Vol. 19
Nr. 1
2013

TERTIUM COMPARATIONIS

Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft

Matthias Proske und Wolfgang Meseth (Eds.)

›Holocaust Education‹ als Gegenstand
international-vergleichender Erziehungswissenschaft

Wolfgang Meseth und Matthias Proske

Der pädagogische Umgang mit dem Nationalsozialismus zwischen nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen

Patricia Bromley

Holocaust education and human rights: Holocaust discussions in social science textbooks worldwide, 1970–2008

Oliver Plessow

Wege der Transnationalisierung bei länderübergreifenden Initiativen der ›Holocaust Education‹

Doyle Stevick

Dialogue and transformation in Holocaust education? Reweaving the tapestry of experience, research and practice

WAXMANN

Interkulturelle Bildungsforschung
Herausgegeben von Ingrid Gogolin und Marianne Krüger-Potratz

Band 18

Jeanette Hoffmann

Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext

Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen

2011, 352 Seiten, br., 38,00 €
ISBN 978-3-8309-2540-8
E-Book-Preis: 34,20 €

Der Anspruch an Literatur, einen Beitrag zur interkulturellen Verständigung zu leisten, bedarf einer empirischen Fundierung: In dieser qualitativ-empirischen Studie wird die Rezeption von Mirjam Presslers zeitgeschichtlichem Jugendroman Malka Mai durch Schülerinnen und Schüler in Deutschland und in Polen untersucht. Die Studie macht die basale Orientierungsfunktion von zeitgeschichtlicher Jugendliteratur und literarischen Gesprächen im interkulturellen schulischen Kontext sichtbar.

Ausgezeichnet mit dem Marie-Schlei-Preis des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie der FU Berlin sowie mit dem Europapreis des Vereins Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI).

WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Jahrgang 19, Heft 1 (2013)

Herausgeber
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Koordinator
İnci Dirim, Universität Wien
Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Drorit Lengyel, Universität Hamburg
Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig
Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen
Peter J. Weber, SRH Hochschule für Wirtschaft und Medien, Calw
in Kooperation mit der Sektion für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) vertreten durch die Vorsitzenden: Marco Rieckmann (Universität Vechta), Christine Freitag (Universität Paderborn) und Christine Riegel (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Verantwortliche Herausgeber Heft 1, Jahrgang 19: Matthias Proske, Universität zu Köln, Wolfgang Meseth, Universität Koblenz-Landau Campus Koblenz.

Tertium Comparationis veröffentlicht Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Internationalen Bildungsforschung und Interkulturellen Erziehung. Ausgehend von deutschen und europäischen Erfahrungen soll der weltweite Prozess der Internationalisierung, des kulturellen Austausches und der wechselseitige Einfluss auf Bildungssysteme thematisiert werden. Alle eingesandten Beiträge werden einem Peer-Review unterzogen.

Wissenschaftlicher Beirat
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Dominique Groux, Université de Versailles
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sarah Howie, University of Pretoria
Botho von Kopp, DIPF Frankfurt
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Miguel A. Pereyra, University of Granada
Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Miroslaw Szymanski, Universität Warschau
Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis erscheint halbjährlich als Print- und Onlineversion. Die Abstracts sind gebührenfrei abrufbar unter http://www.waxmann.com.
Das Jahresabonnement der Onlineversion beträgt 16,00 €, der Printversion 35,00 € (im Ausland zzgl. Versandkosten). Eine Online-Einzelausgabe kostet 11,00 €, eine Print-Einzelausgabe 20,00 €. Mitgliedern der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft werden für ein Jahresabonnement der Papierversion 20,00 € berechnet.
Bestellungen können per E-Mail an tc@waxmann.com, per Fax an 0251-2650426 oder per Post an den Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster oder an Waxmann Publishing Co., P.O.Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A. gerichtet werden.

© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2013
Alle Rechte vorbehalten
ISSN 0947-9732
Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Abbildung: Die Erscheinung der Rose im Kolben des Alchimisten, aus Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art*, Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 19, No. 1 (2013)

Editors
Knut Schwippert, Universität Hamburg, Coordinator
İnci Dirim, Universität Wien
Sabine Hornberg, Technische Universität Dortmund
Hans-Georg Kotthoff, Pädagogische Hochschule Freiburg
Drorit Lengyel, Universität Hamburg
Anatoli Rakhkochkine, Universität Leipzig
Isabell van Ackeren, Universität Duisburg-Essen
Peter J. Weber, University of Applied Sciences for Economics and Media, Calw
in cooperation with the Division International and Intercultural Comparative Educational Research of the German Association of Educational Research (DGfE) represented by their presidents: Marco Rieckmann (Universität Vechta), Christine Freitag (Universität Paderborn) and Christine Riegel (Pädagogische Hochschule Freiburg).

Chief Editors Vol. 19, No. 1: Matthias Proske, Universität zu Köln, Wolfgang Meseth, Universität Koblenz-Landau Campus Koblenz.

Tertium Comparationis wants to make a contribution to the fields of comparative education, international educational relations and intercultural education. The journal wants to look at the world wide process of internalization, cultural exchange and mutual influence in education from the viewpoint of experiences and challenges in Germany and Europe. All submitted contributions will be subjected to a peer review process.

Editorial Advisory Board
Wilfried Bos, Technische Universität Dortmund
Dominique Groux, Université de Versailles
Jürgen Henze, Humboldt-Universität zu Berlin
Sarah Howie, University of Pretoria, South Africa
Botho von Kopp, DIPF Frankfurt
Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Miguel A. Pereyra, University of Granada
Gita Steiner-Khamsi, Columbia University
Miroslaw Szymanski, Universität Warschau
Masashi Urabe, Hiroshima City University (Japan)
Dietmar Waterkamp, Technische Universität Dresden
Ke Yü, Shanghai Normal University

Tertium Comparationis is published two times a year in print as well as online. Abstracts can be obtained free of charge from: http://www.waxmann.com.
Subscriptions of the online version are 16,00 €/year. Subscriptions of the paper version are 35,00 €/year (plus shipping in all countries except Germany). Single copies of the electronic version: 11,00 €. Single copies of the print version: 20,00 €.

Orders for subscriptions should be sent by e-mail to tc@waxmann.com, per fax to 0049-251-2650426 or by post to Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, D-48046 Münster, or to Waxmann Publishing Co., P.O. Box 1318, New York, NY 10028, U.S.A.

© Waxmann Verlag GmbH, Münster/New York/München/Berlin 2013
All Rights Reserved
ISSN 0947-9732

Cover Design: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Illustration: The appearance of the rose in the alchemist's flask, from Abbé de Vallemont, *Curiositez de la nature et de l'art,* Brüssel, 1715

Tertium Comparationis
19, 1 (2013)

‚Holocaust Education' als Gegenstand international-vergleichender Erziehungswissenschaft

Inhalt

Wolfgang Meseth und Matthias Proske
Der pädagogische Umgang mit dem Nationalsozialismus zwischen nationalen und transnationalen Erinnerungsdiskursen. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Patricia Bromley
Holocaust education and human rights: Holocaust discussions in social science textbooks worldwide, 1970–2008 14

Oliver Plessow
Wege der Transnationalisierung bei länderübergreifenden Initiativen der ‚Holocaust Education' 38

Doyle Stevick
Dialogue and transformation in Holocaust education? Reweaving the tapestry of experience, research and practice 69

Autorinnen und Autoren 91

Berichte und Notizen 92

Rezensionen 95

Hinweise für Autoren
Aufsätze und Rezensionen werden als Ausdruck und zusätzlich als Datei per E-Mail nur an den/die Herausgeber/-in erbeten. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Angebotene Beiträge dürfen nicht bereits veröffentlicht sein oder gleichzeitig veröffentlicht werden; Wiederabdrucke erfordern die Zustimmung des Verlags. Ein Merkblatt für die formale Gestaltung von Manuskripten kann bei den Herausgebern oder beim Waxmann Verlag angefordert werden.

Instructions for authors
Essays and reviews are to be provided solely to the editors both in printed form and as a file via e-mail. No liability will be assumed for unsolicited manuscripts. Contributions submitted shall not have been previously published and may not appear in print simultaneously elsewhere. Reprints require the publisher's approval. A set of guidelines for the formal lay-out of manuscripts can be requested either from the editors or from Waxmann Publishing.

Betreuung der Rubrik Rezensionen:
Dr. Claudia Richter und Jun.Prof. Dr. Carolin Rotter.
Rezensionsexemplare bitte an: Jun.Prof. Dr. Carolin Rotter, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich 2, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, carolin.rotter@uni-hamburg.de

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 19, No. 1, pp. 1–13, 2013
Copyright © 2013 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

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 Menschenrechtserziehung 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 Bauerkämper[1] – 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 anderseits 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 international-vergleichenden 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 dabeihabe (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 wegbereitende 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 auszuschärfen, 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 Bauerkämper 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 idiosycratic 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.

