



Der pädagogische Umgang mit dem Nationalsozialismus
zwischen nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen.
Eine Einführung in den Themenschwerpunkt

Wolfgang Meseth
Universität Koblenz-Landau

Matthias Proske
Universität zu Köln

Der Holocaust als historisches Ereignis mit universeller Resonanz

Mit dem zeitlichen Abstand zu den Verbrechen des Nationalsozialismus ist in den letzten zwei Jahrzehnten neben die inzwischen weitverzweigten *Holocaust-Studies* und ihrem Interesse an den historischen Ereignissen von 1933–1945 (Gutmann, Jäckel & Longerich, 1998) eine Forschungsperspektive gerückt, die sich entlang der Begriffe Erinnerung und Gedächtnis mit den Nachwirkungen der NS-Verbrechen in den Geschichts- und Vergangenheitspolitiken verschiedener Nationalstaaten beschäftigt. Diese erinnerungskulturelle Erweiterung der Forschungsperspektive kann als Ausdruck einer zunehmenden Historisierung der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus verstanden werden, die in sozial- und geschichtswissenschaftlichen Studien ihrerseits zu einem Gegenstand der Forschung gemacht worden ist (Fischer & Lorenz, 2007).

Die Nachgeschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust ist mittlerweile in großer Breite für die Nationalstaaten Europas analysiert worden. In seiner Studie über das ‚Umstrittene Gedächtnis‘ hat Arnd Bauerkämper (2012) die Erträge dieser Untersuchungen erstmalig in einer Gesamtschau nicht nur zusammengetragen, sondern auch für die vergleichende Forschung zugänglich gemacht. Bauerkämper konzipiert den ‚Holocaust‘ gegenstandstheoretisch als historisches Ereignis mit univer-

seller Resonanz, das in den europäischen Nationalstaaten – und nicht nur dort – unterschiedlich verarbeitet worden ist. Mit den Unterscheidungen der ‚justiziellen Aufarbeitung‘, der ‚geschichtspolitischen Auseinandersetzung‘ und der ‚soziokulturellen Erinnerungskonflikte‘ liefert Bauerkämper Kategorien, die sich für ein international vergleichendes Forschungsprogramm deshalb eignen, weil mit ihnen gesellschaftliche Teilbereiche benannt werden, in denen der moderne, national verfasste Rechtsstaat auf (seine) Vergangenheit Bezug nimmt. Die Geschichte des Nationalsozialismus bildet in den Bereichen ‚Recht‘, ‚Politik‘ und ‚Öffentlichkeit‘ je spezifische Formen aus, die dann nationalstaatsübergreifend verglichen werden können.

Betrachtet man Bauerkämpers Studie vor dem Hintergrund dieser gegenstandstheoretischen und methodologischen Überlegungen, dann gelingt ihm ein ebenso detaillierter wie systematischer Einblick in die nationalstaatlich gerahmten Formen der Erinnerungskulturen in Deutschland, Österreich und Frankreich, in Dänemark, der Sowjetunion/Russland, in Polen, der Tschechoslowakei bzw. Slowakei und Tschechien sowie in Ungarn, Spanien, Schweden, in Norwegen und der Schweiz. Im Lichte unterschiedlicher Erfahrungskontexte, die Bauerkämper für die Länder in Bezug auf das Ausmaß der Zerstörung, die Opfer-Täter-Sieger-Unterscheidung, die Erfahrungen von Flucht und Vertreibung und die Position der Staaten im Ost-Westkonflikt herausarbeitet, lässt sich der jeweilige Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus als besondere nationale Formbildung in diesen gesellschaftlichen Funktionsbereichen beschreiben. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass die sich dabei konflikthaft herausbildenden nationalen Erinnerungskulturen von transnationalen Einflüssen mitgeformt worden sind (Bauerkämper, 2012, S. 17–31).

Die Bedeutung öffentlicher Erziehung in Geschichts- und Vergangenheitspolitiken: Zur Pädagogisierung der Erinnerungskultur

Die Begrenzung der Studie von Bauerkämper auf die drei Funktionsbereiche Recht, Politik und Öffentlichkeit wirft die Frage auf, ob damit mögliche Felder der Erzeugung, Formung und Tradierung von Erinnerungspraktiken erschöpfend konzeptualisiert sind. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kann diese Frage nur verneint werden.

