschen

---

1479 Vgl. Uhlig, Bettina/Kirschenmann, Johannes, Das Gedächtnis, S. 6.

1480 Kahneman, Daniel, The Riddle, o. S.

1481 Ebd.

auch alle Erinnerungsstücke verlieren können, wenn sie aus ihrem Land vertrieben werden und flüchten müssen. Es bleiben lediglich die Gedankenräume der Erinnerung und die (auch gewaltsam) ‚in den Körper geschriebene‘ Erinnerung. Am Beispiel der Memory Work können Fragen nach dem Umgang mit Geschichte und Erinnerung auch vor dem Hintergrund globaler Zusammenhänge thematisiert werden, was anschlussfähig an das bereits beschriebene spezifisch moderne Geschichtsbewusstsein Jugendlicher ist.

Die auf einem psychosozialen Ansatz basierende Memory Work wurde ursprünglich in der Arbeit mit aidskranken Menschen in London entwickelt und fand dann ihren Weg in afrikanische Länder wie Uganda. Obwohl Uganda die Eindämmung der Krankheit Aids gelang, leben dort die meisten Aidswaisen der Welt: Schätzungsweise mehr als zwei Millionen Kinder sind dort Halb- oder Vollwaisen und leben bei Verwandten oder allein in Kinderhaushalten, in denen das älteste Geschwisterkind den Haushaltsvorstand übernimmt.<sup>1482</sup> Weil die ältere Generation fehlt, stehen Länder wie Uganda vor der Frage nach der Weitergabe des kulturellen Erbes. Mit einer Vielzahl von Projekten will Memory Work deshalb die Weitergabe von Erinnerungen, Hoffnungen und Geschichte(n) sichern. Mittels Memory Books, Memory Boxes, Body Maps oder auch Hero Books<sup>1483</sup> werden Erinnerungen in Worte und Bilder gebracht und für die nachfolgende Generation bewahrt. Weil die Produkte mit Sterbenden erstellt werden, geht es hierbei auch um die Eröffnung eines Erinnerungsraums, in dem Erinnerungen verabschiedend erzählt und geteilt werden können.<sup>1484</sup> Sie verbinden Vergangenheit Gegenwart und Zukunft für die „vom Schicksal der Armut, von Aids und Flucht gezeichneten Menschen“.<sup>1485</sup> Deshalb bezeichnet die Psychoanalytikerin Katharina Ley die Erinnerungswerke auch als „Krafftfelder der Erinnerung“.<sup>1486</sup>

---

1482 Bauch, Werner/Raven, Marianne M., Memory Book Projekt, S. 93.

1483 Beim sogenannten Hero Book wird ein Kind ermutigt, Autor, Illustrator, Hauptperson und Herausgeber eines eigenen Buches zu werden, einer Serie von Zeichnungen autobiografischen Erlebens, in deren Zentrum eine Heldin/ein Held steht. Anschließend wird diese Geschichte von einer das Kind im Prozess der Gestaltung begleitenden Person nacherzählt („retelling“). Näheres zum Hero Book bei: Morgan, Jonathan, „I Am a Hero. I Will Survive“, S. 11–17.

1484 Vgl. Jonathan Morgan, „I Am a Hero. I Will Survive“, S. 33.

1485 Ley, Katharina, Wie Menschen Wert und Würde erhalten können, S. 6.

1486 Ebd.

Konkret bedeutet Memory Work beispielsweise die Erstellung eines Memory Books. Memory Books sammeln Informationen über den persönlichen und historischen Familienhintergrund, über wichtige Traditionen, Wünsche und Ratschläge der Eltern. Sie sind also eine schriftliche Hinterlassenschaft dessen, was Eltern oder andere Verwandte normalerweise im Laufe der Jahre mündlich an ihre heranwachsenden Kinder weitergeben.<sup>1487</sup> Mit Geschichten, Liedern und Zukunftswünschen für die Kinder gefüllt, kann das Memory Book später zu einem wichtigen Leitfaden des Lebens werden. Die Memory Books sollen den Kindern eine über den Tod der Eltern hinaus bestehende Verbindung zur Vergangenheit ermöglichen und Halt und Orientierung bieten.<sup>1488</sup> Auch wenn ein Memory Book die Eltern nicht ersetzen kann, ist es doch zumindest ein sichtbares Verbindungsglied zur Vergangenheit und gestaltete Familiengeschichte. Ursprünglich von den Eltern allein verfasst, wurde es schließlich zur Gewohnheit, in die Gestaltung des Memory Books auch Kinder und andere Vertrauenspersonen einzubeziehen und gemeinsam an der Familiengeschichte zu arbeiten.<sup>1489</sup> So konnten sich die beteiligten Personen im Prozess des gemeinsamen Erinnerns und Schreibens auf den Abschied vorbereiten und Trost finden.

Auch religiöse Fragen und Gedanken über das Leben werden in Memory Books geäußert, wie das Buch von Christine Aguga für ihre Tochter Everlyn Akot zeigt:<sup>1490</sup>

Mit dem Leben hat es viel mehr auf sich, als wir sehen und wissen. Vor allem ist das Leben ein Geschenk Gottes an uns. Leben heißt entdecken, leben heißt tätig sein. Vielleicht siehst Du Dinge, die noch kein anderer gesehen hat, denn jeder von uns sieht die Welt mit seinen eigenen Augen. Wir betrachten das, was wir sehen, auf verschiedene Weise, jeder nach seiner persönlichen Erfahrung. Betrachte das Leben, betrachte Dein Leben. Es gibt eine Welt für Dich zu entdecken und zu entwickeln. Du kannst dein Leben selbst bestimmen! Wenn Du älter bist, wirst Du entdecken, daß jeder Mensch einzigartig ist. Du mußt lernen, abzuwägen und das Gute zu wählen. Wenn Du ungewohnt

---

<sup>1487</sup> Vgl. Smith, Carol L., *The Memory Book*, S. 26 f.

<sup>1488</sup> Vgl. Bauch, Werner/Raven, Marianne M., *Das Memory Book Projekt*, S. 94.

<sup>1489</sup> Smith, Carol L., *The Memory Book*, S. 27.

<sup>1490</sup> Henning Mankell, den die meisten als Autor der Wallander-Kriminalgeschichten kennen, lernte die *Memory Work* in Uganda kennen und veröffentlichte ein Buch über seine Erfahrungen und die Methode des *Memory Books*, in dem unter anderem das *Memory Book* von Christina Aguga Owor abgedruckt ist: Mankell, Henning, *Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt*.

Situationen oder Herausforderungen im Leben begegnet, wirst du Dich [sic!] deiner eigenen Kräfte und Möglichkeiten bewußt werden. Früher oder später wirst Du Dich nach dem „Warum“ fragen. Was ist der Grund des Lebens, warum sind wir hier? Warum geschieht das? Warum sind die Dinge so, wie sie sind? Könnten sie nicht anders sein? Vor allem aber kennen wir das Leben nicht, bis wir es leben und auf das hören, was es uns erzählt!<sup>1491</sup>

Eine weitere Methode der Memory Work ist das Zusammenstellen einer Memory Box, in der wichtige Gegenstände und die aufgezeichnete und/oder gemalte Lebensgeschichte bewahrt und weitergegeben werden.<sup>1492</sup> Die Memory Box dient hierbei zum einen als Aufbewahrungsbox für Erinnerungsstücke an Verstorbene, aber auch als ein „Sinnbild, das auf die Erinnerung und das Gedächtnis verweist“.<sup>1493</sup> Ein anderes Beispiel sind die mit Flüchtlingskindern aus Karton angefertigten Memory Houses, ihr ehemaliges Haus, das sie liebevoll anmalen und ausschmücken, mit Matratzen, einer Kochstelle und allem, woran sie sich erinnern können:

Die Memory Houses bildeten die Verbindung zum Land, aus dem sie fliehen mussten, zu den Menschen dort, zum Ort, wo sie wohnten, und zum Leben, das sie dort führten. Und alle hatten die Sehnsucht, wieder einmal dorthin zurückkehren zu können.<sup>1494</sup>

Die Beschäftigung mit dem Memory-Projekt kann Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisieren, dass bestimmte Formen von Erinnerungskultur, wie Museen und Sammlungen, Privilegien wohlhabender Gesellschaften sind. Sie werden herausgefordert, über die eigene Biografie hinauszudenken und vor dem Hintergrund globaler Verantwortung nach dem Umgang mit Geschichte und Erinnerung zu fragen. Dies ist insofern wichtig, als viele Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrungen vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Sie konnten auf der Flucht nur wenige Erinnerungsstücke mitnehmen und sind in Bezug auf die Tradierung ihrer (Familien-)Geschichte

---

1491 Owor, Christine Aguga, Memory Book für Everlyn Akoth (27.1.2000), zitiert nach: Mankell, Henning, Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt, S. 133 f.

1492 Da viele Frauen in Afrika arm sind, sind es meist nur wenige Dinge, die in der Box aufbewahrt werden, wie etwa eine Haarnadel, ein abgegriffenes Foto oder ein kleiner Zettel mit den Lebensdaten, Zeichnungen, Gebeten und Wünschen für die Kinder. Vgl. Ley, Katharina, Wie Menschen Wert und Würde erhalten können, S. 9.

1493 Ley, Katharina, Wie Menschen Wert und Würde erhalten können, S. 7.

1494 Ebd., S. 9.

stärker auf Erzählungen angewiesen als Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland geboren wurden und unzählige Fotos besitzen.

Im Religionsunterricht können Methoden der Memory Work zudem aufgegriffen werden, um eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von *history* und *story* im eigenen Familienkontext und darüber hinaus anzubahnen. Dies bedarf, wohlgermerkt, der Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für mögliche Privilegien oder soziale Ungleichheiten und globale Verantwortung. Schülerinnen und Schüler können dann angeregt werden, ein Memory Book für sich selbst zu erstellen, in dem sie wichtige Erinnerungserzählungen, Erinnerungsstücke oder Fotos, Wünsche, Fragen, Gebete von sich, den Eltern, Großeltern und anderen Familienmitgliedern sammeln und diese in den Kontext der Geschichte stellen. Dabei sollten auch Informationen über wichtige Geschichtsereignisse eingeholt werden, die das eigene Leben sowie das der Eltern und Großeltern geprägt haben. In kulturell und religiös pluralen Klassengemeinschaften können Schülerinnen und Schüler hierbei im gemeinsamen Gespräch auch globale Geschichtsbezüge herstellen. Wichtig wäre es jedoch, auch alternative Arbeitswege aufzuzeigen. So können auch Memory Books für historische oder fiktive Personen angefertigt werden, wenn die biografische Arbeit als zu persönlich empfunden wird: Was hätten sie, wenn sie die Möglichkeit gehabt hätten, in das Memory Book eingetragen? Was würden sie von ihren Erfahrungen an uns weitergeben wollen? Schülerinnen und Schüler werden hierbei bei ihrem Interesse für ihre eigene Geschichte bzw. für Motive und Lebensentscheidungen historischer Figuren abgeholt und könnten sich mit ihren Erfahrungen und Fragen, Hoffnungen und Befürchtungen in diese Figur eintragen. Bedeutsam wäre zudem ein für die Memory Work essenzielles Element, das „Retelling“.<sup>1495</sup> Am Ende des Entstehungsprozesses eines Memory Books wird dieses von der Sozialarbeiterin oder dem Sozialarbeiter in der Gruppe vorgetragen. Durch diese öffentliche Präsentation werden die Werke, aber auch die erstellenden Personen öffentlich gewürdigt. Der „Reteller“ des Memory Books wird durch das öffentliche Mit-

---

1495 Ley, Katharina, Wie Menschen Wert und Würde erhalten können, S. 8.

teilen und Erzählen der Erinnerung in die Geschichte eingebunden und kann damit im Ricœur'schen Sinne als „Zeuge zweiten Grades“ fungieren.<sup>1496</sup> Schülerinnen und Schüler könnten dies für eine Person der Geschichte übernehmen, sich mit deren Lebensgeschichte beschäftigen und mögliche Erinnerungserzählungen und Erinnerungsstücke sammeln oder ‚erfinden‘ und in der Klasse zum „Reteller“ der Lebensgeschichte werden.

Sehr persönlich und deshalb nur in bestimmten Lerngruppen möglich ist schließlich das Erstellen von Memory Houses für die Geschichte verlorener Häuser und Heimat.

---

1496 Ricœur, Paul, Das Rätsel der Vergangenheit, S. 39.

## 6. Exemplarische Lernlandschaften anamnetischen Theologisierens mit Kunst

Abschließend sollen Anregungen für Unterrichtsprozesse des anamnetischen Theologisierens mit Kunst gegeben werden. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen als Ausgangspunkte dienen und Interesse wecken, sich mit Schülerinnen und Schülern in das Gespräch über den Umgang mit Geschichte und Erinnerung zu begeben. Aus den verschiedenen Zitaten und Fragen können erweiternde Deutungs- und Orientierungsangebote für die Schülerinnen und Schüler ausgewählt werden. Auch die Bibelstellen sind exemplarische Texte, die eine Auswahl bieten und durch diverse andere Textstellen ergänzt werden können.<sup>1497</sup>

Als rahmende Lernlandschaft des anamnetischen Theologisierens mit Kunst können Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, ein eigenes kleines Museum in Anlehnung an historische Kunst- und Wunderkammern zu erstellen.<sup>1498</sup> Diese Schränke dienten Wohlhabenden seit der Renaissance zur Aufbewahrung von gesammelten Raritäten. Ausgehend von der Betrachtung der Bilder könnte die Frage gestellt werden: Was ist uns so wichtig, dass wir es in einem kleinen Museum für die Nachwelt bewahren würden?<sup>1499</sup>

Eine weitere Möglichkeit für eine rahmende Lernlandschaft ist eine Installation mit Einmachgläsern, beispielsweise angeregt durch die Kunst von Klaus Fritze, *Metadiege*, 2018.<sup>1500</sup>

---

1497 Zur Vertiefung anschlussfähig ist auch die von Anika Loose entwickelte Bibelrezeptionskarte zum Theologisieren über das Reich Gottes. Erscheint demnächst in: Dies., „Kinderexegese“ und wissenschaftliche Exegese.

1498 Anregende historische Beispiele finden sich u. a. unter: <http://www.kunstkammer.at/bilder.htm>.  
1499 Vgl. Uhlig, Bettina/Kirschenmann, Johannes, *Das Gedächtnis*, S. 10.