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 19, No. 1, pp. 14–37, 2013
Copyright © 2013 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Holocaust education and human rights: Holocaust discussions in social science textbooks worldwide, 1970–2008[1]

Patricia Bromley

University of Utah

Abstract

This paper examines discussions of the Holocaust in 465 secondary school social science textbooks (history, civics, and social studies) from 69 countries published between 1970 and 2008. It finds that textbooks from Western countries are more likely to discuss the Holocaust early on, but the rate is increasing in other regions of the world. Moreover, these discussions are increasingly framed in terms of a universal violation of human rights. Today, over half of Holocaust discussions in textbooks use the language of human rights or a crime against humanity. I argue the shift towards more abstract discourse depicting some events as culturally relevant worldwide reflects the construction of a globalized culture and society.

Holocaust education is an emotionally and politically charged issue worldwide. The historical legacy of anti-Semitism, on-going conflict between Israel and Palestine, general unrest in the Middle East, and the resurgence of neo-Nazism and right-wing extremism in Europe compound sensitivity of teaching about this genocide. As a result, many may not feel well equipped to handle the subject and avoid teaching it entirely, while others advocate for education about the Holocaust as an integral part of schooling. Among the proponents of Holocaust education, there are two main views. One promotes a conceptualization of the Holocaust as historical knowledge embedded in a particular time and place. Another conception emphasizes the universal lessons about human rights that can be taught using the Holocaust. Despite the divided normative stances on whether to teach about the Holocaust and whether it should be framed as human rights, we have little baseline knowledge about cross-national and longitudinal trends: How many countries intend to include a discus-

sion of the Holocaust in their curriculum? Do they depict it in historical or human rights terms?

This paper provides a worldwide overview of trends in Holocaust education using a unique dataset constructed through a content analysis of 465 high school history, civics, and social studies textbooks from 69 countries published between 1970 and 2008. The research addresses two questions: (1) What is the prevalence of Holocaust education in textbooks from countries around the world between 1970 and 2008? (2) To what extent is the Holocaust framed in terms of universal human rights in textbooks over time? To address these questions this paper describes the trends in discussions of the Holocaust in textbooks around the world over time in all regions of the world, and examines whether the universal language of human rights is used when discussing the Holocaust.

In what follows I first discuss the rise of Holocaust education in society and outline the two main conceptual understandings of the Holocaust – as history and human rights – in more detail. The next section outlines the theoretical perspective that underpins this study. Then I describe the data and measures and report descriptive findings. The paper concludes with a discussion of the implications of these findings for a broader sociological understanding of social science instruction and the place of the Holocaust within it.

The emergence of Holocaust education

For several decades following World War II there was a lack of public awareness and education about the Holocaust in North America and Europe (Short & Reed, 2004). Existing studies indicate that it was not until the 1970s that the Holocaust emerged as a topic in school curricula in Western countries, primarily in the US, Canada, Germany, and the UK (Fallace, 2008; Rathenow, 2000, 2004; Keren, 2004). The Holocaust became increasingly visible in society and schools subsequent to a number of key events. Media attention around the world spiked with the apprehension and subsequent trial of Adolf Eichmann in Jerusalem in 1961. This, along with the 1967 Six Day War between Israel and neighboring Arab nations, heightened awareness of Israel and led to increased visibility of Holocaust survivors. In the US, the 1993 release of Hollywood blockbuster *Schindler's List*, the opening of the US Holocaust Memorial Museum in Washington, DC, and the development of a Holocaust curriculum by the non-profit group, Facing History and Ourselves (FHAO), increased the prominence of the Holocaust, instituting Holocaust remembrance as an integral part of American culture (Fallace, 2008). As the Holocaust became more important within mainstream culture, Holocaust education

became routine in the countries of Western Europe and North America by the early 1990s.

Globally, international organizations, both inter-governmental and non-governmental, have launched programs that reflect a view of the Holocaust as having relevance to countries worldwide. For example, the UN General Assembly designated an International Holocaust Remembrance Day starting in 1995. In 2000 the Stockholm International Forum on the Holocaust drew representatives from 46 nations to discuss education about and remembrance of the Holocaust; they included heads of state, diplomats, NGOs, religious leaders, academics, and survivors (Kroh, 2008). The non-profit organization FHAO also contributes to the spread Holocaust education worldwide. It reaches nearly two million students and 29,000 educators per year, and has programs in the US, Canada, Northern Ireland, Israel, Rwanda, South Africa, and China (FHAO, 2012).

Conceptions of the Holocaust

The Holocaust was initially treated primarily as a historical event central to the moral narrative of the Western world. This view is best described by Maier (2000, p. 826), who argues that one account of the Holocaust is a Eurocentric story focusing "on the Holocaust … political killing as the culminating historical experience of the century". Gregory (2000, p. 52) also holds this perspective, claiming the Holocaust is "the most important single event of the twentieth century". This historical view of the Holocaust extends to pedagogical strategies in the classroom. Some argue that the purpose of teaching about the Holocaust should be to teach students to become historians rather than to reduce incidents of racism and to prevent future atrocities (Kinloch, 2001). In this view, the generalizability of civic and moral lessons that can be learned from the Holocaust is questioned because of the extremity of the event (Novick, 1999). In other words, moral lessons of the Holocaust should not be abstracted globally because it cannot be understood outside of the specific confluence of circumstances that created it. One concern proponents of this view put forth is that if the Holocaust is used as a case study to teach, for example, about racism or stereotyping more generally, it mistakenly obscures the institutionalized nature of state-sponsored genocide. Further, there are many examples of racism that do not lead to genocide, and it is a mistake to conflate the causes and consequences of unique instances of violence and discrimination.

A contrasting perspective conceptualizes the Holocaust as having universal moral relevance and value for civic and citizenship education in general. Here, the emphasis is on the rise of the Holocaust as a global cultural symbol of evil (Alexander, 2009). Levy and Sznaider (2002) describe this process as part of the

formation of a "cosmopolitan memory," and argue that "memories of the Holocaust facilitate the formation of transnational memory cultures, which in turn, have the potential to become the cultural foundation for global human rights politics" (p. 88). Similarly, Dunne and Wheeler (2002) characterize the experience of the Holocaust as directly leading to the establishment of an international human rights regime. Maier (2000) argues that, in light of growing recognition of other atrocities committed worldwide, such as in Bosnia or Rwanda, it is overly narrow to emphasize the uniqueness of the atrocities committed during the Holocaust relative to other human tragedies. Instead, he asserts, the Western narrative, and the Holocaust, have lost their dominance as the central moral story of the twentieth century, replaced by an emphasis on the legacy of global inequality left by colonization and deepened by economic globalization. Whereas the historical view of the Holocaust is linked to (primarily Western) history, the human rights view is tied to the depiction of global moral lessons, especially notions of universal justice for all humans. In education, Short and Reed (2004) view the purpose of studying the Holocaust as preventing future human rights violations. Human atrocities including the Holocaust can be used to draw general lessons across space and time. According to Salmons (2003, p. 139), "a key motivation for teaching about the Holocaust is that it can sensitize young people to examples of injustice, persecution, racism, anti-Semitism and other forms of hatred in the world today".

Depictions of the Holocaust in textbooks

The question of whether it is normatively better to conceptualize the Holocaust in embedded historical or universal human rights terms is controversial (see, for example, the debates in Alexander, Jay, Gisen, Manne & Rothenberg, 2009). But regardless of one's philosophical stance on whether the Holocaust should be taught as an historical event versus an example of human rights, it is clear that both forms enter the intended curricula. Looking directly at textbooks, one finds many examples of historical and human rights conceptions of the Holocaust.[2] For instance, a tenth-grade history textbook from India (Dev & Dev, 1995) provides a map of Europe marking all the concentration camps and states, "concentration camps were set up and anti-fascists and Jews were sent there and many of them were killed" (p. 132). Similarly, a US history textbook, *Our Land, Our Time: A History of the United States from 1865*, gives this relatively factual account of the Holocaust:

> In Germany, this belief in a 'master race' led to the massive and brutal persecution of German Jews. Hitler's government stripped Jews of their civil rights and seized or destroyed their property. During World War II, the Nazis systematically murdered Jews of conquered lands, and other groups such as gypsies, handicapped people, and all dissidents and resistance fighters (Conlin, 1986, pp. 425–426).

The discourse is morally charged, using strong language such as 'murdered' and 'stripped of civil rights', but the Holocaust is presented as an embedded historical event that took place in Germany and neighboring countries. These books contain no explicit conceptualization of the Holocaust as a violation of universal principles of human rights or crime against humanity, nor are there any direct connections to global implications for proper civic behavior.