Die Geschichte des Nationalsozialismus ist seit 1945 kontinuierlich auch pädagogisch thematisiert worden: Zum einen ist sie über Lehrpläne, pädagogisch-programmatische Konzepte, Schulbücher und didaktische Medien zu einem Gegenstand der Reflexion im Erziehungssystem geworden. Zum anderen ist die öffentliche Geschichts- und Vergangenheitspolitik immer auch mit pädagogischen Erwartungen und Denkfiguren verbunden gewesen. Die Forderung, dass aus der

Geschichte zu lernen sei, gehört in den erinnerungs- und geschichtspolitischen Debatten Deutschlands zu einer stehenden Formulierung, die von 1945 bis in die Gegenwart hinein bevorzugt als pädagogischer Auftrag gedeutet wurde. Die ‚Pädagogisierung der Erinnerungskultur‘ (Meseth, 2007), wie man das Phänomen der gesellschaftsübergreifenden Durchsetzung pädagogischer Denkmuster in Bezug auf den Umgang mit der NS-Geschichte bezeichnen kann, deutet sich bereits in der *Re-Education*politik der Alliierten an. Sie führt über die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre bis in die Gegenwart, in der die Forderung des Mitbegründers der Kritischen Theorie Theodor W. Adorno (1971), „daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (S. 88), nicht selten mit einer Menschenrechts-erziehung zu Toleranz, Zivilcourage und demokratischen Werthaltungen verbunden wird (Meseth, 2005; Proske, 2010). Der öffentlichen Schule ist dabei in Deutschland die Aufgabe übertragen worden, zentraler gesellschaftlicher Erinnerungs- und Lernort zu sein. Besonders dem Geschichtsunterricht, aber auch den Gedenkstätten, die inzwischen als außerschulische Lernorte firmieren, wird bei der Vermittlung von historischem Wissen und der moralisch-politischen Sozialisation nachwachsender Generationen eine zentrale Funktion zugeschrieben. Im Erziehungssystem erhält die NS-Geschichte dann als Lerngegenstand in Lehrplänen, in pädagogischen Programmen und im Kontext der schulischen und außerschulischen Vermittlungspraxis eine eigene pädagogische Form (Meseth, Proske & Radtke, 2004; Meseth & Proske, 2010).

Mit diesem Blick auf die Bedeutung öffentlicher Erziehung in Geschichts- und Vergangenheitspolitiken rückt in allgemeiner Perspektive die Funktion des Erziehungssystems für die Formierung nationalstaatlicher Einheit in den Fokus des Interesses, die erziehungswissenschaftlich z.B. von den Ansätzen des Neo-Institutionalismus ausgearbeitet worden ist (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997). Im Mittelpunkt steht der konstitutive Zusammenhang zwischen dem Modell öffentlicher Erziehung und dem sich im Laufe des 19. Jahrhunderts durchsetzenden Gesellschaftsmodell des Nationalstaats (Amos, Meseth & Proske, 2011). Der Zusammenhang von Staat und Erziehung gewinnt in Bezug auf Geschichte seine besondere Bedeutung dort, wo der öffentlichen Schule die Verantwortung übertragen wird, die für das Selbstverständnis künftiger Staatsbürger als wichtig erachteten historischen Wissensbestände und Geschichtsbilder zu tradieren. „Keiner der zahlreichen deutschen Staaten ... des 20. Jahrhunderts“, fasst Heinz-Elmar Tenorth (1991, S. 78) das über die Nation und Erziehung verlaufende Selbstvergewisserungsbemühen am Beispiel Deutschlands zusammen, „hat darauf verzichtet, in eigens entworfenen pädagogischen Programmen und Bildungskonzeptionen die eigene Identität zu symbolisieren und diesen Anspruch gegenüber den ‚Staatsbürgern‘, gegenüber deren Vorstellungen von individueller und kollektiver Identität und

gegenüber der öffentlichen Vielfalt der Entwürfe von Staat und Nation zur Geltung zu bringen“. Im Verbund mit der nationalen Geschichte und ihren moralischen Botschaften und Lehren gilt die vermittelnde Kraft von Erziehung in der modernen Gesellschaft als Garant für ihre normative Integration.