1500 Die Abbildung erfolgt mit freundlicher Genehmigung von Klaus Fritze und der Galerie Brigitte Schenk. Die Installationen ähneln wissenschaftlichen Versuchslaboren, Fritze nutzt für diese Arbeitsweise selbst den Begriff der „Exposition“. Für weitere Bilder und Informationen siehe die Homepage des Künstlers: <https://www.khm.de/~fritze/>

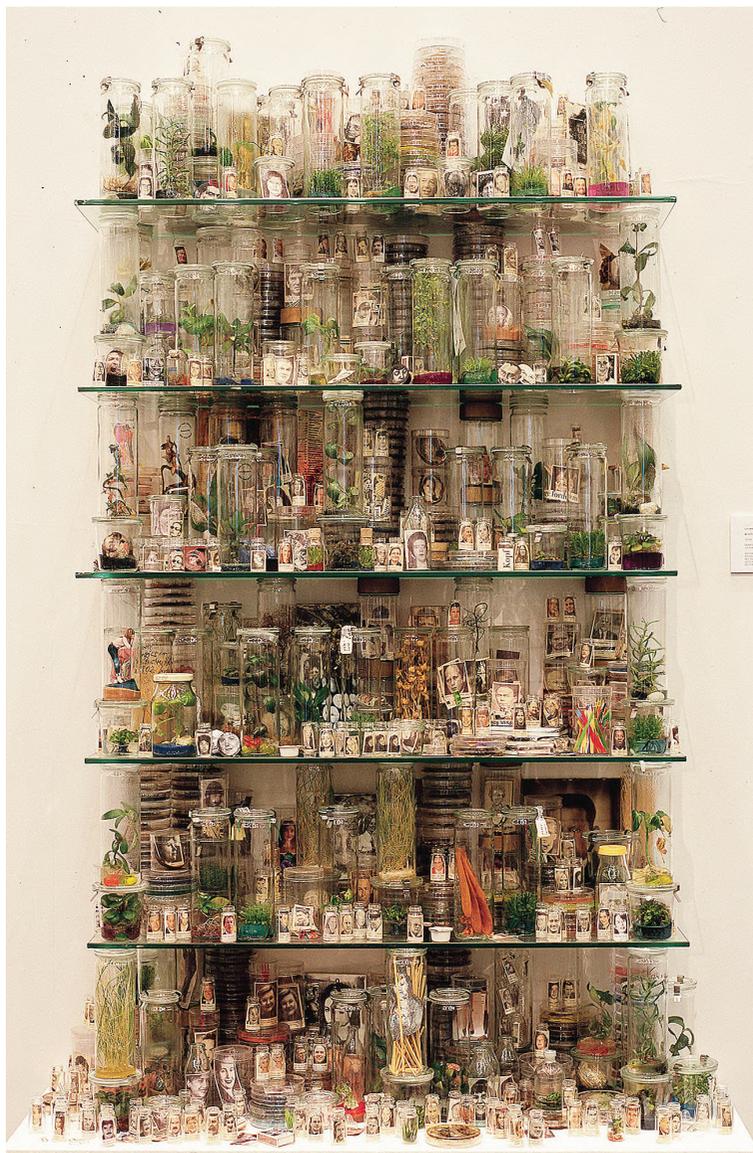
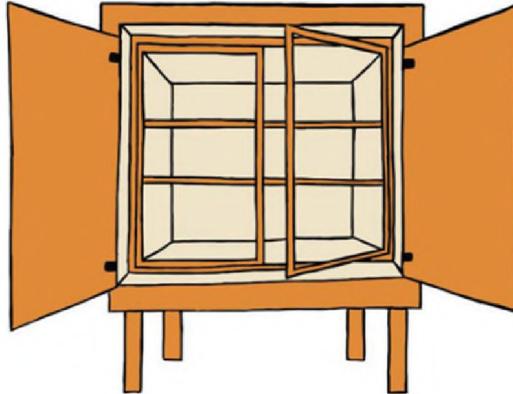


Abbildung 1: Installation Klaus Fritze

Das „Konservieren“ in Einmachgläsern dient zur Verbildlichung des Bewahrens des Vergänglichen und regt zu der Frage an, was von der Vergangenheit wir konservieren wollen oder müssen. Da der Künstler mit der Metapher „Gras“ spielt, indem er Gräser in Einmachgläsern konserviert bzw. auch aus diesen herauswachsen lässt, können Schülerinnen und Schüler durch seine Installation darüber hinaus angeregt werden, über die Frage zu sprechen, welcher Auftrag uns aus der Geschichte *erwächst*, aber auch darüber, wo wir diesem Auftrag nicht nachkommen und lieber ‚*Gras drüber wachsen lassen*‘ wollen. An eine Installation montierte Fritze eine Tafel mit der Aufschrift „Bitte nicht öffnen, Kontaminationsgefahr!“. Hierdurch können Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, zu überlegen, welche Erinnerungen möglicherweise auch ansteckend und ‚gefährlich‘ sind, weil sie ein Protestpotenzial bergen.

Als dritte Möglichkeit einer rahmenden Lernlandschaft sei schließlich eine Spurensuche in Anlehnung an Christian Boltanski genannt. Entsprechend können Schülerinnen und Schüler Spuren und Fundstücke einer fingierten historischen Geschichte zusammentragen. Neben authentischen Materialien dürfen sie dabei auch Dokumente, Briefe und Fotos ‚erfinden‘, um Handlungen, Motive und Erlebnisse historischer Personen erfahrbar zu machen. Das gesammelte, gesichtete und sortierte Material wird anschließend zu aussagekräftigen Installationen verarbeitet oder in Objektkästen präsentiert, mit denen die Betrachtenden zum Nachdenken über Geschichte und Erinnerung gebracht werden sollen.

Einen haptisch-olfaktorischen Einstieg in das Thema Erinnerung kann die Fundsachenkiste bieten, die es in jeder Schule gibt. Die vergessenen und gesammelten Fundstücke laden dazu ein, die Geschichte des verlorenen Gegenstands zu erzählen, und führen Schülerinnen und Schüler in eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema Erinnerung. Alternativ können Schülerinnen und Schüler gebeten werden, innerhalb einer Schulwoche Erinnerungsstücke zu sammeln, wie Eintrittskarten, Fotos oder auf Zettel notierte Gedanken. Diese können anschließend auch für die Installation zum Konservieren von Erinnerung verwendet werden.



**Was ist so wichtig, dass ich es  
in einem kleinen Museum  
bewahren würde?**

*Abbildung 2: Wunderkammer*

Das anamnetische Theologisieren sollte Schülerinnen und Schüler bei ihrem Interesse an biografischer Selbstverortung abholen. Notwendig ist hierbei eine Reflexion der eigenen Geschichtlichkeit und des eigenen Umgangs mit Erinnerung. Von hier aus können erste Fragen zur Gestaltung der kollektiven Erinnerungskultur eingebracht werden. Als Anregung hierzu dient die folgende Lehr-/Lernkarte:

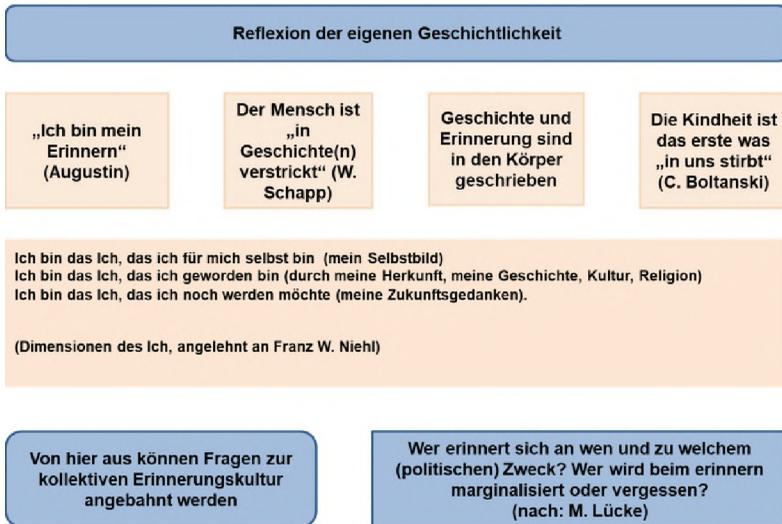


Abbildung 3: Lehr-/Lernkarte <sup>1501</sup>

Von hier ausgehend können sich Lehrende mit Schülerinnen und Schülern mit der Verortung in Geschichtlichkeit und Generationenfolge befassen: Wie verhalten wir uns dazu, dass wie in eine bestimmte Zeit hineingeboren wurden, dass es Menschen vor uns gab und nach uns geben wird? Haben wir eine Aufgabe in der Welt? Sind wir, wie Walter Benjamin es formuliert, auf der Welt erwartet worden? Gibt es eine geschichts- und generationenübergreifende Solidarität der Menschen? Wer erinnert sich an die bereits Verstorbenen, an die Vergessenen der Geschichte?

<sup>1501</sup> Zu diesen Zitaten siehe: Bittner, Rüdiger, Warum rühren uns, S. 75 sowie in dieser Arbeit: Fn.162, Fn.555, Fn.1435, Fn.1255, Fn.209

### Vertiefungsangebote zur Reflexion von *history*

Reflexion  
über  
Erinnerungs-  
arbeit in der  
Migrations-  
gesellschaft

Wenn Einzelne oder Kollektive sich erinnern und vergangene Wirklichkeiten durch das Erzählen von Geschichte in unserer Gegenwart mit Sinn versehen“ kann und darf es „durchaus konfliktreich zugehen“. Bei dieser Erinnerungsarbeit können „*conflicting memories*“ genauso entstehen wie „*divided memories*“ oder „*shared memories*“. (M. Lücke)

Reflexion  
über die  
Generativität  
des  
Menschen  
und eine  
Geschichts-  
übergreifende  
Solidarität  
der  
Menschen

„Es gab so viele Menschen vor uns und es wird so viele Menschen nach uns geben. Und in der winzigen Zeitspanne, in der wir da sind, können wir versuchen, an dieser Linie etwas zu verbessern. Dann wissen wir immerhin, dass wir denen, die später kommen, etwas mitgeben können“  
(C. Boltanski)

„Die Vergangenheit führt einen heimlichen Index mit, durch den sie auf die Erlösung verwiesen wird. Streift denn nicht uns selber eine Hauch der Luft, die um die Früheren gewesen ist? Ist nicht in Stimmen, denen wir unser Ohr schenken, ein Echo von nun Verstummen? Haben die Frauen, die wir umwerben, nicht Schwestern, die sie nicht mehr gekannt haben? Ist dem so, dann besteht eine geheime Verabredung zwischen den gewesenen Geschlechtern und unserem. Dann sind wir auf der Erde erwartet worden. Dann ist uns wie jedem Geschlecht, das vor uns war, eine schwache messianische Kraft mitgegeben, an welche die Vergangenheit Anspruch hat. Billig ist dieser Anspruch nicht abzufertigen.“ (W. Benjamin)

Abbildung 4: Lehr-/Lernkarte 2<sup>1502</sup>

Möglich ist hierbei auch ein Reflektieren von *story* und *history* sowie von Zeitvorstellungen.

### Reflexion von *Story* und *History*

Warum erzählen  
Menschen von sich  
stories/ Geschichten?  
Warum wird  
history/Geschichte in  
stories/Geschichten  
erzählt?

Wenn ich meine Geschichte erzähle „gebe ich mich selbst zu erkennen“. Anstatt meine Frau oder meinen Freund zu ‚definieren‘ oder das ‚Wesen‘ der Ehe darzulegen, erzähle ich die *story*, die wir gemeinsam haben und die zum Teil das ausmacht, was wir sind.“ (D. Ritschl)

Warum wird die  
Geschichte Gottes mit  
den Menschen in  
vielen stories erzählt?

Die Geschichte Gottes mit den Menschen kann nur in vielen *stories* mitgeteilt werden. „Gerade der Reichtum und die Fülle der Mythen, Legenden, persönlicher Erfahrungen und historischer Erzählungen, auf die Israel zurückgreifen konnte und die es weiterschrieb, sind ein Indiz für die Geschichte Gottes mit den Menschen. Weil sich in ihnen die Voraussetzung mitteilt, daß Gott bekannt war und ist, weist sich gerade in ihnen die Kontinuität dieser Geschichte aus.“ (I. Schoberth)

Abbildung 5: Lehr-/Lernkarte 3<sup>1503</sup>

<sup>1502</sup> Zu diesen Zitaten siehe in dieser Arbeit: Fn.170, Fn.1446, Fn.953.

<sup>1503</sup> Zu diesen Zitaten siehe in dieser Arbeit: Fn.1275, Fn.1298.

**Vertiefungsangebot zur Reflexion von Zeitvorstellungen**

**Griechisch geprägte Vorstellung von Zeit**

**Hebräisch-biblisches Zeitverständnis**

©Nikola Amrhein

**Bin ich der Wanderer-Typus oder der Ruderer-Typus? Schülerinnen und Schüler können ein Standbild zu den Zeitvorstellungen machen. Anschließend kann mit ihnen reflektiert werden, wie sich der Blick auf Geschichte, Gegenwart und Zukunft verändert, wenn die unterschiedlichen Perspektiven eingenommen werden.**

Abbildung 6: Lehr-/Lernkarte 4

In das anamnetische Theologisieren kann mit exemplarischen theologischen Schülerfragen eingeführt werden:

**Theologische Fragen als Einstieg in das anamnetische Theologisieren**

Begleitet uns Gott in der Geschichte?

Wo und wie wird Gottes Begleitung erfahrbar?

Worauf kann ich hoffen?

Wirkt Gott das Böse in der Geschichte

Heißt glauben, dass ich nicht zweifeln darf?

Abbildung 7: Einstiegsfragen in das anamnetische Theologisieren

Wie oben angeführt, ist es notwendig, beim anamnetischen Theologisieren weiterführende Deutungs- und Orientierungsangebote einzubringen, durch die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, über die Frage nach Gottes Beistand in der Geschichte der Menschen nachzudenken. Mit Schülerinnen

und Schülern sollten im Laufe des Prozesses der Arbeit an der künstlerischen Lernlandschaft immer wieder vertiefende theologische Gespräche stattfinden. Dabei kann der Frage nachgegangen werden, was es bedeuten kann, an eine Geschichte Gottes mit den Menschen und eine ausgleichende Gerechtigkeit für alle zu glauben. Zudem sollte die Frage nach dem Gedenken an die Verstorbenen und nach Gerechtigkeit auch für sie am Ende der Zeiten thematisiert werden. Nicht zuletzt muss auch der Theodizeefrage beim anamnetischen Theologisieren Raum gegeben werden. Als exemplarische Anregung für solcherart vertiefende Deutungs- und Orientierungsangebote beim anamnetischen Theologisieren dienen die folgenden Lehr-/Lernkarten. Lehrende können die angeführten Bibelstellen oder theologischen Fragen zur Vertiefung in das Gespräch mit Schülerinnen und Schülern einbringen.

#### Theologische Deutungs- und Orientierungsangebote - Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung

Was kann es für Menschen bedeuten, dass solche Texte in der Bibel stehen? Diese Bibelstelle kann auch vor dem Hintergrund ihrer Wirkungsgeschichte in der Friedensbewegung der DDR diskutiert werden.

Inwiefern kann die Hoffnung auf göttliche Gerechtigkeit Auswirkungen auf mein Leben mit Geschichte haben?