Shifting to universal conceptions of the Holocaust, a book for senior secondary students in Malawi, *Social and Development Studies*, explicitly links the Holocaust to global human rights principles (Fabiano & Maganga, 2002). In a chapter titled 'Social and ethical values for international life', the authors state:

> Closely connected to the idea of universal human rights is the idea that all people are equal, regardless of their race or ethnic group … You have seen in this course some of the effects of racism. You have seen how it became a system of government in apartheid South Africa; you have seen how the Nazis of Germany in the 1930s and 1940s had such a strong belief in their racial superiority that they carried out a policy of genocide against the Jews. What is important to remember is international reactions to these events. South Africa was isolated from the rest of the world because of its racist policies. A war was fought throughout the world to defeat the forces of Nazism (Fabiano & Maganga, 2002, pp. 109–110).

In this Malawian book the Holocaust is presented as parallel to other violations of international norms: apartheid in South Africa, the caste system in India, and racism in the United States. It is an example of a vicious ethnic conflict that violates the principles of the international community. All these negative phenomena are depicted as global aberrations for which the perpetrators are brought to justice by the international community. A history textbook currently used for grade 11 in South Africa also ties the Holocaust directly to human rights. It says,

> The Holocaust and other atrocities during the war led to a reaction against 'Scientific Racism', Social Darwinism, and eugenics. After the war there was a greater awareness of the need to protect human rights (Bottaro, Visser & Worden, 2009, p. 265).

The authors go on to link the post-World War II reaction to international social movements against racism, including the civil rights movement and anti-apartheid movement. When discussed as a matter of history, the Holocaust is presented as important for students to know about because it is a central moral event in the Western story. But when linked to human rights, the Holocaust is one instance of globally unacceptable behavior, important for teaching universally-relevant lessons in tolerance and peace.

Theory and arguments

The goal of this study is not to take sides in the debate over whether the Holocaust ought to be taught in terms of history or human rights, but rather to contribute to the discussion by providing initial empirical evidence of cross-national trends in Holocaust education over time. There are numerous possibilities as to what the extent and nature of Holocaust discourse in textbooks around the world might consist of. It might be avoided in most places other than Europe and North America. It might be discussed more as a historical fact in countries most directly influenced by the Holocaust and more abstractly in those less directly influenced. And it could be increasing or decreasing over time. This study will provide insight into these trends.

The theoretical lens guiding this research starts from the observation that, particularly since World War II, many of the world's key actors, especially nation-states, behave as though many aspects of social and cultural life are governed by a set of universal principles applicable worldwide (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997). The emergence of a world culture results in the convergence of many features of nation-states around the world in the absence of traditional forms of coercion by a powerful nation-state or obvious functionality (ibid.). Numerous studies of education in this theoretical tradition show that a surprisingly standard curriculum has emerged worldwide (Meyer, Kamens, Benavot, Cha & Wong, 1992; Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Dubiel (2003) asserts that the Holocaust has become a meta-narrative of evil, pain and suffering – a "symbolic repertoire" that has been embraced globally (p. 61). Similarly, Alexander (2009) describes the social construction of the Holocaust as a free-floating, universal symbol of evil. This paper argues that Holocaust discourse is likely to be increasing over time in more and more countries, and framed in the universal discourse of human rights, as it evolves into a global symbol of evil. This view is captured in the opening speech at the Stockholm Forum, given by Professor Yehuda Bauer, Academic Advisor of the Stockholm Forum conferences (2000):

> An amazing thing has happened in the last decade – in fact, during the last few years: a tragedy that befell a certain people, at a certain time and certain places, has become the symbol of radical evil as such, the world over.

Working from a body of research that shows that education systems reflect global patterns and universal principles, over and above distinctive national histories (Meyer & Ramirez, 2000; Ramirez & Meyer, 2002), I expect to observe systematic changes in Holocaust education. Specifically, as world society expands and the Holocaust becomes a central symbol of the international community, I expect the following changes in education:

- Proposition 1: Textbooks will increasingly mention the Holocaust over time.
- Proposition 2: Discussions of the Holocaust will increasingly appear in textbooks from a range of countries around the world.
- Proposition 3: Discourse about the Holocaust will be increasingly framed in terms of universal human rights.

In sum, this paper argues that the Holocaust has emerged as a symbol of the principles of a world society. As world society expands over time, countries and textbooks are increasingly likely to discuss the Holocaust, and a greater range of countries are likely to include the Holocaust in their curricula. Furthermore, the nature of Holocaust discussion is likely to be shifting towards human rights discourse as it becomes a global symbol of an extreme violation of world cultural norms of progress and justice. The data and methods described in the next section are used to test these propositions.

Data, measures and analyses

Finding books

One reason for the lack of cross-national, longitudinal research on Holocaust education is the difficulty of obtaining adequate data. For the most part, recommended curricula and usage rates are poorly tracked and recorded over time. Ministry of education reports, such as those found in the International Bureau of Education, sometimes indicate required educational materials (see Benavot & Braslavsky, 2006; Benavot & Amadio, 2005; Meyer, Kamens et al., 1992), but data for early time points are rare and data are available for only a limited number of countries. It is sometimes possible to acquire current lists of approved textbooks, but it is often extremely challenging to purchase complete sets of textbooks even for contemporary periods, and for earlier time decades it is typically not possible. Despite the valuable source of data that textbooks can provide on the intended content of mass schooling, it is difficult to collect books systematically.

The limited availability of curricular data poses a challenge for research on the intended content of education. Often, a researcher can obtain the names of currently approved textbooks and copies of the books, but systematic lists of government-recommended textbooks in earlier periods are almost unheard of and outmoded textbooks are difficult to find. The few textbook collections that exist around the world tend to be limited to particular countries or subject areas. The Georg Eckert Institute for International Textbook Research in Braunschweig, Germany is one outstanding exception. The institute collects social science textbooks from countries around the world and has a library with over 60,000 social science schoolbooks published since World War II. It was founded after the Second World War

with the explicit aim of reforming social science curricula and textbooks to move them away from the nationalism thought to have generated the tragic global conflicts of the first half of the twentieth century.

A multiyear data collection effort by members of Stanford's Workshop in Comparative Sociology (led by John Meyer and Francisco Ramirez) has resulted in 465 systematically coded history, civics, and social studies textbooks for seventy-four countries and territories for the period from 1970 to the present. Data gathering started in 2005 and continued through 2008. Data collection focused on junior and senior secondary texts (i.e., those aimed at grades six through twelve), and efforts began at the Eckert Institute library, with the cooperation of a helpful staff, where I spent one summer analyzing books with translators. Initial sampling focused on finding books from countries that had both history and civics or social studies available at multiple time points (e.g. one history and one civics or social studies text in the 1970s and one of each subject in the 1980s and 1990s), leading to the analysis of over 250 books. Despite the efforts at the institute, European and North American countries were overrepresented. In a second phase of selection, aimed at gathering books from other regions, the research team called on the support of colleagues from around the world to send textbooks from individual countries and purchased textbooks directly through publishers. As a result of this collaboration, the sample size nearly doubled (appendix A provides a list of the countries and books covered by the data set over time).

The coding protocol was developed using standard content analysis procedures (Krippendorf, 2004). It stems from a larger project to measure human rights and diversity rights emphases, as well as other relevant variables such as subject (history, civics, or social studies) and international orientation (Meyer, Bromley & Ramirez, 2010; Bromley, Meyer & Ramirez, 2011). For example, the coding protocol asks whether a book mentions the phrase human rights and, if so, the approximate number of pages dealing with human rights. Another section asks coders whether the book mentions the rights of specific groups including women, ethnic or racial minorities, and indigenous groups. On average, roughly an hour per book was needed to code for the variables of interest.

From the larger project, there are two core measures relevant to this study. First, to capture whether the Holocaust was discussed the coding protocol asked whether the book contained "at least a paragraph" related to the Holocaust. Second, to capture the nature of Holocaust discourse, the coding protocol asked whether the Holocaust was "discussed explicitly as a human rights violation or crime against humanity". Of the 465 books in the sample, 24 % mention the Holocaust (113 books), and 12 % (55 books) talk about the Holocaust using human rights discourse

(appendix B provides a list of countries that have at least one textbook that discusses the Holocaust and the Holocaust as human rights).