Die Transnationalisierung des pädagogischen Umgangs mit der NS-Geschichte als Gegenstand international-vergleichender Untersuchungen: Forschungsstand und Desiderata

Für die pädagogische Thematisierung der Geschichte des Nationalsozialismus lässt sich – in Übereinstimmung mit den Befunden der Studie von Bauerkämper¹ – überdies zeigen, dass die nationalstaatlich konzipierten Formen einer Erziehung nach Auschwitz immer schon von transnationalen Erwartungen an die Tradierung des Holocaust flankiert worden sind (Eckel & Moisel, 2008; Kroh, 2008). Sinnfällig wird dieser grenzüberschreitende, pädagogisch figurierte Erinnerungsimperativ an dem *Stockholm International Forum on the Holocaust* (2000) und dem darin zum Ausdruck gebrachten Bemühen, die millionenfache Vernichtung der europäischen Juden als warnende Botschaft für das 21. Jahrhundert in ein transnational konzipiertes kulturelles Gedächtnis zu heben. Der Holocaust fungiert als negativer Bezugspunkt für die Begründung einer anti-totalitaristischen, auf die Durchsetzung der Menschenrechte zielenden Politik und Erziehung, die wiederum als Prävention gegen Völkermord, Rassismus und Antisemitismus gedacht wird (Plessow, 2012). Die damit allenthalben verknüpfte Forderung, aus der Geschichte zu lernen, hat sich inzwischen – gefördert durch die *Task Force for International Cooperation of Holocaust Education, Remembrance and Research* – zu der konkreten Erwartung an die damaligen Teilnahmestaaten der Konferenz entwickelt, die politische Botschaft in nationale Programme einer ‚Holocaust Education‘ zu übersetzen.

Angesichts der Bedeutung, die der inzwischen international gewordenen ‚Holocaust Education‘ für das europäisch-transnationale Geschichtsbewusstsein zugeschrieben wird, ist es erstaunlich, dass sich die international-vergleichende Erziehungswissenschaft diesem Phänomen bislang wenig systematisch gewidmet hat. Sucht man auch hier nach Theorieangeboten, die die Transnationalisierung pädagogischer Zugriffe im Umgang mit der NS-Geschichte analysierbar machen, stößt man einerseits wiederum auf den Neo-Institutionalismus (Frank, Wong, Meyer & Ramirez, 2000), andererseits auf das analytische Konzept des ‚policy borrowing and lending in education‘ (Phillips, 2005; Steiner-Khamsi, 2012). Während aus neo-institutionalistischer Perspektive die bildungspolitisch induzierte Transnationalisierung der ‚Holocaust Education‘ als Ausdruck eines ‚global trend‘ interpretiert wird, der im engen Zusammenhang mit der Ausbreitung der Semantik der Men-

schenrechte steht, rückt das Konzept des ‚policy borrowing and lending‘ die jeweiligen Rekontextualisierungen (Schriewer, 2004) global diffundierender Diskurse und Politiken in den Vordergrund.

In Anlehnung an eine neo-institutionalistische Perspektive zeigen Julian Dierkes Schulbuchanalysen, wie sich in deutschen Schulbüchern nach 1990 universalistische Bezüge auf die NS-Geschichte einschreiben, die den Holocaust stärker in den Kontext einer europäischen Geschichte rücken, ihn auf menschenrechtsbezogene Themen wie die Diskriminierung von Minderheiten beziehen und ihn so für den Vergleich mit anderen Menschheitsverbrechen anschlussfähig machen (2007, S. 41–48; vgl. auch Meseth, 2012). Doyle Stevick (2010) arbeitet mit seinem Rekontextualisierungskonzept heraus, wie die transnationale Erwartung an eine ‚Holocaust Education‘ im postsowjetischen Estland durch das Zusammenspiel verschiedener geschichtspolitischer Akteure national verarbeitet wird und im Spannungsfeld der Erinnerung der Opfer des Nationalsozialismus einerseits und der Opfer des Stalinismus andererseits eine eigene Gestalt gewinnt.

Ungeachtet der Reichweite, die die neo-institutionalistische auf der einen und die rekontextualisierungszentrierte ‚borrowing and lending‘-Theorieperspektive auf der anderen Seite für die Beschreibung von nationalen und transnationalen Formen einer ‚Holocaust Education‘ haben können, fällt folgendes auf: Beide Ansätze beschreiben die Praktiken von Erziehung als kulturell oder bildungspolitisch abgeleitete Phänomene, ohne sie jedoch in ihrer pädagogischen Eigenrationalität näher zu bestimmen. Empirisch erkennbar wird dies daran, dass im Feld der internationalvergleichenden Forschung zur ‚Holocaust Education‘ Untersuchungen zu den Interaktionspraktiken in Schulen oder anderen Lernorten bislang so gut wie vollständig fehlen. Gerade auf dieser Ebene ist jedoch zu erwarten, dass sich die Eigenrationalität des Pädagogischen nachhaltig bemerkbar macht: Einerseits in Gestalt spezifischer professioneller, organisatorischer und semantischer Logiken, andererseits durch die Eigensinnigkeit der pädagogischen Adressaten, die sich die Vermittlungsangebote der ‚Holocaust Education‘ eigenständig aneignen. Systematisch unterbestimmt bleibt in den vorliegenden Untersuchungen jedenfalls die Differenzierung dessen, was mit dem *pädagogischen* Umgang mit der NS-Geschichte gemeint ist und wie sich dieser an den unterschiedlichen Lernorten ausprägt. Die pädagogischen Formen des Umgangs mit der NS-Geschichte erschöpfen sich insofern nicht allein in institutionalisierten globalkulturellen Trends oder bildungspolitischen Vorgaben und Agenden. Differenzierungstheoretisch gesprochen ist das Konzept der Rekontextualisierung nicht nur entlang der Unterscheidung von transnational/global versus national/lokal für die Analyse der Etablierung der ‚Holocaust Education‘ auszubuchstabieren. Auszugehen ist vielmehr davon, dass transnationale und nationale Erwartungen an das Lernen aus der Geschichte sowohl in pädago-