Doch es wird nicht dunkel bleiben über denen, die in Angst sind (Jes. 8, 23)

Sie werden ihre Schwerter zu Pflugscharen machen und ihre Spieße zu Sicheln. Es wird kein Volk wider das andere das Schwert erheben, und sie werden hinfort nicht mehr lernen, Krieg zu führen. Ein jeder wird unter seinem Weinstock und Feigenbaum wohnen, und niemand wird sie schrecken (Micha 4,3f)

Das Volk, das im Finstern wandelt, sieht ein großes Licht, und über denen, die da wohnen im finstern Lande, scheint es hell. Du weckst lauten Jubel. Du machst groß die Freude. Vor dir freut man sich, wie man sich freut in der Ernte, wie man fröhlich ist, wenn man Beute austeilt. Denn du hast ihr drückendes Joch, die Jochstange auf ihrer Schulter und den Stecken ihres Treibers zerbrochen, wie am Tage Midians. Denn jeder Stiefel, der mit Gedröhn dahergeht, und jeder Mantel, durch Blut geschleift, wird verbrannt und vom Feuer verzehrt. Denn uns ist ein Kind geboren, es ist ein Sohn uns gegeben, und die Herrschaft ist auf seiner Schulter; und er heißt Wunder-Rat, Gott-Heid, Ewig-Vater, Friede-Fürst... (Jes 9, 1-5)

Abbildung 8: Lehr-/Lernkarte 5

### Theologische Deutungs- und Orientierungsangebote - Gottes Sein in der Welt in Jesus Christus



Abbildung 9: Lehr-/Lernkarte 6<sup>1504</sup>

Und siehe, ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende.  
(Mth. 28, 20)

„Memoria passionis“, die Erinnerung an die Kreuzigung und Auferstehung Jesu ist eine „gefährliche und befreiende Erinnerung“. Sie ist gefährlich, weil sie an die Zukunft der Hoffnungslosen, der Gescheiterten und Bedrängten erinnert. Sie ist befreiend, weil die Leidensgeschichte in eine Hoffnungsgeschichte eingebettet ist. In die Vorstellung von Erlösung sind alle eingebunden, auch die Leidenden und Hoffnungslosen, sowie die bereits Verstorbenen.  
(J.B. Metz)

Erinnerung darf nicht gefiltert werden, indem alles „erschreckende und gefährliche der Vergangenheit verdrängt“ wird. Eine „Lossagung vom Leidensgedächtnis“ führt zu einer „moralischen Erblindung“ (J.B. Metz)

### Theologische Deutungs- und Orientierungsangebote – Die Frage nach Gerechtigkeit

Die Textstellen thematisieren ungerechte Lebensverhältnisse. Sie regen dazu an, nach der Verantwortung des Menschen zu fragen. Welcher ethische Auftrag erwächst aus der Geschichte?

„Sie verkaufen den Unschuldigen für Geld und den Armen für ein paar Schuhe. Sie treten nach dem Kopf der Kleinen und drängen die Schwachen beiseite.“  
(Am 2,6.7)

„Ihr schlaft auf elfenbeingeschmückten Lagern und streckt euch auf euren Ruhebetten! Ihr eßt die Lämmer aus der Herde und erdichtet euch Lieder wie David. Und trinkt Wein aus Schalen und salbt euch mit dem besten Öl, aber bekümmert euch nicht um den Schaden Josefs.“ (Am 6,4ff.)

Wenn ein Fremdling bei euch wohnt in eurem Lande, den sollt ihr nicht bedrücken. Er soll bei euch wohnen wie ein Einheimischer unter euch, und du sollst ihn lieben wie dich selbst; denn ihr seid auch Fremdlinge gewesen in Ägyptenland. Ich bin der HERR, euer Gott (Lev 19, 33f)

Abbildung 10: Lehr-/Lernkarte 7

<sup>1504</sup> Zu diesen Zitaten siehe in dieser Arbeit: Fn.986, Fn.965.

### Theologische Deutungs- und Orientierungsangebote – Die Frage nach Gerechtigkeit

Die Textstellen  
verheißen Gottes  
Beistand in der  
konkreten  
Lebenswirklichkeit.  
Was können  
Menschen hoffen?

„Die Elenden und die Armen suchen nach Wasser, und es gibt keins, ihre Zunge vertrocknet vor Durst. Ich, der Herr, werde sie erhören, ich, der Gott Israels, werde sie nicht verlassen. Ich werde Ströme öffnen auf den kahlen Höhlen und Quellen mitten in den Talebenen. Ich werde die Wüste zum Wasserteich machen und das dürre Land zu Wasserquellen. (Jesaja 41, 18f)

„Den Tod verschlingt er auf ewig, und der Herr HERR wird die Tränen abwischen von jedem Gesicht, und die Schmach seines Volkes wird er von der ganzen Erde hinwegtun. Denn der HERR hat geredet. An jenem Tag wird man sagen: Siehe da, unser Gott, auf den wir hofften, daß er uns rette! Da ist der HERR, auf den wir hofften“ (Jesaja 25, 8-9, „Freude im zukünftigen Friedensreich“)

Er stößt die Gewaltigen vom Thron und erhebt die Niedrigen. Die Hungrigen füllt er mit Gütern und läßt die Reichen leer ausgehen. (Lobpreis der Maria, Lukas 1, 52-53)

Abbildung 11: Lehr-/Lernkarte 8

### Theologische Deutungs- und Orientierungsangebote - Theodizeefrage

Wenn ein guter  
Gott uns  
begleitet, wieso  
gibt es dann das  
Böse auf der  
Welt?

#### Perspektivwechsel

(nach einem Gedicht von Iris Macke)

Gott geht eine Geschichte mit den Menschen ein  
Nein, die Wahrheit ist  
Dass wir auf uns alleine gestellt sind  
Ich glaube nicht  
Dass sich die Menschen wirklich verändern werden  
Dass einmal alle Tränen getrocknet sind und das Zerschlagene zusammengefügt  
Dass der Tag kommt, an dem der Wolf neben dem Schaf liegt und ein neuer Himmel und eine neue Erde entstehen  
Ich bin davon überzeugt,  
Dass die Mächtigen immer gewinnen und letztlich besser durchs Leben kommen  
Dass es Hass und Krieg auch in Zukunft geben wird  
Ich weigere mich zu glauben  
Dass ich auf eine beschützende Macht vertrauen kann, die letztlich das Gute wirkt  
Dass etwas Größeres in meine Welt hineinschneit  
Es ist doch ganz klar  
Dass Gott fehlt  
Es wäre gelogen, würde ich sagen:  
Gott begleitet die Menschen in ihrem Leben!

**Und nun lest den Text noch einmal ‚aus der anderen Perspektive‘, von unten nach oben!**

Abbildung 12: Lehr-/Lernkarte 9<sup>1505</sup>

1505 Der Text wurde mit freundlicher Genehmigung von Iris Macke in Anlehnung an ihr Gedicht "Perspektivwechsel" (zum Thema Advent) von mir verfasst.

Sind am Ende des anamnetischen Theologisierens die künstlerischen Lernlandschaften abgeschlossen, sollten die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler gewürdigt und präsentiert werden. Bei der Präsentation müssen die Lernenden ihre Gedanken über den Gestaltungsprozess und das Produkt in Worte fassen und sind dadurch zu einer vertiefenden Reflexion ihrer Gedanken herausgefordert. Bei der Präsentation werden sie zudem zu „Retellern“ von Geschichte, durch die sie an der Vergangenheit Anteil haben können und auch emotional beteiligt sind.

### **6.1. Fazit**

Kinder und Jugendliche machen sich Gedanken über Gegenwart und Zukunft und wollen diese aktiv mitgestalten. Es geht auch ihnen um ein sinnerfülltes Dasein. Ein konstruktiv-kritischer Umgang mit individueller und kollektiver Vergangenheit und die Verarbeitung von Erfahrung helfen bei der Entwicklung von Individualität und Generativität. Anamnetisches Theologisieren mit Kunst will Heranwachsende ermutigen, ihr Leben mit Geschichte bewusst und verantwortungsvoll zu gestalten und sich an der Aushandlung kollektiver Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft zu beteiligen. Im Religionsunterricht kann ein spezifisch religiöser „Modus der Weltbegegnung“ kennengelernt werden, der auch den Umgang mit Geschichte und Erinnerung umfasst.<sup>1506</sup> Lernende können durch vertiefende Deutungs- und Orientierungsangebote das *Eingedenken in der Perspektive der Hoffnung* kennenlernen und sich mit der Frage nach Gottes Beistand im konkreten geschichtlichen Sein auseinandersetzen. Dies bedeutet auch, sich kritischen Fragen zu stellen, „*conflicting memories*“ auszuhalten und die Theodizeefrage zu erörtern.<sup>1507</sup> Zielhorizont dieses anamnetischen Theologisierens sind eine stabile Verankerung in der Gegenwart und das Generieren verantwortlicher Zu-

---

<sup>1506</sup> Baumert, Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, S. 113.

<sup>1507</sup> Lücke, Martin, Erinnerungsarbeit, S. 358.

kunftsvisionen. Die in der jüdischen und christlichen Erinnerungskultur entwickelte Form des *Eingedenkens* kann ein kritisches Korrektiv für die an Perfektion und Fortschritt orientierte Gegenwartskultur bieten. In multikulturellen und multireligiösen Schulklassen sollte sich der Religionsunterricht dabei nicht allein auf christliche Schülerinnen und Schüler und den christlichen Umgang mit Erinnerung fokussieren. Gerade weil Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund möglicherweise selbstverständlicher religiöse Selbst- und Weltdeutungen vollziehen und einen anderen Zugang zu Geschichte und Erinnerung mitbringen, sehe ich eine große Chance darin, sich gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern anderer Religionen über den Stellenwert von Erinnerung als Impuls für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft auszutauschen.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Installation Klaus Fritze .....	267
Abbildung 2: Wunderkammer .....	269
Abbildung 3: Lehr-/Lernkarte 1 .....	270
Abbildung 4: Lehr-/Lernkarte 2 .....	271
Abbildung 5: Lehr-/Lernkarte 3 .....	271
Abbildung 6: Lehr-/Lernkarte 4 .....	272
Abbildung 7: Einstiegsfragen in das anamnetische Theologisieren .....	272
Abbildung 8: Lehr-/Lernkarte 5 .....	273
Abbildung 9: Lehr-/Lernkarte 6 .....	274
Abbildung 10: Lehr-/Lernkarte 7 .....	274
Abbildung 11: Lehr-/Lernkarte 8 .....	275
Abbildung 12: Lehr-/Lernkarte 9 .....	275

## Literaturverzeichnis

- Alavi, Bettina; Lücke, Martin (Hg.) (2016): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Wissenschaft).
- Albrecht, Ulrich; Greve, Astrid (Hg.) (1997): "Wer diese meine Rede hört und tut sie ...". Zur Verantwortung von Theologie. Martin Stöhr zum 65. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Martin Stöhr. Wuppertal.
- Allenbach, Birgit; Goel, Urmila; Hummrich, Merle; Weißköppl, Cordula (Hg.) (2011): Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven. Zürich (Religion-Wirtschaft-Politik, 4).
- Angehern, Emil (2004): Vom Sinn der Geschichte. In: Volker Depkat, Matthias Müller und Andreas Urs Sommer (Hg.): Wozu Geschichte(n)? Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie im Widerstreit. Stuttgart, S. 15–30.
- Antz, Eva-Maria; Franz, Julia; Frieters, Norbert; Scheunpflug, Annette; Tolksdorf, Markus (2009): Generationen lernen gemeinsam. Theorie und Praxis intergenerationaler Bildung. Bielefeld.
- Arens, Edmund (2003): Anamnetische Praxis. Erinnern als elementare Handlung des Glaubens. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt.
- Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München.
- Assmann, Aleida (1997): Gedächtnis, Erinnerung. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber, S. 33–37.
- Assmann, Aleida (2006): Die Furie des Verschwindens. Christian Boltanski Archive des Vergessens. In: Christian Boltanski und Ralf Beil (Hg.): Boltanski – Zeit. Buch zur Ausstellung im Institut Mathildenhöhe. Ostfildern, S. 89–97.
- Assmann, Aleida; Bergmann, Klaus (Hg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber.
- Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.
- Attia, Iman; Keskinilic, Ozan (2016): Antimuslimischer Rassismus. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel (Pädagogik), S. 168–182.
- Badawia, Tarek; Hamburger, Franz; Hummrich, Merle (Hg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main.
- Bachmann-Medick, Doris (2014): Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg.
- Bail, Ulrike (1998): Gegen das Schweigen klagen. Eine intertextuelle Studie zu den Klagepsalmen PS 6 und PS 55 und der Erzählung von der Vergewaltigung Tamars. Gütersloh.
- Barricelli, Michele; Lücke, Martin (Hg.) (2012): Handbuch Praxis der Geschichtsdidaktik. 4. Aufl. Schwalbach/Taunus.
- Bathmann, Torsten: Rezension Koselleck: Zeitschichten. Studien zur Historik. Rezensiert für H-Soz-u-Kult. Online verfügbar unter <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-463>, zuletzt geprüft am 25.01.2019.

- Bauch, Werner; Raven, Marianne, M. (2006): Memory Book Project. Plan international Deutschland e. V. In: Henning Mankell (Hg.): Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt. München, S. 93–96.
- Baumert Jürgen, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Nelson Kilius, Jürgen Kluge und Linda Reisch (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main (Edition Suhrkamp, 2289), S. 100-150.
- Baumgartner, Hans Michael (Hg.) (1999): Geschichte denken. Münster (Religion, Geschichte, Gesellschaft, Bd. 13).
- Becker, Axel; Heuer, Christian (2012): Erkenntnistheoretische Grundlagen historischen Lehrens und Lernens. In: Michele Barricelli und Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis der Geschichtsdidaktik. 4. Aufl. Schwalbach/Taunus, S. 77–88.
- Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Becker, Nicole; Roth, Gerhard (2004): Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven. In: *Erwachsenenbildung* 50 (3), S. 106–110.
- Becker, Stefan (1999): Lebensspuren sichern. Eine Unterrichtssequenz zur biographischen Spurensuche. In: *Kunst im Unterricht* (237), S. 31–34.
- Beil, Ralf (2006): „Das Leben ist ein kurzer schwarzer Strich“. Ein Gespräch mit Christian Boltanski. In: Christian Boltanski und Ralf Beil (Hg.): Boltanski – Zeit. Buch zur Ausstellung im Institut Mathildenhöhe. Ostfildern, S. 47-80.
- Beil, Ralf (2006): Chronos trifft Thanatos. In: Christian Boltanski und Ralf Beil (Hg.): Boltanski – Zeit. Buch zur Ausstellung im Institut Mathildenhöhe. Ostfildern, S. 9-18.
- Bengel, Jürgen; Strittmatter, Regine; Willmann, Hildegard (2009): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert ; eine Expertise. Unter Mitarbeit von Aaron Antonovsky. Erw. Neuauf. Köln: Bundeszentrale Für gesundheitliche Aufklärung (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, 6).
- Benhabib, Seyla (1997): "Kritik des postmodernen Wissens". Eine Auseinandersetzung mit Jean-Francois Lyotard. In: Andreas Huyssen und Scherrpe, Klaus, R. (Hg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg (Rororo Rowolts Enzyklopädie, 55427), S. 103–127.
- Benjamin, Walter (1974): Über den Begriff der Geschichte. In: Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser (Hg.): Gesammelte Schriften Band 1.2. Frankfurt am Main, S. 691–704.
- Benjamin, Walter (1991): Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In: Walter Benjamin (Hg.): Gesammelte Schriften Band II. Berlin, S. 438–465.
- Benjamin, Walter (Hg.) (1991): Gesammelte Schriften Band II. Berlin.
- Benjamin, Walter (2010): Über den Begriff der Geschichte. In: Gérard Raulet (Hg.): Werke und Nachlass- Kritische Gesamtausgabe. Berlin (19), S. 693–704.
- Bereswill, Mechthild (2010): Adoleszenz und biographische Diskontinuität bei hafterfahrenen jungen Männern. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (1), S. 33–45.
- Bergmann, Klaus (2005): "Papa erklär´ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?". Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: Klaus Bergmann und Rita Rohrbach (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main (Methoden historischen Lernens), S. 8–31.
- Bergmann, Klaus; Rohrbach, Rita (Hg.) (2005): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Frankfurt am Main (Methoden historischen Lernens).