Translators were hired to help with coding books in languages that members of the research team did not know. These were most often university students (in Berlin for books analyzed in Germany and at Stanford for books analyzed in the US), found through word of mouth and by placing advertisements on local job boards. In the course of developing the coding scheme and analyzing books, every effort was made to reduce error, including the challenges of translation, by checking inter-rater reliability, searching out fully bilingual translators (most often native speakers of the textbook language who were pursuing a higher education degree in English), sitting with translators as they coded books to answer questions, and reviewing each coding sheet to check for inconsistencies. Most important, the questions are factual in nature, not relying on the judgment or content knowledge of coders and translators. For instance, coders were instructed not to rely on their opinion in determining whether a discussion of the Holocaust was framed in human rights terms. Instead, they were trained to mark a book as incorporating human rights only if the exact phrase 'human rights' or its translation appeared in the text.

The result of this endeavor is a distinct data set, covering a great many more books, countries, and time periods than any previous research, which typically focuses on individual country case studies (see Benavot & Braslavsky, 2006, for examples). I can, thus, make many more comparisons across countries and over time than have previously been possible. A few important caveats should be mentioned. It is not feasible to obtain a comprehensive or random sample of textbooks from each country over time, and it is impossible to know the extent to which each book is used in the classroom or to assess the direct influence of curricula on students. And while my data cover many more countries than any previous data set, they still include less than half of the extant countries of the world and the sample of countries is biased towards the developed world. On one hand, these drawbacks limit the ability to generalize my results, and my findings should be interpreted with caution; on the other hand, the consistent character of my results across different types of countries encourages further study along the lines of this exploratory research.

The method used to analyze the data is descriptive. I examine whether the mean scores on the measures of Holocaust education described above change significantly over time around the world. Means are presented for the whole sample and subsamples representing six world regions, Western Europe and North America (plus Australia and New Zealand), Eastern Europe, Sub-Saharan Africa, the Middle East and North Africa, Asia, and Latin America and the Caribbean. Naturally, it is problematic to determine the absolute meaning of regional trends, as countries within regions have unique histories. Checking more nuanced country groupings was

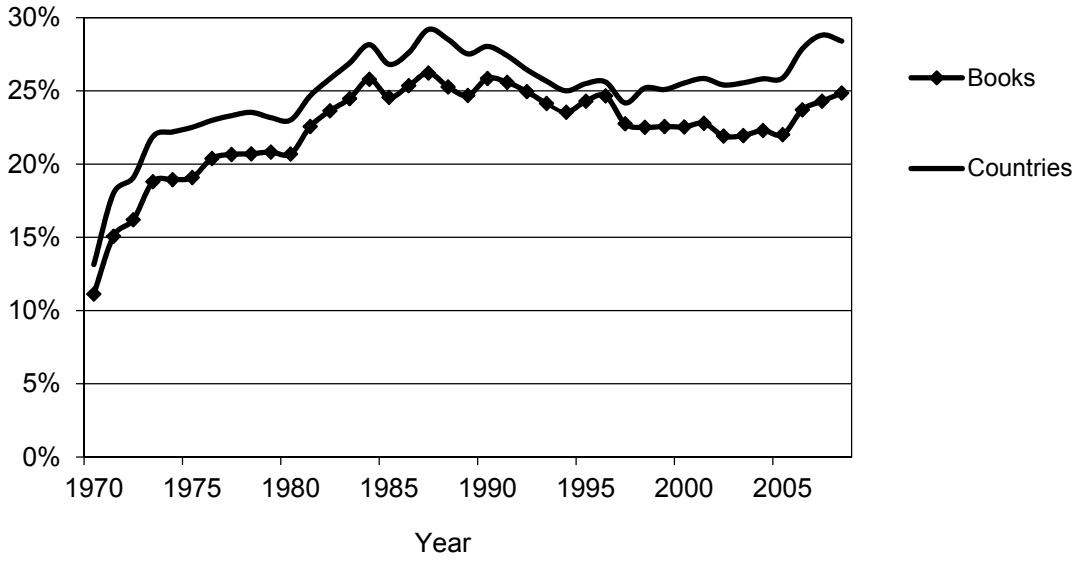
valuable to ensure that generally countries within a region follow similar trends. Indeed, in this research, most countries in the world follow quite similar patterns. A notable outlier is the case of Israel, where early books discussed the Holocaust more often than other countries of the Middle East. Given the unique position of Israel in the Middle East, it is included in the worldwide trends but excluded from regional analyses.

Results and discussion

Prevalence of Holocaust discussions in textbooks

Figure 1 presents initial findings on the extent of discussions of the Holocaust in textbooks and countries over time.

Figure 1: Average percent of books and countries discussing the Holocaust over time (n = 465 books, N = 69 countries)



Source: Bromley & Russell, 2010. Note: The data lines have been smoothed using a ten year running average.

There is an increase from about 11 % of books in 1970 discussing the Holocaust to 25 % a decade later, with most growth taking place in the 1970s and early 1980s. A possible concern is that because the sample is somewhat unevenly distributed across countries (some countries have more books than others), it could be that a few countries are unduly shaping the textbook trend. Figure 1 shows, however, that the country trend is very similar to the trend by textbooks. Further, in the distribution of the sample no single country makes up more than 6 % of the total textbook count. The proportion of countries with a book discussing the Holocaust in any

year increases from about 13 % to 27 % over the period, with the rate rising early on and remaining stable since the mid-1980s. Thus, there is a general increase in discussions of the Holocaust in textbooks over time, in support of Proposition 1. But this trend may be limited to earlier decades in some places, a point I now turn to.

Table 1 provides a more fine-grained view of the global trend by looking at the proportion of books discussing the Holocaust by region over time. For illustrative purposes, the sample is divided into three rough periods, 1970–1979, 1980–1994, and 1995–2008, as well as world regions. The three time periods were selected to highlight the main changes in the data. More fine-grained breakdowns (e.g. by decade or using smaller country groupings) show a similar trend but the number of books per region per period becomes very small.

Table 1: Proportion of textbooks discussing the Holocaust over time

	1970–1979 (n = 42)	1980–1994 (n = 197)	1995–2008 (n = 213)
Worldwide	0.19	0.27	0.24
Western Europe & North America	0.36	0.49	0.29
Eastern Europe	0.00	0.15	0.34
Middle East & North Africa	--	0.00	0.29
Latin America & Caribbean	0.00	0.15	0.18
Asia	0.00	0.11	0.12
Sub-Saharan Africa	--	0.10	0.17

Notes: (a) The proportions from periods with one or no books are excluded. (b) Number of books per region per time period are as follows: Western Europe & North America (22, 78, 56); Eastern Europe (12, 48, 59); Middle East & North Africa (1, 6, 7); Latin America & Caribbean (2, 20, 22); Asia (5, 19, 57); and Sub-Saharan Africa (0, 22, 12). (c) Four books from Israel are included in the worldwide count, but excluded from the regional trends.

From the first period in the study (the 1970s) to the second period (1980–1994) all regions for which enough books could be obtained show an increase in the proportion discussing the Holocaust, in support of Proposition 2. The worldwide average increases from 19 % of books in the sample published in the 1970s discussing the Holocaust to 27 % of books published in the 1980–1994 period. Worldwide, the proportion remains relatively stable among books in the 1980–1994 period to those from the 1995–2008 period. Looking within regions, there are striking differences that account for the relatively stable global average. Surprisingly, the proportion of books in Western Europe and North America that discuss the Holocaust drops from nearly half (49 %) for books published in the 1980–1994 period to less than a third (29 %) in the 1995–2008 period. This difference is significant at the 0.02 level us-

ing a two-tailed t-test, indicating it is unlikely that the observed results are due to chance. In analyses not shown here, the decline occurs in both traditional history textbooks and in social studies or civics textbooks, in upper level grades (11–13) as well as lower levels of high school, and in both Europe and North America separately. These findings suggest a more nuanced view of the rise of world culture may be called for. It seems plausible that Holocaust education increases as world culture is being constructed, and in later time periods the expansion slows, or even reverses as norms change or practices become so deeply institutionalized they are no longer discussed explicitly. It is important to note that although the proportion of books in the West that discuss the Holocaust has declined, the overall average remains among the highest in the world.

In contrast to Western Europe and North America, other world regions continued to increase in the proportion of books discussing the Holocaust in the 1980s, 1990s, and 2000s. This trend is particularly striking in Eastern Europe. The proportion of books in Eastern Europe that discuss the Holocaust increased significantly from the second to third period, from 15 % to 34 %. Discussions of the Holocaust were previously rare in the Communist countries of Eastern Europe but have been increasing rapidly to a level that, in this sample, slightly surpasses that of the West since the mid-1990s.

In a detailed case study of Estonia, Stevick (2010) provides insight into one mechanism driving this trend. He shows how the desire to enter NATO played a key role in curricular decisions related to Holocaust education:

> Estonia's 2002 decision to adopt a policy to commemorate Holocaust victims in schools must be understood in its international context, because it would never have been adopted without international pressure (p. 243).