gischen Programmen als auch bei der praktischen Realisierung in Schulen, Gedenkstätten und anderen Lernorten eigenständige Transformationen erfahren.²

„Holocaust Education“ und Erinnerungspädagogik als Resultat einer mehrdimensionalen Rekontextualisierung

Wie die erinnerungskulturellen Erwartungen an die pädagogische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in Deutschland in pädagogische Programme und Curricula überführt worden sind und wie diese wiederum von der pädagogischen Praxis im Geschichtsunterricht und der außerschulischen Jugendbildung angeeignet wurden, ist Gegenstand einer breit angelegten empirischen Studie zum pädagogischen Umgang mit der NS-Geschichte in der Bundesrepublik (Meseth & Proske, 2010). Die Studie nutzt für die Untersuchung solcher Beeinflussungs- und Rekontextualisierungsprozesse eine dreidimensionale Heuristik. Sie unterscheidet

- erstens die Ebene der öffentlichen und politischen Repräsentation der NS-Geschichte und des Holocaust,
- zweitens die Ebene der pädagogischen Konzepte und Programme, die methodische wie thematische Vorschläge zur Gestaltung von geschichts- und erinnerungspädagogischen Lernarrangements im schulischen Geschichtsunterricht, in Gedenkstätten und anderen Bildungseinrichtungen formulieren und
- drittens die Ebene der tatsächlichen pädagogischen Interaktion, die sich an unterschiedlichen Lernorten zwischen Lehrpersonen, Gedenkstätten*guides* und anderen Professionellen auf der einen und Schülerinnen und Schüler bzw. Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der anderen Seite realisiert.

Methodologisch geht die Studie von einer doppelten Prämisse aus: Einerseits unterstellt sie, dass der historisch sich verändernde Erinnerungsdiskurs in Deutschland, d.h. das soziale Gedächtnis über den Nationalsozialismus und den Holocaust, auch die Programme und Konzepte der Erinnerungspädagogik in Deutschland beeinflusst und vor allem semantisch vorstrukturiert. Und ebenso kann davon ausgegangen werden, dass diese Programme und Konzepte wiederum an den unterschiedlichen Lernorten historisch-moralischen Lernens rezipiert werden und die pädagogische Interaktion beeinflussen. Andererseits impliziert das Rekontextualisierungstheorem, dass diese Beeinflussung nicht als Determinierung zu verstehen ist, sondern dass sich sowohl auf der programmatischen Ebene als auch auf der Ebene der pädagogischen Interaktion die spezifischen Eigenlogiken des Erziehungssystems bemerkbar machen. Das pädagogisch-programmatische Sprechen über den Nationalsozialismus und den Holocaust ebenso wie die pädagogische In-

teraktion im Geschichtsunterricht oder in der Gedenkstätte sind gerahmt durch die jeweiligen professionellen und organisatorischen Bedingungen dieser Einrichtungen. Diese je spezifischen Bedingungen machen die Rekontextualisierung bzw. Transformation des Erinnerungsdiskurses in und durch die Einrichtungen öffentlicher Erziehung wahrscheinlich. Um es an ausgewählten Befunden unserer Studie exemplarisch zu verdeutlichen:

- Während auf der erinnerungspädagogisch-programmatischen Ebene in Deutschland der Imperativ, aus der NS-Geschichte zu lernen, als Verknüpfung von historischem und moralischem Lernen operationalisiert wird, zeigt sich auf der Interaktionsebene sowohl in den Gedenkstätten als auch im schulischen Geschichtsunterricht in der Regel eine Vermeidung moralischer Diskussionen zugunsten einer kognitivierenden Beschwörung der Lehren aus dem Holocaust (Proske, 2009; Hogrefe, Hollstein, Meseth & Proske, 2012). Zwar ist der moralische Imperativ des ‚Ihr sollt erinnern‘ in der Interaktion präsent, thematische Kontroversen unter den anwesenden Lehrpersonen und Jugendlichen werden aber meistens umschifft.
- In Schulen und Gedenkstätten zeigt sich hingegen eine generationelle Prägung der pädagogischen Interaktion, die jedoch als zu reflektierende Herausforderung in den erinnerungspädagogischen Programmen und Konzepten eher einen blinden Fleck darstellt. Sichtbar wird, dass in die pädagogischen Aneignungserwartungen des Themas eine Bedeutung des Nationalsozialismus und des Holocaust eingeschrieben ist, die von der Generationsmatrix der 1968er-Protestgeneration geprägt und von den Themen Schuld, Verdrängung und Mahnung geleitet wird (Schneider, 2004). Diese wiederum wird von heutigen Jugendlichen (auch) als unzulässige moralisch codierte Entschuldigungserwartung des durch die 68er-Generation dominierten Erinnerungsdiskurses aufgefasst (Proske, 2012).
- Sichtbar wird auch, dass die Eigenrationalität pädagogischer Formen wie die des schulischen Unterrichts oder die der Gedenkstättenführung die spezifische Repräsentation des Themas überformen können, etwa wenn in ein videografiertes Zeugnis eines überlebenden Zeitzeugen die Frage ‚platzt‘, ob die Mitschülerin den Klausurplan dabei habe (Hollstein, Meseth, Müller-Mahnkopp, Proske & Radtke, 2002, S. 71 ff.) oder das performative und narrative Skript der Führung in der Gedenkstätte nicht verlassen wird und die Teilnehmenden dabei (nur) zu Stichwortgebern für die stellvertretende Aneignung des Ortes werden, die dem Konzept des *Guides* unterlegt ist.
- Ebenso ist sowohl auf der programmatisch-konzeptuellen wie auch der Interaktionsebene eine Eigennormativität des Pädagogischen zu erkennen, die sich z.B. in der Orientierung an der Norm der Vermittelbarkeit bemerkbar macht und

Grenzen und Paradoxien der Repräsentation der NS-Geschichte und des Holocaust – die in erinnerungskulturellen Deutungen durchaus reflektiert werden (Métraux, 2000) – tendenziell invisibilisiert (Meseth & Proske, 2006).

Die Befunde unserer Studie können insgesamt als systematische Erweiterung des Rekontextualisierungstheorems verstanden werden. Mit ihm lässt sich aus einer international-vergleichenden Perspektive die transnationale Etablierung und Verbreitung des Phänomens der ‚Holocaust Education‘ bzw. Erinnerungspädagogik erforschen. Bislang wurde diese Verbreitung vorrangig entlang der Unterscheidung lokal-global, d.h. bezogen auf das Verhältnis von nationalen Geschichts- und Bildungspolitiken einerseits und transnationalen Initiativen und Netzwerken andererseits untersucht, die in unterschiedlichen Akteurskonstellationen in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren für eine transnationale Diffusion des pädagogischen Programms der ‚Holocaust Education‘ gesorgt haben. Der Ertrag unserer Studie besteht über diese Perspektive hinausgehend darin, die methodologische Notwendigkeit aufzuzeigen, Rekontextualisierung auch auf den pädagogischen Umgang mit der NS-Geschichte selbst zu beziehen, indem wir zwischen den Ebenen Politik/Öffentlichkeit, Erziehungsprogramme und pädagogische Praktiken/Interaktionen unterscheiden. Folgt man dieser Erweiterung des Rekontextualisierungstheorems, dann wird man auch im Fall der transnationalen Verbreitung der ‚Holocaust Education‘ und ihrer jeweiligen nationalen Rekontextualisierung wechselseitige Beeinflussungsprozesse und damit einhergehende Transformationen zwischen den Ebenen Politik/Öffentlichkeit, Erziehungsprogramme und pädagogische Praktiken/Interaktionen für den Normalfall halten.

Zur Einordnung der Beiträge des Themenschwerpunktes

Die Beiträge des Themenschwerpunktes sind zum großen Teil im Zusammenhang des Symposiums ‚Education and the Holocaust. Educational and cultural studies border crossings between national and global memory discourses‘ entstanden, das auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2012 in Osnabrück stattfand. Ihnen ist gemeinsam, dass sie die transnationale Etablierung und Verbreitung der ‚Holocaust Education‘ in einer analytischen Perspektive zu rekonstruieren suchen und dabei die bei diesem Thema unhintergehbaren normativen Erwartungen selbst mit zum Gegenstand der Forschung machen.