- Berner, Knut (2006): Vergessen-Verzeihen-Eingedenken. Das Gedächtnis als Thema theologischer Anthropologie. In: *Berliner Theologische Zeitschrift* 23 (1), S. 26–42.
- Biehl, Peter (2001): "Erfahrung". In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*. Neukirchen-Vluy, S. 421–426.
- Biehl, Peter (2002): Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens. Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik. In: Christoph Bizer (Hg.): *Religionsdidaktik*. Neukirchen-Vluy (Jahrbuch der Religionspädagogik, 18), S. 135–143.
- Biehl, Peter; Pöttschke, Sophia (2007): Von der "Kirchengeschichte im Religionsunterricht" zur "geschichtlichen Dimension religiösen Lernens". *Kirchengeschichtsdidaktik bei Peter Biehl*. Jena (Edition Paideia, Nr. 4).
- Billmeyer, Franz (Hg.) (2009): *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann*. München (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 19).
- Bittner, Günther (Hg.) (2006): *Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis*. Würzburg.
- Bittner, Rüdiger (2006): Warum rühren uns Erinnerungen? In: Günther Bittner (Hg.): *Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis*. Würzburg, S. 71–80.
- Bizer, Christoph (Hg.) (2002): *Religionsdidaktik*. Neukirchen-Vluy (Jahrbuch der Religionspädagogik, 18).
- Bloch, Ernst (1985): *Erbschaft dieser Zeit*. Frankfurt am Main (Bibliothek Suhrkamp, 388).
- Bork, Stefan (2016): Geschichtsdidaktische Impulse für kirchengeschichtliche Lehr-/Lernprozesse. In: Stefan Bork und Claudia Gärtner (Hg.): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*. Stuttgart (Religionspädagogik innovativ, 12), S. 32–48.
- Bork, Stefan (2016): Kirchengeschichtliches Lernen mit historischen Romanen. Chancen und Grenzen kirchengeschichtskultureller Phänomene im Religionsunterricht. In: Stefan Bork und Claudia Gärtner (Hg.): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*. Stuttgart (Religionspädagogik innovativ, 12), S. 220–235.
- Bork, Stefan; Gärtner, Claudia (Hg.) (2016): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*. Stuttgart (Religionspädagogik innovativ, 12).
- Bork, Stefan; Gärtner, Claudia (2016): Wo(zu) Kirchengeschichtsdidaktik? Versuch einer Standortbestimmung mit Ausblick. In: Stefan Bork und Claudia Gärtner (Hg.): *Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik*. Stuttgart (Religionspädagogik innovativ, 12), S. 256–267.
- Borries, Bodo von (1984): Legitimation aus Geschichte oder Legitimation trotz Geschichte? Zu einer Hauptfunktion von Geschichtsbewusstsein. In: Karl-Ernst Jeismann (Hg.): *Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis*. Braunschweig (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 39), S. 44–58.
- Borries, Bodo von (1997): Geschichtsbewusstsein - Empirie. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber, S. 45–51.
- Borries, Bodo von (1999): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*. Unter Mitarbeit von Andreas Körber, Oliver Baeck und Angela Kindervater. Opladen (Schule und Gesellschaft, 21)

- Boschki, Reinhold; Gerhards, Albert (Hg.) (2010): Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog. Paderborn (Studien zu Judentum und Christentum).
- Boschki, Reinhold; Gerhards, Albert (2010): Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft? Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog. In: Reinhold Boschki und Albert Gerhards (Hg.): Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog. Paderborn (Studien zu Judentum und Christentum), S. 13–26.
- Brandt, Carolin (2007): Das „Carlebach-Projekt“ – Ausgangspunkt für eine Diskussion über Multikulturalismus und Vergangenheitsbewältigung in der Migrationsgesellschaft. In: Gordon Mitchell (Hg.): „Wenn wir die ganze Sache nicht machen würden, dann würde Gras drüber wachsen...“. Deutsch-jüdische Vergangenheit in interkulturellen Schulklassen. Frankfurt am Main, S. 17-32.
- Brandt, Carolin (2007): Vergangenheitsbewältigung in der multikulturellen Gesellschaft. In: Gordon Mitchell (Hg.): „Wenn wir die ganze Sache nicht machen würden, dann würde Gras drüber wachsen...“. Deutsch-jüdische Vergangenheit in interkulturellen Schulklassen. Frankfurt am Main, S. 97-107.
- Brandt, Henry, G. (2010): Erinnerungskultur und Dialog aus jüdischer Perspektive. In: Reinhold Boschki und Albert Gerhards (Hg.): Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog. Paderborn (Studien zu Judentum und Christentum), S. 27–34.
- Brenner, Peter J. (2009): Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess. Stuttgart.
- Breuer, Thomas; Völkel, Bärbel (2008): Chronos und Kairos- Reflexionen zum Umgang mit dem Phänomen ‚Zeit‘ im Geschichts- und Religionsunterricht. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 7 (1), S. 124–142.
- Brumlik, Micha (2016): Antisemitismus. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel (Pädagogik), S. 183–195.
- Buber, Martin (1963): Der Jude und sein Judentum. Gesammelte Aufsätze und Reden. Köln.
- Buber, Martin (1987): Erzählungen der Chassidim. Zürich.
- Bucher, Anton A. (Hg.) (2007): "Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse". Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart (Jahrbuch für Kindertheologie, 6).
- Buchholz, René (2003): Die "kopernikanische Wendung des Eingedenkes". Mythos, Erinnerung und Erwachen im Spätwerk Walter Benjamins. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt, S. 162–178.
- Budde, Jürgen; Hietze, Maud Corinna; Kraus, Anja; Wulf, Christoph (Hg.) (2017): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, Basel.
- Bühmann, Andrea D.; Rabenstein, Kerstin (2017): "Unterschiede an-er-kennen: Diversität reflexiv erforschen". In: Jürgen Budde, Maud Corinna Hietze, Anja Kraus und Christoph Wulf (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, Basel, S. 275–287.
- Bukow, Wolf-Dietrich; Heimel, Isabel (2003): Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung. In: Tarek Badawia, Franz Hamburger und Merle Hummrich (Hg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt am Main, S. 13–40.
- Bulthaupt, Peter (Hg.) (1975): Materialien zu Benjamins Thesen "Über den Begriff der Geschichte". Beiträge und Interpretationen. Frankfurt (am Main) (Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, 121).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/93144/f5f2144cfc504efbc6574af8a1f30455/13-kinder-jugendbericht-data.pdf>, zuletzt geprüft am 25.01.2019.
- Bußmann, Gabriele (2001): Stille. In: Lexikon der Religionspädagogik, Sp. 2060-2064.
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold; Bodo (Hg.): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland. Sinus Jugendstudie 2016. Online verfügbar unter [file:///C:/Users/konz/AppData/Local/Temp/978-3-658-12532-5\\_Wie%20tickern%20Jugendliche%202016.pdf](file:///C:/Users/konz/AppData/Local/Temp/978-3-658-12532-5_Wie%20tickern%20Jugendliche%202016.pdf), zuletzt geprüft am 25.01.2019.
- Carr, Nicholas G.; Dedekind, Henning (2010): Wer bin ich, wenn ich online bin ... und was macht mein Gehirn solange? Wie das Internet unser Denken verändert. 3. Aufl. München.
- Castro Varela, Maria do Mar (2016): Postkolonialität. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel (Pädagogik), S. 152–166.
- Conrad, Christoph (Hg.) (1994): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart (Universal-Bibliothek, 9318).
- Conrad, Christoph; Kessel, Martina (1994): Geschichte ohne Zentrum. In: Christoph Conrad (Hg.): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Stuttgart (Universal-Bibliothek, 9318), S. 9–36.
- Cornelissen, Christoph (2003): Was heißt Erinnerungskultur? Begriff-Methoden-Perspektiven. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (54), S. 548–563.
- Cox, Harvey (1971): Das Fest der Narren. Das Gelächter ist der Hoffnung letzte Waffe. Stuttgart.
- Damberg, Wilhelm (2016): Kirchengeschichte und ihre Didaktik im Lichte (nach-)konziliarer Prozesse. In: Stefan Bork und Claudia Gärtner (Hg.): Kirchengeschichtsdidaktik. Verortungen zwischen Religionspädagogik, Kirchengeschichte und Geschichtsdidaktik. Stuttgart (Religionspädagogik innovativ, 12), S. 79–88.
- Daurer, Doris (2017): Staunen, Zweifeln, Betroffensein. Mit Kindern philosophieren. Neuauflage. Weinheim, Basel.
- Deleuze, Gilles (1997): Henri Bergson zur Einführung. Unter Mitarbeit von hg und übersetzt Weinmann, Martin. 2., überarb. Aufl. Hamburg (Zur Einführung, 154).
- Depkat, Volker; Müller, Matthias; Sommer, Andreas Urs (Hg.) (2004): Wozu Geschichte(n)? Geschichtswissenschaft und Geschichtsphilosophie im Widerstreit. Stuttgart.
- Dierk, Heidrun (2005): Kirchengeschichte elementar. Entwurf einer Theorie des Umgangs mit geschichtlichen Traditionen im Religionsunterricht. Münster (Heidelberger Studien zur praktischen Theologie, 10).
- Dieterich, Veit-Jakobus (2007): Theologisieren mit Jugendlichen. In: Anton A. Bucher (Hg.): "Man kann Gott alles erzählen, auch kleine Geheimnisse". Kinder erfahren und gestalten Spiritualität. Stuttgart (Jahrbuch für Kindertheologie, 6), S. 121–137.
- Dieterich, Veit-Jakobus (2013): Theologisieren mit Jugendlichen als religionsdidaktisches Programm für die Sekundarstufe I und II. In: Petra Freudenberger-Lötz, Friedhelm Kraft und Thomas Schlag (Hg.): Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie. Stuttgart (Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, 1), S. 35–49.

- Doerry, Martin; Zucht, Monika (Hg.) (2006): „Nirgendwo und überall zu Haus“. Gespräche mit Überlebenden des Holocaust. München.
- Dressler, Berndhard (2007): Bildung und Religion. Welterschließung als Unterscheidungsvermögen. In: Gudrun Guttenberger und Bärbel Husmann (Hg.): Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung. Göttingen, S. 15–30.
- Dressler, Berndhard (2007): Performanz und Kompetenz. Thesen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 6 (2), S. 27–31.
- Ebach, Jürgen (1986): Ursprung und Ziel. Erinnerter Zukunft und erhoffte Vergangenheit ; biblische Exegesen, Reflexionen, Geschichten. Neukirchen-Vluyn.
- Ebach, Jürgen (Hg.) (1995): Hiobs Post. Gesammelte Aufsätze zum Hiobbuch, zu Themen biblischer Theologie und zur Methodik der Exegese. Neukirchen-Vluyn.
- Ebach, Jürgen (1995): Vergangene Zeit und Jetztzeit. Walter Benjamins Reflexionen als Anfrage an die biblische Exegese und Hermeneutik. In: Jürgen Ebach (Hg.): Hiobs Post. Gesammelte Aufsätze zum Hiobbuch, zu Themen biblischer Theologie und zur Methodik der Exegese. Neukirchen-Vluyn, S. 108–129.
- Ebach, Jürgen (2009): Erinnern und Vergessen. Biblisch-exegetische und hermeneutische Anmerkungen. In: *Ökumenische Rundschau* 58 (3), S. 275–294.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hg.) (2005): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster.
- Ehrenberg, Alain (2004): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt am Main (Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, 6).
- Engel, Juliane; Paul, Heike (2017): Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In: Jürgen Budde, Maud Corinna Hietzge, Anja Kraus und Christoph Wulf (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, Basel, S. 107–119.
- Englert, Rudolf (2004): Bildungsstandards für „Religion“: Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte. In: *Religionspädagogische Beiträge* (53), S. 21–32.
- Erdmann, Elisabeth (2007): Geschichtsbewusstsein - Geschichtskultur. Ein ungeklärtes Verhältnis? In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 35 (3/4), S. 186–195.
- Erikson, Erik Homburger (1981): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Frankfurt, Berlin, Wien.
- Erl, Astrid (2017): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart.
- Eshel, Amir (1999): Zeit der Zäsur. Jüdische Dichter im Angesicht der Shoah. Heidelberg (Beiträge zur neueren Literaturgeschichte, Folge 3, 169).
- Evers, Sven (2006): Traditionale Hermeneutik. Der Traditionsbegriff Alasdair MacIntyres als Beitrag zur theologischen Hermeneutik. Leipzig (Theologie, Kultur, Hermeneutik, 4).
- Fava, Rosa (2015): Die Neuausrichtung der „Erziehung nach Auschwitz“ in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse. Berlin.
- Feindt, Andreas; Eisenbast, Volker; Schreiner, Peter; Schöll, Albrecht (Hg.) (2009): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster.
- Feiter, Reinhard (2003): Erinnerungen sind wie Einfälle. In: *Katechetische Blätter* (128), S. 394–396.
- Fischer, Dietlind; Eisenbast, Volker (2006): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I. Erarbeitet von der Expertengruppe am Comenius Institut.

- Münster. Online verfügbar unter [https://www.comenius.de/bibliofothek/open\\_access\\_pdfs/Grundlegende\\_Kompetenzen\\_religioeser\\_Bildung.pdf](https://www.comenius.de/bibliofothek/open_access_pdfs/Grundlegende_Kompetenzen_religioeser_Bildung.pdf).
- Fischer, Irmtraud (2003): Erinnern als Movens der Schriftwerdung und der Schriftauslegung. Woran und warum sich Israel nach dem Zeugnis der Hebräischen Bibel erinnert und wieso dies für unsere heutige Erinnerung relevant ist. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt, S. 11–25.
- Fonk, Peter (2009): Verbindliche Werte für alle? Ethische Mindeststandards als Orientierung für ein Zusammenleben in pluraler Gesellschaft. In: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. Passau, S. 6–31.
- Fookon, Insa; Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2007): Trauma und Resilienz. Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim, München (Kinder des Weltkrieges).
- Foroutan, Naika; Ikiz; Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel (Pädagogik), S. 135–151.
- Frankl, Viktor E. (1959): Grundriß der Existenzanalyse und Logotherapie. In: Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim, Basel, S. 57–184.
- Frankl, Viktor E. (1986): Der Mensch auf der Suche nach Sinn. In: Viktor E. Frankl (Hg.): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. 28. Aufl. München, Berlin, Zürich (Serie Piper, 289), S. 100–102.
- Frankl, Viktor E. (1986): Zeit und Verantwortung. In: Viktor E. Frankl (Hg.): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. Ungekürzte Taschenbuchausgabe. 28. Aufl. München, Berlin, Zürich (Serie Piper, 289), S. 30–33.
- Frankl, Viktor E. (2002): Grundriss der Existenzanalyse und Logotherapie (1959). In: Viktor E. Frankl (Hg.): Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten. Weinheim/Basel, S. 57–184.
- Frei, Norbert; van Laak, Dirk; Stolleis, Michael (Hg.) (2000): Geschichte vor Gericht. Historiker, Richter und die Suche nach Gerechtigkeit. München (Beck'sche Reihe, 1355).
- Freud, Sigmund (1930), Das Unbehagen in der Kultur. In: Alexander Mitscherlich (Hg.): Sigmund Freud. Studienausgabe Band XI. Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion. Frankfurt am Main, S. 191–270.
- Freudenberger-Lötz (2007): Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2010): Theologisieren mit Jugendlichen. Ein neuer religionspädagogischer Ansatz? In: *PT* (45), S. 158–162.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2012): Baucht der Religionsunterricht Jugendtheologie? Ein Beitrag aus der Perspektive jugendtheologischer Forschung in Kassel. In: Thomas Schlag, Friedrich Schweitzer und Anton A. Bucher (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen - Beispiele - kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2012): Theologische Gespräche mit Jugendlichen. Erfahrungen - Beispiele - Anleitungen ; ein Werkstattbuch für die Sekundarstufe. München, Stuttgart.
- Freudenberger-Lötz, Petra (Hg.) (2013): Klara und das Glück. Stuttgart (Calwer Taschenbibliothek, 116).
- Freudenberger-Lötz, Petra (2013): Vorwort. In: Petra Freudenberger-Lötz (Hg.): Klara und das Glück. Stuttgart (Calwer Taschenbibliothek, 116), S. 3.