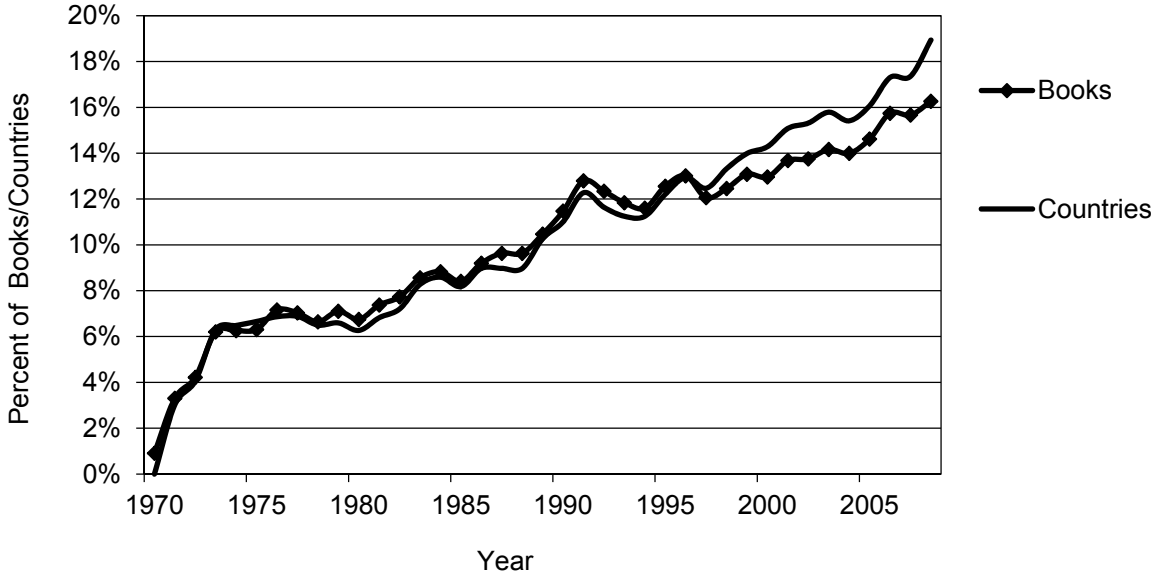
The process Stevick describes in Estonia is in many ways consistent with a neo-institutional perspective whereby countries adapt to conform to powerful principles enshrined at the international level. In a foundational piece, DiMaggio and Powell (1983) outline normative, mimetic and coercive mechanisms through which institutional practices diffuse. Coercive mechanisms include cases, like Estonia, where countries adopt innovations because of pressure from those upon whom they depend for resources. Similarly, in their adaptation of neo-institutional theory to the global level, Meyer et al. (1997) describe the 'discovery' of a fictitious island nation and its subsequent transformation into a modern nation-state through the activities of a multitude of professionals operating in accordance with principles of science, justice, and progress. In both instances, there is clearly a great deal of influence being exerted. What is notable, from an institutional perspective, is that formal domestic opposition to implementing such changes is relatively weak, although informal feelings on the matter among individuals may be quite strong. Fur-

ther, it is difficult to locate the source of influence to one particular hegemonic country, or to show directly how conformity to world principles are in the economic or security interests of powerful actors. Instead, there is a general institutionalized ideology that certain types of education benefit the world community. There is certainly a form of coercion involved in the spread of Holocaust education to some countries, but it is better characterized as the influence of cultural norms institutionalized at the world level rather than the exertion of direct power in the realpolitik sense of clear economic or security interests of any particular country. Estonia is adapting to theories of progress and justice in order to opt in to a security alliance that promotes principles now enshrined in world society, rather than being forced against its will to conform as in its prior occupation by the Soviet Union.

The Holocaust as human rights

I now turn to discuss the framing of the Holocaust as a matter of human rights. Figure 2 shows a steep increase in the proportion of books and countries that discuss the Holocaust specifically as a human rights violation, in support of Proposition 3. In the 1970s very few books or countries used human rights language to discuss the Holocaust. But by 2008, nearly 20 % of textbooks and over 15 % of countries include a discussion of the Holocaust using human rights language.

Figure 2: Average percent of books and countries discussing the Holocaust as human rights over time (n = 465 books, N = 69 countries)



Source: Bromley & Russell, 2010. Note: The data lines have been smoothed using a ten year running average.

The increase is even more dramatic if we just consider the books with a discussion of the Holocaust, as shown in the first row of table 2. Results are split into two time periods, reflecting a substantive reason (to capture changes in Eastern Europe from the mid-1990s) and a methodological rationale (the sample is divided roughly evenly at this time point). Looking at trends in ten year increments, or using the three time periods in the earlier table, results in similar findings to those reported here but the number of cases per cell becomes extremely small. In the 1970s and 1980s, few textbooks discussed the Holocaust, and, of those that did, about one third used human rights language. In contrast, in the 1995 to 2008 period 65 % of Holocaust discussions in textbooks used human rights terms. This increase is found in texts on history, civics, and social studies. Worldwide, the nature of Holocaust discourse has shifted quite dramatically over time, from a matter of historical fact to a violation of human rights.

Table 2: Proportion of Holocaust discussions using human rights language over time

	1970–1994 (n = 62)	1995–2008 (n = 51)
Worldwide	0.35	0.65
Western Europe & North America	0.30	0.63
Eastern Europe	1.00	0.60
Middle East & North Africa	--	1.00
Latin America & Caribbean	0.33	1.00
Asia	0.00	0.57
Sub-Saharan Africa	0.00	0.50

Notes: (a) The proportions from periods with one or no books are excluded. (b) Number of books per region per time period are as follows: Western Europe & North America (46, 16); Eastern Europe (7, 20); Middle East & North Africa (0, 2); Latin America & Caribbean (3, 2); Asia (2, 7); and Sub-Saharan Africa (2,2). (c) Four books from Israel are included in the worldwide count, but excluded from the regional trends.

Discussion

These analyses show that in the 1970s discussions of the Holocaust were limited mainly to textbooks from the countries of Western Europe and North America. Increasingly, however, the Holocaust is being addressed in textbooks worldwide. I argue that the global spread of Holocaust education and the increasing tendency to frame teaching about the Holocaust in human rights terms can be explained by the emergence of a world society.[3] This theoretical lens helps explain why we see teaching about the Holocaust in countries as diverse as Malawi, El Salvador, and South Africa, rather than finding it only in expected countries such as Israel, Ger-

many, the United Kingdom, and the United States. Further, it accounts for the shifting of the framing of the Holocaust from an historical event to a universal human rights violation.

These observations do not address the normative question of whether these trends are positive or effective. An optimistic interpretation argues that understanding the Holocaust in human rights terms can help foster civic and democratic values in societies worldwide (Linquist, 2008; Stevick, 2007; Misco, 2009) and can be a means to promote tolerance, peace, and justice (Salmons, 2003). Short and Reed (2004) argue that studying the Holocaust will "help secure the future against further violations of human rights whether based on ethnicity, religion, gender, sexual orientation or disability" (p. 2).

However, countries may have alternative, complex reasons for incorporating Holocaust education into their curricula that do not reflect a good faith effort to build peace and tolerance. As a symbol of world society, the Holocaust has powerful ideological appeal as a signal of conformity with international norms. It may be a relatively easy way for countries to symbolically indicate they adhere to the dominant norms in world society without, in practice, observing these norms in day to day practices. As described earlier, Stevick (2007) finds that Estonia adopted a Holocaust Day as a way to signal solidarity with the European and transatlantic community in advance of its entry into NATO. Much research by world society scholars emphasizes the decoupling between formal policies and actual practices. Countries may adopt formal policies to conform symbolically, but such policies do not necessarily lead to actual changes (Meyer et al., 1997). Further, claiming the universality of any social or cultural principle is open to criticism as a form of cultural hegemony. Segesten (2008) describes Romania's experience of feeling cultural pressure to mimic European values by incorporating the Holocaust into its curriculum despite the absence of direct coercion and notes that the international norms implied by Holocaust education have yet to be institutionalized on the ground.