Patricia Bromley analysiert in ihrem Beitrag die Repräsentation des Holocaust in sozialwissenschaftlichen Schulbüchern in 69 Ländern über den Zeitraum von 1970–2008. Auf der Folie unserer dreidimensionalen Heuristik zur Untersuchung des pädagogischen Umgangs mit dem Holocaust fokussiert sie mit ihrem cross-nationalen Blick auf Schulbücher die Ebene des programmatisch-konzeptuellen

Sprechens. Ungeachtet nationaler und regionaler Unterschiede stellt sie fest, dass die Repräsentation des Holocaust in Schulbüchern zwar früher und entsprechend stärker in Ländern zu finden ist, die der westlichen Welt zugerechnet werden. Gleichwohl habe sich die Thematisierung des Holocaust im Untersuchungszeitraum weltweit verbreitet. Mit Blick auf die semantische Gestalt der Repräsentationen des Holocaust identifiziert sie in den Schulbüchern eine zunehmende Verknüpfung des historischen Zugangs (der Holocaust als geschichtliches Ereignis) mit dem Menschenrechtsdiskurs, in dem der Holocaust als Extrembeispiel für Verbrechen gegen die Menschlichkeit thematisiert wird. In neo-institutionalistischer Perspektive erklärt sie diese Verknüpfung als Ausdruck einer ‚cultural globalization‘, in der der Bezug auf den Menschenrechtsdiskurs ein Bestandteil sei.

Während Bromley die transnationale Etablierung und Verbreitung der ‚Holocaust Education‘ neo-institutionalistisch als kulturelle Angleichung und Standardisierung erklärt, rückt der Beitrag von *Oliver Plessow* unterschiedliche Wege der Transnationalisierung der ‚Holocaust Education‘ in den Vordergrund. Sein Untersuchungsgegenstand sind Konzepte und Bildungsmaterialien, die für sich explizit den Anspruch erheben, ‚Holocaust Education‘ über nationale Grenzen hinweg vermittelbar zu machen. Mit diesem Untersuchungsgegenstand kann auch Plessows Beitrag zunächst der Ebene des pädagogisch-programmatischen Sprechens über den Holocaust zugeordnet werden. Gleichwohl ist sein Erkenntnisinteresse breiter auf den Zusammenhang von öffentlichkeitswirksamen Erinnerungsdiskursen und pädagogischen Konzepten gerichtet, wenn er die Konzepte und Bildungsmaterialien dahingehend untersucht, wie sie Demokratie und Menschenrechte thematisieren, Genozid- und Massenverbrechensvergleiche nutzen, Antisemitismus darstellen sowie postkoloniale Perspektiven berücksichtigen. Obgleich er im Ergebnis kein einheitliches Modell der Transnationalisierung der ‚Holocaust Education‘ feststellen kann, weist Plessows Beitrag dennoch eine bemerkenswerte Parallele zum Befund von Bromley auf: Auch er identifiziert in den Konzepten und Bildungsmaterialien eine ‚universalisierende Loslösung‘ von nationenspezifischen Deutungsmustern. Die in den Konzepten adressierten Lernerinnen und Lerner erscheinen als ethisch und historisch weitgehend ungebundene Individuen, denen auf unterstellter Vernunftbasis eine moralisch codierte Botschaft des Holocaust pädagogisch nahe gebracht werden könne.

Doyle Stevick rückt in seinem Beitrag ein methodologisches Grundproblem empirischer Forschung in den Fokus seiner Auseinandersetzung. Er fragt nach den impliziten normativen Prämissen, die seiner ethnographischen Forschung zur ‚Holocaust Education‘ in Estland unterlegt waren. Im Rückgriff auf die drei Erkenntnisinteressen von Jürgen Habermas, die ihm als Reflexionsfolie dienen, legt Stevick seine Verstrickung in den normativen Diskurs einer ‚Holocaust Education‘

frei. Er verdeutlicht dies an der Differenzerfahrung zwischen seiner Haltung zur ‚Holocaust Education‘ und jenen Haltungen, die ihm in Estland als einem Land begegneten, in der nicht nur die Erfahrung des Holocaust, sondern auch die des Stalinismus prägend gewesen sind. Stevicks Beitrag, der den Band abschließt, weist im Sinne des ‚Befremdens der eigenen Kultur‘ (Hirschauer & Amann, 1997) auf ein Desiderat der international-vergleichenden Forschung zur ‚Holocaust Education‘ hin: die methodologische Reflexion der engen Verwobenheit von normativen und empirisch-deskriptiven Zugängen, die das Forschungsfeld der ‚Holocaust Education‘ in besonderer Weise prägt (Stevick & Michaels, 2013).