- Freudenberger-Lötz, Petra (Hg.) (2013): "Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut". Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie. Stuttgart (Jahrbuch für Jugendtheologie, 1).
- Freudenberger-Lötz, Petra; Kraft, Friedhelm; Schlag, Thomas (2013): Einleitung in: "wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut. In: Petra Freudenberger-Lötz, Friedhelm Kraft und Thomas Schlag (Hg.): Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie. Stuttgart (Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, 1), S. 7–9.
- Freudenberger-Lötz, Petra; Kraft, Friedhelm; Schlag, Thomas (Hg.) (2013): Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie. Stuttgart (Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, 1).
- Freudenberger-Lötz, Petra; Reiß, Annike (2009): Kognitive Aktivierung im theologischen Gespräch mit Jugendlichen. In: Andreas Feindt, Volker Elsenbast, Peter Schreiner und Albrecht Schöll (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven. Münster, S. 247–262.
- Freytag, Andreas; Opp, Günther; Fingerle, Michael (Hg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München.
- Fried, Johannes (2004): Der Schleier der Erinnerung. Grundzüge einer historischen Memorie. München (Beck'sche Reihe, v.6022).
- Gadamer, Hans Georg (Hg.): Hermeneutik im Rückblick. Tübingen (Gesammelte Werke, 10).
- Gadamer, Hans Georg: Historik und Sprache (1987). In: Hans Georg Gadamer (Hg.): Hermeneutik im Rückblick. Tübingen (Gesammelte Werke, 10), S. 324–330.
- Gärtner, Claudia (2016): Konfessioneller Religionsunterricht - kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität zielenden Faches. In: Franz Gmainer-Pranzl, Beate Kowalski und Tony Neelankavil (Hg.): Herausforderungen Interkultureller Theologie. Paderborn (Beiträge zur komparativen Theologie, 26), S. 89–104.
- Gebhardt, Miriam (2006): Der Fall Clara Geißmar, oder von der Verführungskunst weiblicher Autobiographik. In: Kirsten Heinsohn und Stefanie Schüler-Springorum (Hg.): Deutsch-jüdische Geschichte als Geschlechtergeschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen (Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden, 28), S. 233–249.
- Georgi, Viola B. (2003): Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg.
- Georgi, Viola B. (2009): "Ich kann mich für Dinge interessieren, für die sich Jugendliche Deutsche auch interessieren". Zur Bedeutung der NS-Geschichte und des Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien. In: Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg, S. 90–108.
- Georgi, Viola B. (2015): Integration, Diversity, Inklusion. Anmerkungen zu aktuellen Debatten in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: *DIE* (2), S. 25–27.
- Georgi, Viola B.; Ohliger, Rainer (Hg.) (2009): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg.
- Gerland, Kirsten; Möckel, Benjamin; Ristau, Daniel (2013): Die Erwartung. Neue Perspektiven der Generationsforschung. In: Kirsten Gerland, Benjamin Möckel und Daniel Ristau (Hg.): Generation und Erwartung. Konstruktionen zwischen Vergangenheit und Zukunft. Göttingen (Göttinger Studien zur Generationsforschung, 12).
- Gerland, Kirsten; Möckel, Benjamin; Ristau, Daniel (Hg.) (2013): Generation und Erwartung. Konstruktionen zwischen Vergangenheit und Zukunft. Göttingen (Göttinger Studien zur Generationsforschung, 12).

- Girrlat, Heidrun (2007): Erinnerung als Bestandteil der Trauerbegleitung und Traumarbeit. In: *Systema* 21 (1), S. 44–55.
- Gmainer-Pranzl, Franz; Kowalski, Beate; Neelankavil, Tony (Hg.) (2016): Herausforderungen Interkultureller Theologie. Paderborn (Beiträge zur komparativen Theologie, 26).
- Greiner, Dorothea (1999): Segen und Segnen. 2. Unveränderte Auflage. Stuttgart (Kohlhammer-Theologie).
- Greve, Astrid (1999): Erinnern lernen. Didaktische Entdeckungen in der jüdischen Kultur des Erinnerns. Neukirchen-Vluyn (Wege des Lernens, 11).
- Greve, Astrid (1999): Zukunftserinnerung im Neuen Testament. In: *Junge Kirche* (3), S. 145–152.
- Grünewald, Stephan (2013): Die erschöpfte Gesellschaft. Warum Deutschland neu träumen muss. Frankfurt am Main, New York.
- Guttenberger, Gudrun; Husmann, Bärbel (Hg.) (2007): Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung. Göttingen.
- Habermann, Friederike; Rosa, Hartmut; Haug, Frigga; Paech, Niko; Kirschenmann, Lena; Wittmann, Felix (Hg.) (2014): Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben. Leipzig.
- Hartmann, Angelika (Hg.) (2004): Geschichte und Erinnerung im Islam. Göttingen (Formen der Erinnerung, 015).
- Hasberg, Wolfgang; Körber, Andreas (2003): Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Andreas Körber (Hg.): Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Bodo von Borries. Schwalbach/Ts. (Forum Historisches Lernen), S. 177–200.
- Hascher, Tina; Winkler-Ebner, Christine (2010): Gesundheit und Bildung von Kindern und Jugendlichen. In: Peter Paulus (Hg.): Bildungsförderung durch Gesundheit. Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. Weinheim (Gesundheitsforschung), S. 31–55.
- Hastedt, Heiner; Thies, Christian (Hg.) (1999): Philosophieren in der Grundschule. Rostock (Rostocker Philosophische Manuskripte Neue Folge, 7).
- Hedwig-Jahnaw-Forschungsprojekt (Hg.) (2010): Zeit wahrnehmen Feministisch-Theologische Perspektiven auf das Erste Testament. Stuttgart (Stuttgarter Bibelstudien, 222).
- Heimbrock, Hans-Günter (1986): Pädagogische Diakonie. Beiträge zu einem vergessenen Grenzfall. Neukirchen-Vluyn.
- Heinsohn, Kirsten; Schüler-Springorum, Stefanie (Hg.) (2006): Deutsch-jüdische Geschichte als Geschlechtergeschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen (Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden, 28).
- Helsper, Werner (1991): Strukturwandel der Jugendphase. Einleitung. In: Werner Helsper, Hermann J. Müller, Eberhard Nölke und Arno Combe (Hg.): Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe. Wiesbaden, S. 14–35.
- Helsper, Werner; Müller, Hermann J.; Nölke, Eberhard; Combe, Arno (Hg.) (1991): Jugendliche Außenseiter. Zur Rekonstruktion gescheiterter Bildungs- und Ausbildungsverläufe. Wiesbaden.
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Aufl. Weinheim (Beltz Pädagogik).
- Heschel, Abraham Joshua (1990): Der Schabbat. Seine Bedeutung für den heutigen Menschen. Neukirchen-Vluyn (Information Judentum, 10).

- Heschel, Abraham Joshua (1980): Gott sucht den Menschen. Eine Philosophie des Judentums. Neukirchen-Vluyn (Information Judentum, 2).
- Heumann, Jürgen (Hg.) (1988): Bilder, Mythen und Symbole. Ihre Bedeutung für Religionsunterricht und Jugendkultur. Oldenburg.
- Hilger, Georg (2001): Art Korrelationsdidaktik. In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Neukirchen-Vluyn, Sp. 1106–1111.
- Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg (Hg.) (2001): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. vollständig überarb. 6. Aufl. München.
- Hobsbawm, Eric J. (1983): Introduction: Inventing Traditions. In: Eric J. Hobsbawm und Terence Ranger (Hg.): The invention of tradition. Cambridge (Canto), S. 1–14.
- Hobsbawm, Eric J.; Ranger, Terence (Hg.) (1983): The invention of tradition. Cambridge (Canto).
- Hofmann, Wilhelm (2004): Zusammenprall der Zeitkulturen. Lebenstempo und Zeitempfinden in Ostdeutschland vor und nach der Wiedervereinigung. In: Hartmut Rosa (Hg.): Fast forward - Essays zu Zeit und Beschleunigung. Standpunkte junger Forschung. Hamburg.
- Hölscher, Lucian (2003): Neue Annalistik. Umriss einer Theorie der Geschichte. Göttingen (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft, 17).
- Hümpel-Lutz, Christine; Koethen, Eva (2005): Elementarästhetisches Lernen und Identitätsbildung - Zwischen körperlich erfahrbaren Räumen und medialen Erlebniswelten balancieren. Hg. v. Paulo Freire Kooperation e.V. Online verfügbar unter [www.freire.de/node/73](http://www.freire.de/node/73), zuletzt geprüft am 09.01.2019.
- Hunner-Kreisel, Christina; Schäfer, Arne; Witte, Matthias D. (2008): Jugend und Bildung im Prozess der Globalisierung - ein thematischer Aufriss. In: Christine Hunner-Kreisel (Hg.): Jugend, Bildung und Globalisierung. Sozialwissenschaftliche Reflexionen in internationaler Perspektive. Weinheim, München (Jugendforschung), S. 7–24.
- Hunner-Kreisel, Christina; Schäfer, Arne; Witte, Matthias D. (Hg.) (2008): Jugend, Bildung und Globalisierung. Sozialwissenschaftliche Reflexion in internationaler Perspektive. Weinheim/München.
- Hunner-Kreisel, Christine (Hg.) (2008): Jugend, Bildung und Globalisierung. Sozialwissenschaftliche Reflexionen in internationaler Perspektive. Weinheim, München (Jugendforschung).
- Husserl, Edmund; Ströker, Elisabeth (Hg.) (2012): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Hamburg (Philosophische Bibliothek, 641).
- Hüther, Gerald (2008): Resilienz um Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Doris Bender (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Aufl. München, S. 45–56.
- Huyssen, Andreas; Scherrpe, Klaus, R. (Hg.) (1997): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Orig.-Ausg., 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55427).
- Jagusch, Birgit: Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Jugendliche in der Einwanderungsgesellschaft: Chancen und Probleme interkulturellen Lernens. Online verfügbar unter [www.IDAeV.de](http://www.IDAeV.de), zuletzt geprüft am 23.03.2010.
- Janowski, Bernd (2003): Konfliktgespräche mit Gott. Eine Anthropologie der Psalmen. Neukirchen-Vluyn.
- Jeismann, Karl-Ernst (1977): Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft vom Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart. In:

- Erich Korsthorst (Hg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik - Forschung - Theorie*. Göttingen, S. 9–33.
- Jeismann, Karl-Ernst (Hg.) (1984): *Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis*. Braunschweig (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 39).
- Jeismann, Karl-Ernst (1988): *Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdiaktik*. In: Gerhard Schneider (Hg.): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1), S. 1–24.
- Jeismann, Karl-Ernst (1997): *Geschichtsbewusstsein - Theorie*. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber.
- Jendorff, Bernhard (1981): *Didaktik und Methodik des Kirchengeschichtsunterrichts*. In: Bernhard Jendorff und Gerhard Schmalenberg (Hg.): *Sichtweisen in Theologie und Religionspädagogik*. Gießen, S. 64–88.
- Jendorff, Bernhard (1982): *Kirchengeschichte – wieder gefragt*. München.
- Jendorff, Bernhard; Schmalenberg, Gerhard (Hg.) (1981): *Sichtweisen in Theologie und Religionspädagogik*. Gießen.
- Jureit, Ulrike (1999): *Erinnerungsmuster. Zur Methodik lebensgeschichtlicher Interviews mit Überlebenden der Konzentrations- und Vernichtungslager*. Hamburg (Forum Zeitgeschichte, 8).
- Jureit, Ulrike (2013): *Generation und Erwartung. Überlegungen zur Interdependenz von Erfahrung und Prognose*. In: Kirsten Gerland, Benjamin Möckel und Daniel Ristau (Hg.): *Generation und Erwartung. Konstruktionen zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Göttingen (Göttinger Studien zur Generationsforschung, 12), S. 29–39.
- Kahnemann, Daniel (2010): *The riddle of experience vs. memory*. In: Vortrag TED-Konferenz. Online verfügbar unter [https://www.ted.com/talks/daniel\\_kahneman\\_the\\_riddle\\_of\\_experience\\_vs\\_memory](https://www.ted.com/talks/daniel_kahneman_the_riddle_of_experience_vs_memory), zuletzt geprüft am 11.01.2019.
- Kaiser, Astrid; Röhner, Charlotte (Hg.) (2000): *Kinder im 21. Jahrhundert*. Münster (Beiträge zur Welt der Kinder, 8).
- Kalloch, Christina; Leimgruber, Stephan; Schwab, Ulrich (2010): *Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive*. 2., aktualis. und erw. Aufl. Freiburg im Breisgau (Grundlagen Theologie).
- Kaplan, Marion (2006): *Weaving Women's words. Zur Bedeutung von Memoiren für die deutsch-jüdische Frauengeschichte*. In: Kirsten Heinsohn und Stefanie Schüler-Springorum (Hg.): *Deutsch-jüdische Geschichte als Geschlechtergeschichte. Studien zum 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen (Hamburger Beiträge zur Geschichte der deutschen Juden, 28), S. 250–275.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1989): *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Tübingen.
- Kertész, Imre (2006): „Man musste durch die Hölle gehen“. In: Martin Doerry und Monika Zucht (Hg.): „Nirgendwo und überall zu Haus“. *Gespräche mit Überlebenden des Holocaust*. München, S. 152–159.
- Keupp, Heiner: *Sich selber finden - Identitätskonstruktionen heute und welche Ressourcen in Familie und Gesellschaft sie benötigen*. Online verfügbar unter [http://www.ipp-muenchen.de/texte/sich\\_selber\\_finden.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/sich_selber_finden.pdf), zuletzt geprüft am 11.01.2019.
- Keupp, Heiner (2002): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt's Enzyklopädie, 55634).
- Kierkegaard, Søren (1997): *Die Krankheit zum Tode*. Stuttgart (Universal-Bibliothek, 9634).