In some instances, references to the Holocaust may provide a way for countries to indicate that egregious human rights abuses occur beyond their borders, or to keep the principles of human rights abstract and linked to violations elsewhere. The Tunisian government has, for example, often been charged with serious human rights violations such as arbitrary arrest, torture and physical abuse of prisoners, and severe media restrictions (US Department of State, 2008). But recently published Tunisian history textbooks include extensive discussions of human rights abuses elsewhere in the world, such as colonial occupation, or poverty in the United States. In reference to the Holocaust, a 2006 Tunisian history textbook asks

students to consider why France, the country with perhaps the longest tradition of human rights, collaborated with the Nazis in exterminating Jews:

> France is the land of human rights, renowned throughout the world for its tradition of welcoming foreigners, but during the Second World War the Vichy government collaborated in the extermination of European Jews even before it received orders from her Nazi occupiers. Why and how was this policy possible? (Brisson & Martin, 2006, p. 154).[4]

In addition to these mechanisms with a coercive flavor where countries are reacting to dominant values in world culture, curricular content also likely spreads worldwide through mimetic and normative mechanisms as education professionals and consultants travel the world and exchange ideas. The Georg Eckert Institute, where data collection took place, is one such site where the content of textbooks is carefully analyzed, evaluated, and reform recommendations are developed. As part of its mission, the Institute states that it "transfers its research results into education policy and the practical aspects of schools and textbooks" (Georg Eckert Institute, 2012). While gathering data for this project at the Institute, I met official government representatives from a number of different countries who were tasked with reforming textbooks and had come to the George Eckert Institute to examine the content of other countries' textbooks.

Countries' rationales for incorporating the Holocaust into high school education are complex, but a great many of these motivations are tied to the emergence of the Holocaust as a symbol of world society. Both the desire to instill proper global civic values of respect for human rights, peace and tolerance, and the goal of signaling support for these norms indicate awareness of and conformity to the principles of a broader world community. Related to these findings, one point is that not all human rights violations become equally recognized as global symbols in world culture. Just 3 % of textbooks in this sample (16 books) mention the Armenian genocide, and one third of those (5 books) come from Armenia. Atrocities committed by the Japanese in Nanjing are mentioned by just 2 % of books. Unlike these largely ignored events, the Holocaust, apartheid in South Africa, slavery, the abuses of colonization, and the mistreatment of indigenous groups are mentioned by 15 % to 25 % of books. It remains an open question and valuable area for future comparative research to consider why some events become global cultural symbols while others remain more localized issues. Possible explanations include the scope and scale of the atrocity, the particular group subject to suffering or location where the abuses took place, and perhaps the length of time since an abuse took place.

Bauman (1989, 2001) provides another possible explanation for why the Holocaust would become a symbol of world society over other human tragedies. He emphasizes the Holocaust is a product of the modern, rationalized world; a description that aptly captures contemporary world society. For Bauman, the Holocaust is

a product of modernity and rationalization: "Modern civilization was not the Holocaust's *sufficient* condition; it was, however, most certainly its *necessary* condition" (p. 13). He argues that without the products of modern society – institutionalized, industrialized, and bureaucratic forms that accompany modern rationalized thought – an event such as the Holocaust is unlikely to occur. Modernity is not just a force for good, it also facilitates great evil. Perhaps the symbols of contemporary world society, both good and evil, are those that also fit conceptions of modernity and rationality.

Conclusion

These findings should not be interpreted as a judgment of particular textbooks, education systems, countries or approaches to Holocaust education. The debate continues, far beyond the scope of this research, over whether the Holocaust should be conceptualized and taught in historical or human rights terms. As eloquently described by Gross & Stevick (2010, pp. 25–26):

> Today, because educational instruments are often perceived as effective for advancing human rights, there is a general trend to globalize Holocaust education, to link this particular genocide to a universal story of human victimization and the struggle to overcome it. This can be important, because it has the potential to increase the breadth and depth of Holocaust scholarship. But removing the Holocaust from its historical context and placing it in the more abstract discourse on human rights may also limit its pedagogical and political value. While it conveys the Holocaust as an atrocity, it depersonalizes the perpetrators and obscures the specific circumstances in which genocide occurred in the past and occurs in the present.

This paper does not take a stance or provide evidence that speaks to whether one method of presenting the Holocaust is inherently better than another. It says nothing about the most effective methods for teaching about the Holocaust, the appropriate levels or subjects of schooling for this discussion, or how Holocaust education is shaped by particular national conditions. It does, however, provide rare longitudinal and cross-national data that speaks to the status of Holocaust education, not only in Europe and North America, but also parts of the world where related scholarship is sparse, such as South America, Africa, and Asia. It shows that the Holocaust is increasingly discussed in human rights terms, even within traditional history texts. In addition, it provides evidence that countries outside of Western Europe and North America are increasing their coverage of the Holocaust in textbooks. I argue that these findings provide evidence that social and cultural globalization, in the form of an emerging world society, is a central explanatory condition for understanding the inclusion of the Holocaust and its framing in human rights terms in textbooks worldwide.

Studying the effects of various forms of Holocaust education around the world, both using textbooks and other pedagogical strategies, is an area of primary importance for continued future research. (For cutting-edge work in this area see Meseth & Proske's (2010) study of the German context.) Through an in-depth analysis of a very few textbooks and their use in classrooms, one could explore whether changing textbook emphases co-vary with individual-level knowledge, beliefs and attitudes regarding the Holocaust. Considering these more specific measures will facilitate a deeper exploration of the mechanisms that promote or inhibit Holocaust education at the individual level. Such research would require much more detailed data than used here but could provide a more nuanced understanding of the relationship between conceptions of the Holocaust in textbooks and student interpretations of these depictions.

The central contribution of this study is to identify broad changes in Holocaust education worldwide over time. Existing research on Holocaust education largely focuses on case studies, often from the US, UK, Israel, Canada, Germany, Poland, and Austria. (See, for example, the collection of studies in the two volume special issue on 'Policies and Practices of Holocaust Education' in *Prospects: UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education* published in 2010). This research complements case studies by providing a cross-national, longitudinal view of trends in Holocaust education. The Holocaust is increasingly taught about in terms of human rights, in history as well as civics and social studies, and increasingly appears in the intended curricula of non-Western countries. Observing these worldwide trends helps to show the extent to which cultural globalization is influencing Holocaust education. Further, interpreting Holocaust education as part of the emergence of a world culture and society helps to explain why we find education about the Holocaust in countries worldwide, and why we see a global shift towards teaching about the Holocaust in human rights terms.

Notes

1. January 2013: This paper benefitted from the comments of participants in the 'Education and the Holocaust. Educational and cultural studies border crossings between national and global memory discourses' panel at the 23rd Congress of the German Society for Education Research in Osnabrück (March 2012). Special thanks go to panel organizers, Dr. Wolfgang Meseth and Prof. Dr. Matthias Proske. Data collection was funded by a grant from the Spencer Foundation (200600003) to John Meyer and Francisco Ramirez. The study was possible only because of the extensive textbook collection of the George Eckert Institute, in Braunschweig and the assistance of library staff. In addition, thank you individual colleagues who helped collect textbooks, including Dijana Tiplic, Suk Ying Wong, Rennie Moon, David Suárez, Marine Chitashvili, Pepka Boyadjieva, Shushanik Makaryan, Marika Korotkova, Gili

Drori, Susan Garnett Russell, Sandra Staklis, Marina Andina, Jaime Quevedo, Nii Addy, Magdalena Gross, and Rebecca Taylor.

2. The examples in this section are drawn from earlier, related work (Bromley & Russell, 2010).
3. As used here, the term world society refers specifically to the concept developed by Meyer et al. 1997, also sometimes called the world polity or world culture. World society consists of a set of cultural models that define who legitimate actors are, what goals they can pursue, and how they can pursue them. Sovereign states, for example, are key actors in the international arena, but international non-governmental organizations, intergovernmental organizations, and professionals have growing standing for autonomous action as well. The historical bases of these models are rooted in European traditions of rationality, science, and philosophy, but they have come to be depicted as universally relevant.
4. The original French text is: "Alors que la France est le pays des droits de l'homme, qu'elle se singularise dans le monde par sa tradition d'accueil des étrangers, pendant la Seconde Guerre mondiale, sans attendre les ordres de l'occupant nazi, le gouvernement de Vichy a collaboré à l'extermination des Juifs d'Europe. Pourquoi et comment cette politique a-t-elle été possible?"

References

Alexander, J. (2009). The social construction of moral universals. In J. Alexander, M. Jay, B. Giesen, R. Manne & M. Rothberg (Eds.), *Remembering the Holocaust: A debate* (pp. 3–104). New York: Oxford University Press.

Alexander, J., Jay, M., Gisen, B., Manne, R. & Rothberg, M. (Eds.). (2009). *Remembering the Holocaust: A debate*. New York: Oxford University Press.

Bauer, Y. (2000). *Opening speech at Stockholm Forum, 26 January, 2000*. Retrieved March 22, 2010 from http://www.manskligarattigheter.gov.se/stockholmforum/2000/page898.html

Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Bauman, Z. (2001). Sociology after the Holocaust. In P. Beilharz (Ed.), *The Bauman Reader* (pp. 230–258). Malden, MA: Blackwell Publishers Inc.

Benavot, A. & Amadio, A. (2005). *A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980–2000* (UNESCO background report). Geneva: International Bureau of Education.