Mit dem vorliegenden Themenschwerpunkt liegt nun für den deutschsprachigen Raum ein erster Versuch vor, die international-vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung zur ‚Holocaust Education‘ sowohl in ihren theoretischen Prämissen wie auch in ausgewählten empirischen Befunden auf eine differenzierte analytische Grundlage zu stellen. Nicht nur in den Feldern Recht, Politik und Öffentlichkeit, wie dies Arnd Bauerkämpers wegberaubende Studie vorschlägt, etablieren sich differente Formen des Umgang mit der NS-Geschichte, die wiederum von nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen beeinflusst werden. Öffentliche Erziehung stellt, wie der Themenschwerpunkt zeigt, ein zentrales gesellschaftliches Feld der Kommunikation über die Bedeutung der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust dar. Deren transnationale Beeinflussung und gleichzeitig lokale Rekontextualisierung an den Schnittstellen von öffentlicher Erinnerungskultur, pädagogischen Programmen und interaktionsbasierten Praktiken weiter auszuscharfen, bleibt eine konstitutive Aufgabe international-vergleichender Erziehungswissenschaft.

Anmerkungen

1. Über die vergleichende Rekonstruktion der nationalspezifischen Erinnerungsformen hinaus gilt Bauerkämpers Interesse auch den ‚transnationalen Bezügen‘ (S. 17–31) zum Holocaust, die sich in einem gleichsam globalen Erinnerungsraum formiert haben. Die Nürnberger Prozesse (1945–1949) und das mit ihnen etabliert Völkerstrafrecht, aber auch die Gründung der Vereinten Nationen, die internationale Diskussion um Entschädigungs- und Wiedergutmachungszahlungen, die transnationale Vernetzung der Widerstandsbewegungen oder die mediale Präsenz des Themas in Film und Fernsehen etwa durch die Serie ‚Holocaust‘ in den 1970er Jahren, führt Bauerkämpfer als Beispiele für die Herausbildung eines solchen globalen Erinnerungsraumes an.
2. Die Bedeutung solcher Transformationen lässt sich auch begrifflich nachzeichnen. So verwundert es nicht, dass die beiden dem US-amerikanischen Kontext entstammenden Beiträge von Patricia Bromley und Doyle Stevick in ihren Überschriften Holocaust Education ohne Anführungszeichen als selbstverständliche Bezeichnung für das pädagogische Programm in der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte nutzen; der dem europäisch-deutschsprachigen Kontext entstammende Beitrag von Oliver Plessow den Begriff ‚Holocaust Edu-

cation‘ jedoch in Anführungszeichen setzt. Dieser Distanzierung, die auf die Nicht-Selbstverständlichkeit und kulturelle Gebundenheit der Bezeichnung des pädagogischen Programms aufmerksam macht, schließen wir uns als Herausgeber an. In Deutschland, aber auch in anderen Ländern Europas, finden durchaus verschiedene Begriffe Verwendung. In Deutschland etwa sind die Begriffe Erinnerungs- und Gedenkpädagogik oder Erziehung nach Auschwitz deutlich gebräuchlicher als ‚Holocaust Education‘.

Literatur

- Adorno, T.W. (1971). Erziehung nach Auschwitz. In T.W. Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit* (S. 88–104). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Amos, K., Meseth, W. & Proske, M. (Hrsg.). (2011). *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bauerkämper, A. (2012). *Das umstrittene Gedächtnis. Die Erinnerung an Nationalsozialismus, Faschismus und Krieg in Europa seit 1945*. Paderborn: Schöningh.
- Dierkes, J. (2007). The trajectory of reconciliation through history education in postunification Germany. In E.A. Cole (Ed.), *Teaching the violent past: History education and reconciliation* (pp. 31–50). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Eckel, J. & Moisel, C. (Hrsg.). (2008). *Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive*. Göttingen: Wallstein.
- Fischer, T. & Lorenz, M.N. (Hrsg.). (2007). *Lexikon der ‚Vergangenheitsbewältigung‘ in Deutschland. Debatten- und Diskursgeschichte des Nationalsozialismus nach 1945*. Bielefeld: Transcript.
- Frank, D.J., Wong, S-Y., Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). What counts as history: A cross-national and longitudinal study of university curricula. *Comparative Education Review*, 44, 29–53.
- Gutman, I., Jäckel, E. & Longerich, P. (Hrsg.). (1998). *Enzyklopädie des Holocaust. Die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden* (Bd. 4). München: Piper.
- Hirschauer, S. & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (2012). Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 7–30.
- Hollstein, O., Meseth, W., Müller-Mahnkopp, C., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte, Bd. 3) Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Kroh, J. (2008). *Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Meseth, W. (2005). *Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur* (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Monographien, Bd. 4), Frankfurt a.M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Meseth, W. (2007). Die Pädagogisierung der Erinnerungskultur. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen eines bisher kaum beachteten Phänomens. *Zeitschrift für Genozidforschung*, 8 (2), 96–117.