- Kiebler, Katharina (2012): Interkulturelle Kompetenz und Kosmopolitismus. Eine pädagogische Herausforderung? Eine Untersuchung (sozial)philosophischer und gesellschaftswissenschaftlicher Diskurse und Traditionen. Hamburg.
- Kilius, Nelson; Jürgen, Kluge; Reisch, Linda (Hg.) (2002): Die Zukunft der Bildung. Werkstattgespräche ‚Mc Kinsey bildet‘. Frankfurt am Main (Edition Suhrkamp, 2289)
- King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Kiper, Hanna (2006): Identitätsbildung und Kompetenzerwerb. Lernangebote und Hilfen für benachteiligte Jugendliche in der Hauptschule. In: Anke Spies und Dietmar Tredop (Hg.): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, S. 69–84.
- Kiper, Hanna (2013): Theorie der Schule. Institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns. Stuttgart.
- Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (2010): Kerncurriculum für das Fach Evangelische Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Themen und Inhalte für die Entwicklung von Kompetenzen religiöser Bildung. Hannover (EKD Texte, 109). Online verfügbar unter [www.ekd.de/download/ekd\\_texte\\_109.pdf](http://www.ekd.de/download/ekd_texte_109.pdf), zuletzt geprüft am 11.01.2019.
- Kirchner, Constanze (1999): Spuren suchen - Spuren sichern. In: *Kunst und Unterricht* (237), S. 4–11.
- Kirchner, Constanze (2012): Identität und Ausdruck. Gestalterisches Probehandeln, Selbstinszenierung und Rollenspiele. In: *Kunst und Unterricht* (366/367), S. 4–11.
- Kirchner, Constanze (2012): Identität und Ausdruck. Gestalterisches Probehandeln. Selbstinszenierung und Rollenspiele. In: *Kunst und Unterricht* (366/367), S. 4–14.
- Klockenbrink, Andrea (1995): Der siebte Tag der Schöpfung. Unterrichtsentwurf für die Klassenstufe 5 und 6. In: *Loccum Pelican*, 1995 (3). Online verfügbar unter: <http://www.rpi-loccum.de/material/ru-in-der-sekundarstufe-1/klockw>, zuletzt geprüft am 25.01.2019.
- Klose, Dagmar (1997): Geschichtsbewusstsein - Ontogenese. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber, S. 51–56.
- Klose, Dagmar (2005): Kilos Kinder werden flügge - Geschichtslernen im Jugendalter. Eine entwicklungspsychologisch orientierte, konstruktivistische Didaktik der Geschichte. Hamburg (Schriftenreihe Didaktik in Forschung und Praxis, 25).
- Klose, Dagmar; Uffelman, Uwe (Hg.) (1993): Vergangenheit - Geschichte - Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch. Vergangenheit, Geschichte, Psyche. Idstein (Forschen - Lehren - Lernen, 7).
- Koenen, Klaus (2006): Erzählende Gattungen (AT). In: *Das Wissenschaftliche Bibellexikon im Internet*. Online verfügbar unter [www.bibelwissenschaft.de/stichwort/17700](http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/17700), zuletzt geprüft am 25.01.2019.
- Kölbl, Carlos (2004): Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld (Zeit Sinn Kultur).
- Kölbl, Carlos (2009): Mit und ohne Migrationshintergrund. Zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. In: Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg, S. 61–74.
- Körber, Andreas (Hg.) (2003): *Geschichte - Leben - Lernen*. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Bodo von Borries. Schwalbach/Ts. (Forum Historisches Lernen).

- Körtner, Ulrich (1999): Gott, Mensch und Welt. Grundbegriffe Systematischer Theologie. In: Ulrich Körtner und Robert Schelander (Hg.): Gottes Vorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen. Gottfried Adam zum 60. Geburtstag. Wien.
- Körtner, Ulrich; Schelander, Robert (Hg.) (1999): Gottes Vorstellungen. Die Frage nach Gott in religiösen Bildungsprozessen. Gottfried Adam zum 60. Geburtstag. Wien.
- Koselleck, Reinhart (1979): „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ - zwei historische Kategorien. In: Reinhart Koselleck (Hg.): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main ([Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 757), S. 349–375.
- Koselleck, Reinhart (Hg.) (1979): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main ([Suhrkamp-Taschenbuch / Wissenschaft] Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 757).
- Koselleck, Reinhart (2003): Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt am Main (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1656).
- Konz, Britta (2009): Von Hoffnungserinnerung un „befriedetem Vergessen“. In: *Ökumenische Rundschau* 58 (3), S. 300-325.
- Kropač, Ulrich; Meier, Uto, König, Klaus (2012): Anstöße für eine religiöse Bildung in der Zukunft. Elf Thesen zum Kongreß. In: Ulrich Kropač, Klaus König, Uto J. Meier (Hg.) (2012): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg, S. 243-256.
- Kropač, Ulrich; König, Klaus; Meier, Uto J. (Hg.) (2012): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg.
- Kropač, Ulrich; Meier, Uto J.; König, Klaus (2012): Vorwort. In: Ulrich Kropač, Klaus König und Uto J. Meier (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg, S. 243–258.
- Laak, Dirk von (2000): Widerstand gegen die Geschichtsgewalt. Zur Kritik der ‚Vergangenheitsbewältigung‘. In: Norbert Frei, Dirk van Laak und Michael Stolleis (Hg.): Geschichte vor Gericht. Historiker, Richter und die Suche nach Gerechtigkeit. München (Beck'sche Reihe, 1355), S. 11–28.
- Lachmann, Rainer ; Gutschera, Herbert; Thierfelder, Jörg (2003//2104): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch, systematisch, didaktisch. 4. Auflage. Göttingen (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, 3//3).
- Lachmann, Rainer ; Gutschera, Herbert; Thierfelder, Jörg (2003//2104): Vorwort. In: Rainer Lachmann, Herbert Gutschera und Jörg Thierfelder (Hg.): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch, systematisch, didaktisch. 4. Auflage. Göttingen (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, 3//3), S. 7-8.
- Laubstein, Claudia; Holz, Gerda; Sedding, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland. In: Bertelsmannstiftung. Bielefeld. Online verfügbar unter [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSU/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_WB\\_Armutsfolgen\\_fuer\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche\\_2016.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSU/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_Armutsfolgen_fuer_Kinder_und_Jugendliche_2016.pdf).
- Lauré al Samarai, Nicola (2005): Inspired Topography. Über/Lebensträume, Heim-Suchungen und die Verortung der Erfahrung in Schwarzen deutschen Kultur- und Wissenstraditionen. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (Hg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster, S. 118–134.
- Spivak, Gayatri Chakravorty; Landry, Donna; MacLean, Gerald M. (1996): The Spivak reader. Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak. New York.

- Leimgruber, Stephan (2001): Erinnerungsgelitetes Lernen. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. vollständig überarb. 6. Aufl. München, S. 365–373.
- Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main.
- Levinson, Nathan Peter (1982): Ein Rabbiner erklärt die Bibel. München (Abhandlungen zum christlich-jüdischen Dialog, 14).
- Ley, Katharina (2005): Wie Menschen Wert und Würde erhalten können. In: *Memory Work. Bulletin 97*. Online verfügbar unter <https://www.medicusmundi.ch/de/bulletin/mms-bulletin/memory-work/schauplaetze/abschieds-und-erinnerungsarbeit-im-suedlichen-afrika> zuletzt abgerufen am 25.01.2019.
- Libeskind, Daniel; Green, Peter; Belloli, Andrea P. A. (Hg.) (1997): Radix-Matrix. Architecture and writings. Munich, Germany.
- Liebau, Eckart (2007): Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten. Perspektiven ästhetischer Bildung. In: Eckart Liebau und Jörg Zirfas (Hg.): Schönheit. Traum - Kunst - Bildung. Bielefeld (Ästhetik und Bildung, 1), S. 109–222.
- Liebau, Eckart (2008): Ästhetische Bildung und Schulentwicklung. In: Eckart Liebau und Jörg Zirfas (Hg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld (Ästhetik und Bildung, 2), S. 215–226.
- Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hg.) (2008): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld (Ästhetik und Bildung, 2).
- Liebsch, Burkhard (1998): Vorwort. In: Paul Ricœur, Andris Breitling und Burkhard Liebsch (Hg.): Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern - Vergessen - Verzeihen. Göttingen (Essener kulturwissenschaftliche Vorträge, 2), S. 7–20.
- Lindner, Konstantin (2007): In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht. Göttingen (Arbeiten zur Religionspädagogik, 31).
- Loewenstein, Bedrich (1993): Identitäten - Vergangenheiten - Verdrängungen. In: Dagmar Klose und Uwe Uffelmann (Hg.): Vergangenheit - Geschichte - Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch. Idstein (Forschen - lehren - lernen, 7), S. 13–21.
- Lösel, Friedrich; Bender, Doris (2008): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Doris Bender (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Aufl. München, S. 57–78.
- Lücke, Martin (2016): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: Bettina Alavi und Martin Lücke (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts. (Wochenschau Wissenschaft), S. 58–68.
- Lücke, Martin (2016): Erinnerungsarbeit. In: Paul Mecheril (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel (Pädagogik), S. 356–371.
- Luhmann, Niklas (1992): Beobachtungen der Moderne. Opladen.
- Lustiger, Arno (2006): „Das wird dir niemand glauben“. In: Martin Doerry und Monika Zucht (Hg.): „Nirgendwo und überall zu Haus“. Gespräche mit Überlebenden des Holocaust. München, S. 142–150.
- Lytard, Jean-François (1999): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien (Edition Passagen, 7).
- Mankell, Henning (2006) (Hg.): Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt. München.

- Markowitsch, Hans J. (2006): Das autobiographische Gedächtnis. Neurowissenschaftliche Grundlagen. In: Günther Bittner (Hg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg, S. 23–40.
- Markschies, Christoph (2008): Art. „Geschichte/ Geschichtsauffassung VI. Kirchengeschichte“. In: RGG Bd. 3., 4. völlig neu bearb. Aufl., Sp. 798-791.
- Marquardt, Claudia (1998): Tagebücher. Zur Konstruktion und Rezeption eigener und fremder Geschichte(n). In: *Kunst und Unterricht* (227), S. 42–44.
- Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig; Coelen, Thomas; Ecarius, Jutta; Gusinde, Frank (2013): *Appollutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend. Leben.* Bielefeld.
- Maurer, Michael (Hg.) (2003): *Aufriss der historischen Wissenschaften.* Stuttgart (Universal-Bibliothek, Nr. 17033).
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit.* Münster, New York, München, Berlin (Interkulturelle Bildungsforschung, 13).
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim, Basel (Beltz Studium Erziehung und Bildung). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-407-25352-1>.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik.* Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel (Pädagogik).
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar (2011): Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Brigit Allenbach, Urmila Goel, Merle Hummrich und Cordula Weißköppl (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven.* Zürich (Religion - Wirtschaft - Politik, 4), S. 35–66.
- Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar (2016): Kritik. In: Paul Mecheril (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik.* Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel (Pädagogik), S. 493–507.
- Mergel, Thomas (Hg.) (1997): *Geschichte zwischen Kultur und Gesellschaft. Beiträge zur Theorie-Debatte.* München (Beck'sche Reihe, 1211).
- Messerschmidt, Astrid (2016): *Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen - kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66 (3-4), S. 16–22.
- Messerschmidt, Astrid: *Postkoloniale Bildungsprozesse. Transformationen Globalen Lernens.* Online verfügbar unter [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/messerschmidt\\_bildungsprozesse.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/messerschmidt_bildungsprozesse.pdf), zuletzt geprüft am 25.01.2019
- Metken, Günter (1977): *Spurensicherung. Kunst als Anthropologie und Selbsterforschung. Fiktive Wissenschaften in der heutigen Kunst.* Köln.
- Metken, Günter (1996): *Spurensicherung. Eine Revision; Texte 1977 - 1995.* Amsterdam (Fundus-Bücher, 139).
- Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.) (2001): *Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1. Neukirchen-Vlyun.*
- Metz, Johann Baptist (1972): *Zukunft aus dem Gedächtnis des Leidens. Eine gegenwärtige Gestalt der Verantwortung des Glaubens.* In: *Concilium* 8 (6/7), S. 399–407.
- Metz, Johann Baptist (1977): *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie.* 3. Aufl. Mainz.
- Metz, Johann Baptist (1996): *Im Eingedenken fremden Leids. Zu einer Basiskategorie christlicher Gottesrede.* In: Johann Baptist Metz, Johann Reikerstorfer und Jürgen Werbick (Hg.): *Gottesrede.* Münster (Religion - Geschichte - Gesellschaft, 1), S. 3–20.

- Metz, Johann Baptist (1997): *Zum Begriff der neuen Politischen Theologie 1967-1997*, Mainz.
- Metz, Johann Baptist; Reikerstorfer, Johann (2006): *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*. 3. durchges. und korr. Auflage. Freiburg.
- Meyer-Blanck, Michael (2013): *Umriss einer Jugendtheologie - Vorüberlegungen zu einer didaktischen Dogmatik*. In: Petra Freudenberger-Lötz, Friedhelm Kraft und Thomas Schlag (Hg.): *Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie*. Stuttgart (Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, 1), S. 24–34.
- Meyer-Hamme, Johannes (2009): *Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung (Schriften zur Geschichtsdidaktik)*. Hamburg, Fachbereich Rechtswissenschaft.
- Meyer-Hamme, Johannes (2009): „Dieses Kostüm, Deutsche Geschichte“ *Historische Identitäten Jugendlicher in Deutschland*. In: Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg, S. 75–89.
- Mitchell, Gordon (Hg.): „Wenn wir die ganze Sache nicht machen würden, dann würde Gras drüber wachsen...“. *Deutsch-jüdische Vergangenheit in interkulturellen Schulklassen*. Frankfurt am Main.
- Mosès, Stéphane (1997): „Ich werde sein, der ich sein werde“. *Zur Unübersetzbarkeit der biblischen Gottesnamen*. In: Carola Hilfrich-Kunjappu und Stéphane Mosès (Hg.): *Zwischen den Kulturen. Theorie und Praxis des interkulturellen Dialogs : im Auftrag des Franz Rosenzweig-Forschungszentrums für deutsch-jüdische Literatur und Kulturgeschichte der Hebräischen Universität Jerusalem*. Tübingen (Conditio Judaica, 20), S. 65–77.
- Müller, Alois M. (1997): *Daniel Libeskind's Muses*. In: Daniel Libeskind, Peter Green und Andrea P. A. Belloli (Hg.): *Radix-Matrix. Architecture and writings*. Munich, Germany.
- Müller, Hans-Joachim; Pfeiffer, Silke (Hg.) (2004): *Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*. Baltmannsweiler.
- Murken, Sebastian (2013): *Religiöses Coping und Resilienz*. Vortrag auf der RPP-Fachtagung „Verletzung-Verbitterung-Vergebung“. Weitere Beteiligte: RPP Institut. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=ZGpQjDg150>, zuletzt geprüft am 10.01.2019.
- Mütter, Bernd; Schönemann, Bernd; Uffelman, Uwe (Hg.) (2000): *Geschichtskultur. Theorie, Empirie, Pragmatik*. Weinheim (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 11).
- Morgan, Jonathan (2005): *I am a hero. I will survive. Regional Psycho Social Support Initiative REPSSI*. In: *Memory Work. Bulletin 97*,. Online verfügbar unter <https://www.medicus-mundi.ch/de/bulletin/mms-bulletin/memory-work/schauplaetze/i-am-a-hero-i-will-survive.201d>, zuletzt geprüft am 26.01.2019.
- Niehl, Franz W. (2006): *Bibel verstehen. Zugänge und Auslegungswege. Impulse für die Praxis der Bibelarbeit*. München.
- Nietzsche, Friedrich (1949): *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*. Zürich.
- Nora, Pierre (2005): *Das Zeitalter des Gedenkens*. In: Pierre Nora und Etienne François (Hg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München, S. 543–575.
- Nora, Pierre; François, Etienne (Hg.) (2005): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München.
- Obst, Gabriele (2010): *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht*. 3. aktual. Aufl. Göttingen.
- Opp, Günther; Fingerle, Michael (2008): *Erziehung zwischen Risiko und Protektion*. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Doris Bender (Hg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Aufl. München, S. 7–18.