Benavot, A. & Braslavsky, C. (Eds.). (2006). *School curricula for global citizenship*. Hong Kong: Comparative Education Research Center, University of Hong Kong/Springer.

Bottaro, J., Visser, P. & Worden, N. (2009). *In search of history: Grade 11 learner's book*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa, Ltd.

Brisson, É. & Martin, S. (2006). *Histoire géo: Course et methods, 1re*. Paris: Hatier.

Bromley, P., Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2011). Student centrism in social science textbooks: 1970–2005. *Social Forces, 90* (2), 1–24.

Bromley, P. & Russell, S.G. (2010). Holocaust as history and human rights: Holocaust education in social science textbooks, 1970–2008. *Prospects: UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education, 40* (1), 153–173.

Conlin, J.R. (1986). *Our land, our time: A history of the United States from 1865*. San Diego, CA: Coronado Publishers.

Dev, A. & Dev, I.A. (1995). *Contemporary world history part I: A history textbook for class XII*. New Delhi: National Council of Educational Research and Training.

DiMaggio, P. & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review, 48* (2), 147–60.

Dubiel, H. (2003). The remembrance of the Holocaust as a catalyst for a transnational ethic? *New German Critique, 90,* 59–70.

Dunne, T. & Wheeler, N. (Eds.). (2002). *Human rights in global politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fabiano, M. & Maganga, J. (2002). *Malawi senior secondary social and development studies 4*. Malaysia: MacMillan Malawi Ltd.

Fallace, T.D. (2008). *The emergence of Holocaust education in American schools*. New York: Palgrave Macmillan.

FHAO (Facing History and Ourselves Website). (2012). *'Where We Work'*. Retrieved September 23, 2012 from http://www.facing.org/where-we-work

Georg Eckert Institute. (2012). *Georg Eckert Institute website*. Retrieved September 21, 2012 from http://www.gei.de/en/the-institute.html

Gregory, I. (2000). Teaching about the Holocaust: Perplexities, issues and suggestions. In I. Davies (Ed.), *Teaching the Holocaust: Educational dimensions, principles and practice* (pp. 1–8). London: Continuum.

Gross, Z. & Stevick, E.D. (2010). Holocaust education – international perspectives: Challenges, opportunities, and research. *Prospects: UNESCO's Quarterly Review of Comparative Education, 40* (1), 17–34.

Keren, N. (2004). Teaching the Holocaust: A mission. In S. Totten, P.R. Bartrop & S.L. Jacobs (Eds.), *Teaching about the Holocaust: Essays by college and university teachers* (pp. 123–138). Westport, CT: Praeger.

Kinloch, N. (2001). Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah. *Teaching History, 104,* 8–14.

Krippendorf, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: Sage Publications.

Kroh. J. (2008). Die 'Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research'. In J. Eckel & C. Moisel (Eds.), *Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive* (pp. 156–173). Göttingen: Erinnerungskultureller Akteur und geschichtspolitisches Netzwerk.

Levy, D. & Sznaider, N. (2002). Memory unbound: The Holocaust and the formation of cosmopolitan memory. *European Journal of Social Theory*, *5* (1), 87–106.

Lindquist, D.H. (2008). Five perspectives for teaching the Holocaust. *American Secondary Education*, *36* (3), 4–14.

Maier, C.S. (2000). Consigning the twentieth century to history: Alternative narratives for the modern era. *The American Historical Review*, *105* (3), 807–831.

Meseth, W. & Proske, M. (2010). Mind the gap: Holocaust education in Germany, between pedagogical intentions and classroom interactions. *Prospects: UNESCO'S Quarterly Review of Comparative Education, 40* (2), 201–222.

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.

Meyer, J.W., Bromley, P. & Ramirez, F.O. (2010). Human rights in social science textbooks: Cross-national analysis, 1975–2006. *Sociology of Education, 83* (2), 111–134.

Meyer, J.W., Kamens, D., Benavot, A., Cha, Y. & Wong, S. (1992). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington, DC: Falmer.

Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt a.M.: Lang.

Meyer, J.W, Ramirez, F.O. & Soysal, Y. (1992). World expansion of mass education, 1870–1980. *Sociology of Education*, *65* (2), 128–149.

Misco, T. (2009). Teaching the Holocaust through case study. *Social Studies*, *100* (1), 14–22.

Novick, P. (1999). *The Holocaust in American life*. New York: Houghton Mifflin.

Ramirez, F.O. & Meyer, J.W. (2002). National curricula: World models and national historical legacies. In M. Caruso & H. Tenorth (Eds.), *Internationalisation* (pp. 91–107). Frankfurt a.M.: Lang.

Rathenow, H. (2000). Teaching the Holocaust in Germany. In I. Davies (Ed.), *Teaching the Holocaust: Educational dimensions, principles and practice* (pp. 63–76). London: Continuum.

Rathenow, H. (2004). The past is not dead: Memories, reflections, and perspectives. In S. Totten, P.R. Bartrop & S.L. Jacobs (Eds.), *Teaching about the Holocaust: Essays by college and university teachers* (pp. 153–174). Westport, CT: Praeger.

Salmons, P. (2003). Teaching or preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK. *Intercultural Education*, *14* (2), 139–149.

Segesten, A.D. (2008). *The Holocaust and international norm socialization: The case of Holocaust education in Romania* (Working paper no. 38). Lund: Centre for European Studies.

Short, G. & Reed, C. (2004). *Issues in Holocaust education.* Aldershot: Ashgate.

Stevick, E.D. (2007). The politics of the Holocaust in Estonia: Historical memory and social divisions in Estonian education. In E.D. Stevick & B. Levinson (Eds.), *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens* (pp. 217–244). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Stevick, E.D. (2010). Education policy as normative discourse and negotiated meanings: Engaging the Holocaust in Estonia. *Prospects: UNESCO'S Quarterly Review of Comparative Education, 20* (2), 239–256.

Stockholm International Forum. (2000). *Regeringens webbplats om mänskliga rättigheter*. Retrieved March 22, 2010 from http://www.manskligarattigheter.gov.se/stockholmforum/2000/conference_2000.html

US Department of State. (2008). *2008 Human rights practices: Tunisia.* Retrieved April, 30, 2009 form http://tunisia.usembassy.gov/dos_reports2/008-human-rights-practices-tunisia.html

Appendix A: List of textbooks by country over time

Country	1970–1984	1985–1994	1995–2006	Total
Argentina	1	2	4	7
Armenia	0	1	6	7
Australia	2	4	2	8
Austria	5	4	3	12
Belarus	0	1	3	4
Belgium	2	3	2	7
Bolivia	0	5	0	5
Bosnia and Herzegovina	0	1	8	9
Bulgaria	8	4	4	16
Canada	4	4	3	11
Colombia	1	6	0	7
Costa Rica	0	0	4	4
Croatia	0	1	1	2
Czechoslovakia	3	1	0	4
Denmark	2	2	2	6
Ecuador	0	1	4	5
El Salvador	0	0	1	1
Ethiopia	0	2	0	2
Finland	2	2	0	4
France	5	5	5	15
Georgia	0	0	5	5
Germany	2	2	2	6
Ghana	0	8	6	14
Greece	1	2	2	5
Guatemala	0	0	2	2
Guyana	0	0	1	1
India	3	2	9	14
Indonesia	0	0	12	12
Iran	2	2	0	4
Ireland	3	2	4	9
Israel	1	4	0	5
Italy	1	2	2	5
Japan	2	2	3	7
Kenya	0	6	0	6
Latvia	0	0	3	3
Macedonia	0	1	1	2
Malawi	0	0	2	2
Mexico	1	3	2	6
Namibia	0	3	0	3
Nepal	0	0	7	7
Nicaragua	0	1	0	1
North Korea	0	2	4	6
Northern Ireland	0	0	2	2
Norway	2	2	2	6
PR China	0	1	1	2
Pakistan	0	0	3	3
Panama	0	1	2	3

Country	1970–1984	1985–1994	1995–2006	Total
Philippines	0	4	2	6
Portugal	2	2	2	6
Puerto Rico	0	0	1	1
Romania	1	2	2	5
Russia	0	4	23	27
Serbia	0	1	2	3
Singapore	0	2	0	2
Slovenia	0	1	2	3
South Africa	2	2	0	4
South Korea	3	3	4	10
Spain	3	2	6	11
Sweden	2	2	2	6
Switzerland	2	2	1	5
Taiwan	0	1	12	13
Tanzania	0	0	8	8
Tunisia	0	0	3	3
Turkey	2	1	4	7
United States	3	6	3	12
USSR	14	12	0	26
United Kingdom	7	5	11	23
Venezuela	0	1	1	2
Yugoslavia	3	2	0	5
Total	97	150	218	465