- Meseth, W. (2012). Education after Auschwitz in a United Germany: A comparative analysis of the teaching of the history of National Socialism in East and West Germany. *European Education*, 44 (3), 13–38.
- Meseth, W. & Proske, M. (2006). Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen zum Umgang mit Kontingenz. In H. Günther-Arndt & M. Sauer (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen* (S. 127–154). Berlin: LIT.
- Meseth, W. & Proske, M. (2010). Mind the Gap: Holocaust Education in Germany between pedagogical intentions and classroom interaction. *Prospects – Quarterly Review of Comparative Education. Special Issue on Policies and Practices of Holocaust Education: International Perspectives*, 40 (3), 201–222.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (2004). *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Métraux, A. (2000). Die Darstellbarkeit der Shoah – Zum Antagonismus zwischen Erinnern und geschichtswissenschaftlicher Rekonstruktion. In M. Zuckermann (Hrsg.), *Geschichte denken: Philosophie, Theorie, Methode* (Tel Aviver Jahrbuch für Deutsche Geschichte, Bd. 29) (S. 283–292). Göttingen: Wallstein.
- Meyer, J.W., Boli, J., Thomas, G.M. & Ramirez, F.O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144–181.
- Phillips, D. (2005). Policy borrowing in education: Frameworks for analysis. In J. Zajda (Ed.), *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research* (pp. 23–34). Dordrecht: Springer.
- Plessow, O. (2012). Länderübergreifende ‚Holocaust Education‘ als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? Transnationale Initiativen im Vergleich. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 11, 11–30.
- Proske, M. (2009). Moralerziehung im Geschichtsunterricht. Zwischen expliziter Vermeidung und impliziter Unvermeidlichkeit. In J. Hodel & B. Ziegler (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 07* (S. 44–53). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Proske, M. (2010). Das moralpädagogische Projekt ‚Aus der Geschichte lernen‘ und der schulische Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust. *Ethik und Gesellschaft*, 2. Verfügbar unter: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/mm/EuG-2-2010_Proske.pdf [22.07.2013].
- Proske, M. (2012). ‚Why do we always have to say we’re sorry?‘ A case study on navigating moral expectations in classroom communication on National Socialism and the Holocaust in Germany. *European Education*, 44 (3), 39–66.
- Schneider, C. (2004). Der Holocaust als Generationsobjekt. Generationengeschichtliche Anmerkungen zu einer deutschen Identitätsproblematik. *Mittelweg 36, Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*, 13 (4), 56–73.
- Schriewer, J. (2004). Multiple internationalities: The emergence of a world-level ideology and the persistence of idiosyncratic world-views. In C. Charle, J. Schriewer & P. Wagner (Eds.), *Transnational intellectual networks. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities* (pp. 473–533). Frankfurt a.M.: Campus.
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding policy borrowing and lending: Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *Policy borrowing and lending in education* (pp. 3–17). London: Routledge.

- Stevick, D.E. (2010). Education policy as normative discourse and negotiated meanings: Engaging the Holocaust in Estonia. *Prospects – Quarterly Review of Comparative Education. Special Issue on Policies and Practices of Holocaust Education: International Perspectives*, 40 (3), 239–256.
- Stevick, D.E. & Michaels, D.L. (2013). Empirical and normative foundations of Holocaust education: Bringing research and advocacy into dialogue. *Intercultural Education*, 24 (1–2), 1–18.
- Tenorth, H.-E. (1991). Bildung der Nation zur Identität? Bildungskonzeptionen des 20. Jahrhunderts unter dem Druck politischer Funktionalisierung. In E. Hinrichs & W. Jacobmeyer (Hrsg.), *Bildungsgeschichte und historisches Lernen* (S. 77–94). Frankfurt a.M.: Diesterweg.