- Opp, Günther; Fingerle, Michael; Bender, Doris (Hg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. Kongress. 3. Aufl. München. Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-497-01908-3>.
- Pandel, Hans-Jürgen (1991): Dimensionen und Struktur des Geschichtsbewusstseins. In: Hans Süssmuth (Hg.): Geschichtsunterricht in vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung. Baden-Baden (T.1 Dialog in Deutschland, H. 2), S. 55–73.
- Pandel, Hans-Jürgen (1997): Zeit. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber, S. 10–14.
- Pandel, Hans-Jürgen (2014): Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. 3. Aufl. Schwalbach (Forum Historisches Lernen).
- Pandel, Hans-Jürgen (2015): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach (Wochenschau Geschichte).
- Pangritz, Andreas (2003): „Solches tut zu meinem Gedächtnis“. Eine Kritik der Domestizierung von Erinnerung in der kirchlichen Abendmahlslehre. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt, S. 228–249.
- Peez, Georg (2002): Ästhetische Bildung - Überraschung, Genuss, Kultur, Sinn und Sinnlichkeit in der kulturellen Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter <http://www.georgpeez.de/>, zuletzt aktualisiert am 24.02.2002, zuletzt geprüft am 29.04.2014.
- Peez, Georg (2011): Kinder kritzeln, zeichnen und malen - Warum eigentlich? Von der Welt- und Selbsterkundung. In: Olaf Kaltenborn (Hg.): Forschung Frankfurt H. 2. Frankfurt am Main, S. 45–48.
- Pethes, Nicolas; Ruchatz, Jens (Hg.) (2001): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt's Enzyklopädie, 55636).
- Petsch, Hans-Joachim (2006): Glücklich ist, wer vergisst! Auch das Vergessen bildet. In: Günther Bittner (Hg.): Ich bin mein Erinnern. Über autobiographisches und kollektives Gedächtnis. Würzburg, S. 161–173.
- Petzel, Paul; Reck, Norbert (Hg.) (2003): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt.
- Petzel, Paul; Reck, Norbert (2003): Vorwort. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt, S. 7–10.
- Pfeiffer, Silke (1999): „Sag mal, was ist eigentlich Denken?“ - ein erster Erfahrungsbericht. In: Heiner Hastedt und Christian Thies (Hg.): Philosophieren in der Grundschule. Rostock (Rostocker Philosophische Manuskripte Neue Folge, Heft 7), S. 33–44.
- Pfeiffer, Silke (2000): Philosophische Horizonte von Kinderfragen. In: Astrid Kaiser und Charlotte Röhner (Hg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster (Beiträge zur Welt der Kinder, 8), S. 141–150.
- Pfeiffer, Silke (2004): Philosophieren mit Kindern - Versuch einer Bestandsaufnahme unter besonderer Berücksichtigung des gleichnamigen Unterrichtsfaches in Mecklenburg-Vorpommern. In: Hans-Joachim Müller und Silke Pfeiffer (Hg.): Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Baltmannsweiler, S. 19–31.
- Pisch, Heike (2004): Mit Grundschulkindern über „Zeit“ philosophieren. In: Hans-Joachim Müller und Silke Pfeiffer (Hg.): Denken als didaktische Zielkompetenz. Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Baltmannsweiler, S. 111–120.
- Pock, Johann (2010): Pastoral und Memoria. Die Bedeutung von Erinnerung für pastorales Handeln. In: Reinhold Boschki und Albert Gerhards (Hg.): Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog. Paderborn (Studien zu Judentum und Christentum), S. 83–96.

- Raulet, Gérard (Hg.) (2010): Werke und Nachlass- Kritische Gesamtausgabe. Berlin.
- Reiter, Andrea Ilse Maria (2007): Die Extraterritorialität des Denkens. Hans Sahl im Exil. Göttingen.
- Ricoeur, Paul (2004): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. Paderborn (Übergänge, 50).
- Ricoeur, Paul (1998): Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern - Vergessen - Verzeihen. Göttingen (Essener kulturwissenschaftliche Vorträge, 2).
- Ritschl, Dietrich (1967): Memory and hope. An Inquiry Concerning the Presence of Christ. New York.
- Ritschl, Dietrich (1976): „Story“ als Rohmaterial der Theologie. In: Dietrich Ritschl und Hugh O. Jones (Hg.): "Story" als Rohmaterial der Theologie. München (Theologische Existenz heute, 192), S. 7–41.
- Ritschl, Dietrich (1984): Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken. München.
- Ritschl, Dietrich; Jones, Hugh O. (Hg.) (1976): "Story" als Rohmaterial der Theologie. München (Theologische Existenz heute, 192).
- Ritter, Werner H.; Hanisch, Helmut; Nestler, Erich; Gramzow, Christoph (2006): Leid und Gott aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Göttingen.
- Rogge, Ralf: Elementarpädagogik und Religion. Ein Streifzug durch die gegenwärtige Diskussion. Online verfügbar unter <http://www.rpi-loccum.de/material/elementarpaedagogik/roelemt>, zuletzt geprüft am 12.01.2019.
- Rosa, Hartmut (Hg.) (2004): Fast forward - Essays zu Zeit und Beschleunigung. Standpunkte junger Forschung. Hamburg.
- Rosa, Hartmut (2004): Zeitraffer und Fernsehparadoxen oder: Von der Schwierigkeit, Zeitgewinne zu realisieren. In: Hartmut Rosa (Hg.): Fast forward - Essays zu Zeit und Beschleunigung. Standpunkte junger Forschung. Hamburg, S. 19–28.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt am Main (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1760).
- Rosa, Hartmut (2009): Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik. In: Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (Hg.): Was ist Kritik? Frankfurt am Main, S. 23–54.
- Rosa, Hartmut (2014): Resonanz statt Entfremdung: Zehn Thesen wider die Steigerungslogik der Moderne. In: Friederike Habermann, Hartmut Rosa, Frigga Haug, Niko Paech, Lena Kirschenmann und Felix Wittmann (Hg.): Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben. Leipzig, S. 62–72.
- Rosa, Hartmut (2015): Beschleunigung – Symptom unserer Zeit? Online verfügbar unter [https://www.awhamburg.de/fileadmin/redakteure/Vortraege/150122\\_Rosa\\_PPP.pdf](https://www.awhamburg.de/fileadmin/redakteure/Vortraege/150122_Rosa_PPP.pdf), zuletzt geprüft am 25.01.2019.
- Rosa, Hartmut (2016): Die innere Mauer muss weg. In: Göttinger Tageblatt, 21.10.2016. Online verfügbar unter <http://www.goettinger-tageblatt.de/Sonntag/Gastkommentar/Die-innere-Mauer-muss-weg-Gastbeitrag-von-Hartmut-Rosa>, zuletzt geprüft am 25.01.2019.
- Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Dritte Aufl. Berlin.
- Rothgangel, Martin (2009): Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik. In: Religionspädagogisches Institut Loccum (RPI) (Hg.): Kompetenzorientierung (Loccum Pelikan, 3/09), S. 103–106.
- Ruppert, Godehard (1984): Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte. Hildesheim.

- Ruppert, Godehard (2001): Art. „Kirchengeschichte, Kirchengeschichtsdidaktik“. In: Norbert Mette (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1. Neukirchen-Vluyn, S. 1043–1048.
- Ruppert, Godehard; Thierfelder, Jörg; Gutschera, Herbert; Lachmann Rainer (2003//2014): Einführung: Kirchengeschichte im Religionsunterricht. In: Rainer Lachmann, Herbert Gutschera und Jörg Thierfelder (Hg.): Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch, systematisch, didaktisch. 4. Auflage. Göttingen (Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, 3/3), S. 11–42.
- Rüsen, Jörn (1984): Geschichtsdidaktik heute - Was heißt und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)? In: Jörn Rüsen (Hg.): Historisches Lernen. Köln/Weimar/Wien, S. 122–238.
- Rüsen, Jörn (1984): Geschichtsdidaktische Konsequenzen aus einer erzähltheoretischen Historik. In: Jörn Rüsen (Hg.): Historisches Lernen. Köln/Weimar/Wien, S. 25–63.
- Rüsen, Jörn (Hg.) (1984): Historisches Lernen. Köln/Weimar/Wien.
- Rüsen, Jörn (1989): Lebendige Geschichte. Grundzüge einer Historik III: Formen und Funktionen des historischen Wissens. Göttingen (Kleine Vandenhoeck-Reihe).
- Rüsen, Jörn (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Jörn Rüsen (Hg.): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Weimar/Wien, S. 211–234.
- Rüsen, Jörn (1997): Geschichte als Wissenschaft. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber, S. 99–110.
- Rüsen, Jörn (1997): Geschichtskultur. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber, S. 38–41.
- Sabisch, Andrea (2009): Ästhetische Bildung ist Grundlage jeder Bildung. In: Franz Billmeyer (Hg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 19), S. 192–198.
- Sabisch, Andrea; Wolberg, Ole; Zahn, Manuel (2017): Ästhetische Praxis und Schweigendes Wissen. In: Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Hietze und Christoph Wulf (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung. Bildung. Sozialisation und Lernen. Weinheim, Basel, S. 79–91.
- Schäfer, Gerd E. (2003): Was ist frühkindliche Bildung? In: Gerd E. Schäfer (Hg.): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, S. 15–74.
- Schambeck, Mirjam (2014): Auferstehung. In Gerhard Büttner u.a. (Hg.): Handbuch Theologisieren mit Kindern. Einführung - Schlüsselthemen - Methoden (S. 120-125). Stuttgart, München.
- Schapp, Wilhelm (2004): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. 4. Auflage. Frankfurt am Main (Klostermann Rote Reihe, 10).
- Scheunpflug, Annette (2012): Jugendtheologie aus allgemeinpädagogischer Perspektive. In: Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer (Hg.): Jugendtheologie. Grundlagen - Beispiele - kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn, S. 111–117.
- Schirp, Heinz (2006): Wie „lernt“ unser Gehirn Werte und Orientierungen? Neurodidaktische Zugänge zur Entwicklung wertorientierter Erfahrungen und Kompetenzen. In: Ulrich Herrmann (Hg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. Aufl. Weinheim (Beltz Pädagogik), S. 246–260.
- Schlag, Thomas (2013): Von welcher Theologie sprechen wir eigentlich, wenn wir von Jugendtheologie reden? In: Petra Freudenberger-Lötz, Friedhelm Kraft und Thomas Schlag (Hg.): Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut. Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie. Stuttgart (Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen, 1), S. 9–23.

- Schlag, Thomas; Schweitzer, Friedrich (2011): Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive. Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Theologie).
- Schlag, Thomas; Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2012): Jugendtheologie. Grundlagen - Beispiele - kritische Diskussion. Neukirchen-Vluyn.
- Schlette, Heinz Robert (2003): Erinnerung - Zweifel - Affirmation. Anmerkungen zur anamnetischen Vernunft. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie*. Darmstadt, S. 203–210.
- Schmidt, H. J. (1999): Zum Philosophieren verpflichtet? Unfrisierte Überlegungen eines Nichtphilosophen. In: Heiner Hastedt und Christian Thies (Hg.): *Philosophieren in der Grundschule* (Rostocker Philosophische Manuskripte Neue Folge, 7), S. 79–84.
- Schmidt, Uta (2010): Zukunftshoffnung und Erfahrung (Jes 9, 1-6) Hat die Zukunft ein Geschlecht? In: Hedwig-Jahnow-Forschungsprojekt (Hg.): *Zeit wahrnehmen Feministische-Theologische Perspektiven auf das Erste Testament*. Stuttgart (Stuttgarter Bibelstudien, 222), S. 13–39.
- Schmitt, Heinz (1998): Erinnern und Gedenken. In: Sara Burkhardt, Constanze Kirchner, Johannes Kirschenmann, Franz Schulz und Lars Zumbansen (Hg.): „Erinnern und Gedenken“. In: *Kunst und Unterricht* (227), S. 4–12.
- Schneider, Gerhard (Hg.) (1988): *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen*. Pfaffenweiler (Jahrbuch für Geschichtsdidaktik, 1).
- Simojoki, Henrik, Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. In: *Loccumer Pelikan* (3), S. 111-115.
- Schoberth, Ingrid (1992): Erinnerung als Praxis des Glaubens. München (Öffentliche Theologie, 3).
- Scholem, Gershom; Tiedemann, Rolf (1983): *Walter Benjamin und sein Engel*. Frankfurt am Main.
- Schöneck, Nadine M. (2004): „Stets ein bisschen getrieben“. Die Zeitwahrnehmung meiner Mitmenschen im Fokus. In: Hartmut Rosa (Hg.): *Fast forward - Essays zu Zeit und Beschleunigung*. Standpunkte junger Forschung. Hamburg, S. 29–46.
- Schönemann, Bernd (2000): Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur. In: Bernd Mütter, Bernd Schönemann und Uwe Uffelman (Hg.): *Geschichtskultur. Theorie, Empirie, Pragmatik*. Weinheim (Schriften zur Geschichtsdidaktik, 11), S. 26–58.
- Schörken, Rolf (1997): Alltagsbewußtsein. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber, S. 29–32.
- Schörken, Rolf (1997): Geschichte als Lebenswelt. In: Aleida Assmann und Klaus Bergmann (Hg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl. Seelze-Velber, S. 3–9.
- Schörken, Rolf (1981): *Geschichte in der Alltagswelt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schottroff, Willy (1964): *Gedenken im Alten Orient und im Alten Testament*. Neukirchen-Vluyn.
- Schröter, Jens (2006): Geschichte im Licht von Tod und Auferweckung Jesu Christi. Anmerkungen zum Diskurs über Erinnerung und Geschichte aus frühchristlicher Perspektive. In: *Berliner Theologische Zeitschrift* 23 (1), S. 3–25.
- Schweitzer, Friedrich; Wissner, Golde; Bohner, Annette; Nowack, Rebecca; Gronover, Matthias; Boschki, Reinhold (2018): *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster, New York (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität, 13).

- Schweppenhäuser, Hermann (1999): Zum Geschichtsbegriff Walter Benjamins. In: Hans Michael Baumgartner (Hg.): Geschichte denken. Münster (Religion, Geschichte, Gesellschaft, 13), S. 95–117.
- Seitz, Claus (2000): Bildung im Horizont der Weltgesellschaft. In: Hans Heinrich Blotevogel (Hg.): Lokal verankert – weltweit vernetzt. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. Stuttgart, S. 451-460.
- Seitz, Hanne (1996): Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis : Grundlegung einer Bewegungsästhetik. Essen (Edition Hermes, Bd. 6).
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Bericht „Zuwanderung“. Online verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_05\\_24-Zuwanderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf), zuletzt geprüft am 12.01.2019.
- Sellmann, Matthias (2012): Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionskategorie im sozialen Raum. In: Ulrich Kropač, Klaus König und Uto J. Meier (Hg.): Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung. Regensburg, S. 25–67.
- Senn, Felix (2003): Zur Partikularität christlicher Memoria. Den ‚anonymen Christen‘ in memoriam - oder: J.B. Metz braucht K. Rahner. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): Erinnern. Erkundung zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt, S. 211–227.
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 4. Aufl. München.
- Seydel, Fritz; Sabisch, Andrea (2004): Anlässe für biographische Arbeit. In: *Kunst und Unterricht* (281), S. 4–24.
- Seydel, Fritz; Sabisch, Andrea (2004): Ins Gespräch bringen. In: *Kunst und Unterricht* (281), S. 38–39.
- Smith, Carol Lindsay (2005): The Memory Book - and its close relations. In: *Memory Work Bulletin* (97). Online verfügbar unter <https://www.medicumundi.ch/de/bulletin/mms-bulletin/memory-work/schauplaetze/i-am-a-hero-i-will-survive.201d>, S. 26–29.
- Speck, Otto (1999): Risiko und Resilienz- Pädagogische Reflexionen. In: Andreas Freytag, Günther Opp und Michael Fingerle (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, S. 353–368.
- Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hg.) (2006): "Risikobiografien". Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden.
- Spies, Werner (2006): Das Schattentheater Peter Schlemihls. Christian Boltanski als Historienmaler der Nacht unserer Zeit. In: Christian Boltanski und Ralf Beil (Hg.): Boltanski – Zeit. Buch zur Ausstellung im Institut Mathildenhöhe. Ostfildern, S. 23-36.
- Steinbach, Lothar (1993): Der Einzelne und das Allgemeine - Überlegungen zu unserem Umgang mit Geschichte aus historischer und sozialpsychologischer Sicht. In: Dagmar Klose und Uwe Uffelmann (Hg.): Vergangenheit - Geschichte - Psyche. Ein interdisziplinäres Gespräch. Idstein (Forschen - lehren - lernen, 7), S. 35–56.
- Stögbauer, Eva-Maria (2013): Konkret reden: Theologien und Theodizeen Jugendlicher. In: Petra Freudenberger-Lötz (Hg.): "Wenn man daran noch so glauben kann, ist das gut". Grundlagen und Impulse für eine Jugendtheologie. Stuttgart (Jahrbuch für Jugendtheologie, 1), S. 50–59.
- Straub, Jürgen; Kölbl, Carlos (2001): Geschichtsbewusstsein. In: Nicolas Pethes und Jens Ruchatz (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt's Enzyklopädie, 55636), S. 226–228.

- Süssmuth, Hans (Hg.) (1991): *Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neuorientierung*. Baden-Baden (Dialog in Deutschland, 2).
- Sutter Rehmann, Lucia (2003): *Ins Leben rufen. Ein Beitrag zur Hermeneutik des Erinnerns*. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie*. Darmstadt, S. 26–40.
- Sznaider, Natan: *Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung. Prinzipien für eine neue Politik im 21. Jahrhundert*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66 (3-4), Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/apuz/218718/gedaechtnis-im-zeitalter-der-globalisierung?p=all>.
- Taxacher, Gregor (2003): *Apokalyptische Erinnerung*. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie*. Darmstadt, S. 145–161.
- Theißen, Gerd (1994): *Zeichensprache des Glaubens. Chancen der Predigt heute*. Gütersloh.
- Theißen, Gerd (2003): *Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bildendidaktik*. Gütersloh.
- Tiedemann, Rolf (1975): *Historischer Materialismus oder politischer Messianismus? Zur Interpretation der Thesen „Über den Begriff der Geschichte“*. In: Peter Bulthaup (Hg.): *Materialien zu Benjamins Thesen „Über den Begriff der Geschichte“*. Beiträge und Interpretationen. Frankfurt (am Main) (Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft, 121), S. 77–121.
- Uhlig, Bettina; Kirschenmann, Johannes (2000): *Das Gedächtnis der Welt: Kunst- und Wunderkammern*. In: *Kunst und Unterricht* (244), S. 6–13.
- UNICEF-Bericht zur Lage von Kindern in Deutschland (2013). Köln. Online verfügbar unter <https://www.unicef.de/kinderbeiuns>, zuletzt geprüft am 12.01.2019.
- UNICEF Studie „Fairness for children“ (2016). Online verfügbar unter <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/blog/2016/faire-chance-fuer-alle-kinder/110192>, zuletzt geprüft am 25.01.2019.
- Universität Passau (Hg.) (2009): *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik*.
- van Buren, Paul Matthews (1995): *A Theology of the Jewish-Christian Reality Part 3. Christ in Context*. Boston.
- Vökel, Bärbel (2017): *Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte*. Schwalbach (Wochenschau Wissenschaft).
- Waldenfels, Hans (2003): *Erinnerung im Blick auf Kulturen und Religionen*. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): *Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie*. Darmstadt, S. 118–132.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim.
- Weinrich, Harald (1997): *Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens*. München.
- Welker, Michael (1994): *Auferstehung*. In: *Glaube und Lernen* 9 (1), Göttingen.
- Welsch, Wolfgang (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 9612).
- Welzer, Harald: *Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung*. In: *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung* 13 (1), S. 51–63.
- Werner, Emmy E. (2008): *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*. In: Günther Opp, Michael Fingerle und Doris Bender (Hg.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Aufl. München, S. 20–31.
- White, Hayden (1994): *Der historische Text als literarisches Kunstwerk*. In: Christoph Conrad (Hg.): *Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion*. Stuttgart (Universal-Bibliothek, 9318), S. 123–157.

- Wiemann, Irmela (2011): Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. überarbeitete Fassung der Präsentation zum Fachseminar: Biografiearbeit mit Kindern und Jugendlichen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpfen. In: Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule Bern. Online verfügbar unter <http://www.irmelawiemann.de/dl/dl.pdf?download=Vortrag-Biografiearbeit-Kinder-Wiemann.pdf>, zuletzt geprüft am 11.01.2019.
- Wierling, Dorothee (2003): Oral history. In: Michael Maurer (Hg.): Aufriss der historischen Wissenschaften. Stuttgart (Universal-Bibliothek, Nr. 17033), S. 81–151.
- Wiesel, Elie (1972): Chassidische Feier. Geschichten u. Legenden. Wien.
- Wiesel, Elie (2006): „Schuldig sind nur die Schuldigen“. In: Martin Doerry und Monika Zucht (Hg.): „Nirgendwo und überall zu Haus“. Gespräche mit Überlebenden des Holocaust. München, S. 204–211.
- Wiesel, Elie (1987): Jude heute. Erzählungen, Essays, Dialoge. Wien.
- Wollberg, Ole; Zahn, Manuel; Sabisch, Andrea: Kunstpädagogisches Kolloquium in Loccum 06.-08.09.2013. Online verfügbar unter <http://loccum.edublogs.org/2012/10/17/10-kunstpada-gogisches-kolloquium/>, zuletzt geprüft am 11.01.2019.
- Yerushalmi, Yosef Hayim; Heuss, Wolfgang (1996): Zachor. Erinnere Dich! Jüdische Geschichte und jüdisches Gedächtnis. Berlin: Wagenbach.
- Zeeb, Matthias (2008): Gesellschaftliche Resilienz statt Wirtschaftswachstum. In: retekinase.de Sozialethik im Netz. Online verfügbar unter [www.retekinase.de](http://www.retekinase.de), zuletzt geprüft am 19.02.2010.
- Zeillinger, Peter (2003): Glauben und Erinnern denken. Zur anamnetischen Relevanz des Werkes von Jacques Derrida. In: Paul Petzel und Norbert Reck (Hg.): Erinnern. Erkundungen zu einer theologischen Basiskategorie. Darmstadt, S. 179–201.
- Zentralwohlfahrtstelle der Juden in Deutschland e.V. (Hg.) (2015): Antisemitismus und Empowerment. Perspektiven, Ansätze und Projektideen. Berlin. Online verfügbar unter [https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2016/09/KoZe\\_Imagebro-sch%C3%BCre\\_web.pdf](https://zwst-kompetenzzentrum.de/wp-content/uploads/2016/09/KoZe_Imagebro-sch%C3%BCre_web.pdf), zuletzt geprüft am 11.01.2019.
- Ziebertz, Hans-Georg (2001): Biografisches Lernen. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. vollständig überarb. 6. Aufl. München, S. 374–386.
- Ziebertz, Hans-Georg (2001): Wozu religiöses Lernen? Religionsunterricht als Hilfe zur Identitätsbildung. In: Georg Hilger, Stephan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (Hg.): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. vollständig überarb. 6. Aufl. München, S. 142–154.
- Ziebertz, Hans-Georg; Heil, Stefan; Prokopf, Andreas (2003): Gewagte Hypothesen – Abduktion in der Religionspädagogik. In: Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil und Andreas Prokopf (Hg.): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. Münster (Empirische Theologie, 12), S. 11–32.
- Ziebertz, Hans-Georg; Heil, Stefan; Prokopf, Andreas (Hg.) (2003): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. Münster (Empirische Theologie, 12).
- Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: D. Lenzen und N. Luhmann (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main, S. 199–227.
- Zinnecker, Jürgen (2007): Schlusswort. Ein Kommentar aus historisch-gesellschaftlicher Perspektive. In: Insa Fookon und Jürgen Zinnecker (Hg.): Trauma und Resilienz. Chancen und

Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim, München (Kinder des Weltkrieges), S. 197–210.

Znaider, Nathan (2016): Gedächtnis im Zeitalter der Globalisierung. Prinzipien für eine neue Politik im 21. Jahrhundert. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte* 66 (3-4), S. 10–15.

## Danksagung

Dieses Buch hat mich viele Jahre begleitet und speist sich aus vielen Gesprächen und Erlebnissen, die mir die Bedeutung eines konstruktiv-kritischen Lebens mit Geschichte und Erinnerung aufgezeigt haben.

Allen voran möchte ich mich bei Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz bedanken, für ihre konstruktive und wertschätzende Betreuung meiner Habilitation, ihre stetige Unterstützung, Ermutigung und die weiterführenden Gespräche mit ihr.

Dieses Buch wäre auch nicht entstanden ohne die inspirierende Arbeit von Prof. Dr. Ingrid Schoberth und die Gespräche mit ihr, die mich ermutigten, der Tiefenstruktur kirchengeschichtlichen Lernens auf den Grund zu gehen.

Für die Bebilderung der Lehr-/Lernkarten am Ende des Buches danke ich Nikola Amrhein. Iris Macke danke ich für die Genehmigung, ihr Gedicht „Perspektivwechsel“ aufzugreifen und für das Buch umzuschreiben. Klaus Fritze und der Galerie Brigitte Schenk sei Dank für die Genehmigung, die Installation *Metadiege* abzubilden.

Stellvertretend für den bereichernden und hilfreichen interdisziplinären, durchaus auch alltagspraktischen Austausch mit vielen Menschen seien hier Dominik Gautier, Anja Niehoff, Prof. em. Dr. Jürgen Heumann, Prof. Dr. Ulrike Link-Wieczorek und Prof. Dr. Andrea Strübind erwähnt. Prof. Dr. Peter Müller danke ich für die Erstellung des Zweitgutachtens meiner Habilitation.

Meiner Familie danke ich für ihr Dasein, ihre Geduld in Zeiten, wenn ich ins Schreiben und Lesen vertieft war, und für die Freude am Erleben des Heranwachsens der nächsten Generation. Nicht zuletzt haben mich meine Urgroßmutter, meine Großeltern und Großtanten sowie Herr Hüttig, Frau Dumproff

und meine Mutter die Bedeutung des Eingebettetseins in einen Generationenzusammenhang und der Erzählung von Erinnerungsgeschichte(n) gelehrt.

## **Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie**

Herausgegeben von

Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

---

- Band 1** Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5  
Annike Reiß
- Band 2** Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9  
Nicole Wilms
- Band 3** "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8  
Michaela Wicke
- Band 4** Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2  
Karina Möller
- Band 5** Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2  
Meike Rodegro
- Band 6** Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6  
Ina Bösefeldt
- Band 7** AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1  
Katharina Burhardt
- Band 8** Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0  
Philipp Klutz
- Band 9** „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5  
Katharina Ochs
- Band 10** Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0  
Delia Freudenreich
- Band 11** Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5  
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

- Band 12** Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8  
Sebastian Hamel
- Band 13** Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7  
Carolin Pfeil
- Band 14** Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4  
Magdalena Rode
- Band 15** „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4  
Nicole Metzger
- Band 16** Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3  
Nina Rothenbusch
- Band 17** Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8  
Sarah-Maria Schmid
- Band 18** Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8  
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey
- Band 19** „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6  
Anke Kaloudis
- Band 20** Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7  
Rebekka Illner
- Band 21** Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1  
Stefanie Neruda
- Band 22** Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9  
Annika Stahl

- Band 23** Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9  
Christian Dern
- Band 24** Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6  
Henk Kuindersma (Ed.)
- Band 25** Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9  
Frauke Fiedler
- Band 26** Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9  
Judith Krasselt-Maier
- Band 27** Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4  
Victoria Kurth
- Band 28** Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4  
Elena Wagener
- Band 29** Weißt du wohin wir gehen ... ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0  
Robin Alexander Kiener
- Band 30** „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5  
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 31** „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet, Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1  
Bettina Ritz
- Band 32** Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8  
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)
- Band 33** „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1  
Annike Reiß
- Band 34** „Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen.“ Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschüler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1  
Karina Möller

- Band 35** Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7  
Daniel Faßhauer
- Band 36** Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7  
Iris Kircher
- Band 37** Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2  
Gabriel Tetzner
- Band 38** Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5  
Lena Kirbach
- Band 39** Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018  
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1  
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)

Welche Rolle spielen Geschichte und Erinnerung für die Identitätsbildung, und wie können Heranwachsende zur Mitgestaltung kollektiver Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft motiviert werden? Inwiefern kann der Religionsunterricht eine spezifische Perspektive für den Umgang mit Geschichte und Erinnerung eröffnen, ohne dem Gesamt der Geschichte einen von Gott gewollten Sinn zuzuschreiben? Diesen Fragen widmet sich die vorliegende Arbeit.

In Beschäftigung mit jüdischer und christlicher Erinnerungskultur und im Dialog mit Geschichtswissenschaft und Kunstpädagogik wird hierfür ein Konzept des anamnetischen Theologisierens mit Jugendlichen entfaltet. Ausgehend von der Reflexion des eigenen Umgangs mit Geschichte und Erinnerung sollen Schülerinnen und Schüler angeregt werden, sich gedanklich und gestalterisch mit dem biblischen Eingedenken *in der Perspektive der Hoffnung* auseinanderzusetzen. Das anamnetische Theologisieren will damit ein Scharnier zwischen Erfahrungslernen, biografischer Arbeit und Kirchengeschichtslernen im Religionsunterricht bilden.

Anhand exemplarischer Lehr-/ Lernkarten werden abschließend konkrete Wege für ein anamnetisches Theologisieren mit Kunst aufgezeigt.

ISBN 978-3-7376-0680-6



9 783737 606806 >