Appendix B: Countries discussing the Holocaust and Holocaust as human rights violation

Discuss Holocaust	Discuss Holocaust as human rights violation
Argentina	Argentina
Armenia	Armenia
Australia	Australia
Austria	Belarus
Belarus	Bulgaria
Belgium	Canada
Bulgaria	Croatia
Canada	Czechoslovakia
Croatia	Denmark
Czechoslovakia	El Salvador
Denmark	France
El Salvador	Georgia
Finland	Greece
France	India
Georgia	Indonesia
Germany	Ireland
Greece	Norway
India	Romania
Indonesia	Russia
Ireland	Serbia
Israel	Slovenia
Italy	Spain
Japan	Sweden
Latvia	Taiwan
Malawi	Tanzania
Mexico	Tunisia
Norway	United Kingdom
Philippines	United States
Portugal	
Romania	
Russia	
Serbia	
Slovenia	
South Africa	
Spain	
Sweden	
Switzerland	
Taiwan	
Tanzania	
Tunisia	
United Kingdom	
United States	

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 19, No. 1, pp. 38–68, 2013
Copyright © 2013 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Wege der Transnationalisierung bei länderübergreifenden Initiativen der ‚Holocaust Education'

Oliver Plessow

Universität Kassel

Abstract

The article analyzes a sample of educational materials and guidelines produced for an international audience by cross-national 'Holocaust Education' initiatives – ranging from the international agency to the local grassroot project – in regard to the processes of transnationalization apparent in the texts. Embracing a discourse-analytical approach, the article discusses the educational setting (How do the initiatives try to reach out to the public, and to what extent does this reflect the implementation of a transnational approach? How do the transnational, national and local spheres interact?) and combines this perspective with a close reading of the sample. Here, the article situates the educational products of the initiatives within the holocaust discourse by reading them against a number of pivotal debates which are suited to challenge any educational program pedagogizing the Shoah: Notably, it pursues (a) how the guidelines and materials devise themselves as a contribution to democracy and human rights education; (b) how they approach genocide and mass murder comparisons; (c) how anti-semitism is dealt with; and (d) whether a postcolonial perspective is given credit.

The article finds that while there is no single path to transnationalization, all examples except for two curricula from the US ignore rather than absorb national reception patterns of the Shoah. While they proclaim a universal relevance and feasibility of 'Holocaust Education', most of them address an ideal global learner void of any entanglement in pre-existing particular mindsets. In doing so, however, many bypass a struggle with positions which have the potential to contest the claim of the global pertinency of 'Holocaust Education'.

1. Einführung

Unter den vielfältigen Wandlungen, welche die Rezeption der Shoah seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs erfahren hat, sticht eine besonders hervor: Die ‚zweite Geschichte' (Peter Reichel) des Holocaust ist vor allem eine Geschichte der länder-

übergreifenden Verflechtung. Spektakuläre Medienereignisse bilden die Wegmarken dieser Entwicklung: Längst stehen die Tagebücher der Anne Frank, der Eichmann-Prozess, die TV-Serie ‚Holocaust' oder Steven Spielbergs ‚Schindlers Liste' für Etappen auf dem Weg zu einer öffentlichkeitswirksamen Transnationalisierung, wenn nicht gar Universalisierung der Shoah (Levy & Sznaider, 2007; Eckel & Moisel, 2008, S. 12–19; Kroh, 2008b, S. 51–74).

Diese Transnationalisierung ist nicht auf mediale Großereignisse beschränkt, sondern betrifft auch den Bildungssektor. Wenn Wolfgang Meseth und Matthias Proske die Geschichte des Umgangs mit dem Holocaust seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs insgesamt auch als eine Geschichte der Pädagogisierung der Genozid-erfahrung verstanden wissen wollen (Meseth & Proske in diesem Heft; siehe auch Bromley & Russell, 2010, S. 154 f.), ist dementsprechend zu überlegen, ob und wie Grenzen nationaler Rezeptionsdiskurse auch im Bereich der ‚Holocaust Education' überschritten werden. Dabei fällt der Blick rasch auf Initiativen, die bereits von ihrer Aufstellung her länderübergreifende Aktivitäten entfalten. Tatsächlich gibt es eine Reihe von Akteuren von der staatenübergreifenden Agentur bis hin zum ortsbezogenen Kleinprojekt, die ein internationales Publikum adressieren und zum Teil auf das gemeinsame Engagement eines internationalen Kreises von Pädagogen zurückgehen. Sie zu untersuchen, ist im Lichte des Themenschwerpunkts ein lohnenswertes Unterfangen.

1.1 Fragestellung

Der vorliegende Beitrag setzt hier an und analysiert eine Auswahl länderübergreifender Initiativen anhand der von ihnen vorgelegten Vermittlungsangebote (d.h. Leitfäden, Handreichungen, Bildungsmaterialien). Solche vergleichenden Studien bilden im Bereich der Erforschung der ‚Holocaust Education', die von normativen Beiträgen und von Berichten über Einzelprojekte geprägt ist, immer noch die Ausnahme. Allerdings kann ich an eine im Vorjahr vorgelegte Analyse anknüpfen, die fragte, inwiefern und in welcher Form bei einer Reihe transnationaler Initiativen die Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen als Beitrag zu einer Menschenrechts- und Demokratieerziehung begriffen werden kann (Plessow, 2012).

Das untersuchte Material möchte ich in diesem Beitrag über die dort untersuchten Gesichtspunkte hinaus noch einmal unter einem modifizierten Fragehorizont in Augenschein nehmen. Dies soll in zwei Schritten geschehen: In einem ersten Schritt werde ich prüfen, inwieweit sich mithilfe des diesem Band zugrunde liegenden zweidimensionalen Interpretationsschemas, wie Wolfgang Meseth und Matthias Proske (in diesem Heft) es vorschlagen, weitere Einsichten erzielen lassen. Demnach gilt es auf einer ersten Ebene, den Zusammenhang zwischen den öffentlichkeitswirksamen Erinnerungsdiskursen, den pädagogischen Programmen

und Konzepten sowie den Praktiken innerhalb und außerhalb von Schule zu bedenken. Auf einer zweiten Ebene ist der räumliche Rahmen in die Überlegungen einzubeziehen. Inwieweit beeinflussen sich lokale, nationale und transnationale Faktoren?

In einem zweiten Schritt soll vor dem Hintergrund dieses Modells das Verhältnis zwischen den Erinnerungsdiskursen und den pädagogischen Konzeptionen noch einmal genauer unter die Lupe genommen werden. Hierfür werden exemplarisch vier Debatten herangezogen, welche an jede Form von ‚Holocaust Education' im Hinblick auf die Ausbildung kohärenter und tragfähiger nationaler wie transnationaler Sinnstiftungen große Anforderungen stellen. Betrachtet wird,

- inwieweit die Programme und Konzepte sich als Beiträge zu einer Demokratie- und Menschenrechtspädagogik begreifen,
- welche Rolle Genozid- und Massenverbrechensvergleiche dabei spielen,
- in welcher Weise der Antisemitismus thematisiert wird und schließlich
- inwieweit eine postkoloniale Perspektive Berücksichtigung findet.

Angesichts ihres Kontroversitätspotenzials sind diese vier Komplexe geeignet, die Wege der Transnationalisierung der Diskurse in den Programmen und Konzepten differenzierter zu beschreiben. Sie sollen gleichsam als Prüfstein an die Fallbeispiele herangetragen werden – weshalb ihre Nicht-Thematisierung ebenso aufschlussreich sein kann wie der spezifische Umgang mit ihnen.

Noch ein Wort zum Methodischen: Die hier exemplarisch untersuchten Leitfäden, Handreichungen und Bildungsmaterialien lassen sich als Artefakte begreifen, in denen sich die Transnationalisierung von Sinnhorizonten manifestiert.[1] Gerade bei einem so sensiblen und kontroversen Feld wie den Lehren, die aus den Verbrechen des Nationalsozialismus zu ziehen sind, zeugen diese Vermittlungsangebote davon, was unter den gegenwärtigen Diskursbedingungen pädagogisch sagbar ist. Eine diskursanalytische Perspektive (siehe z.B. Landwehr, 2009, S. 91–131) ist geeignet, diese Vorgänge zu erhellen; sie ist zugleich mit dem vorgeschlagenen Analyseschema kompatibel. Denn dass sich solche Prozesse der Transnationalisierung gerade in diesen Vermittlungsangeboten manifestieren, liegt wiederum in der Kommunikationssituation begründet. Soll ein Produkt transnational rezipierbar sein, muss es auf Kohärenz und Anschlussfähigkeit abzielen und unter etwaiger Aushandlung konfligierender nationenspezifischer Sinnhorizonte länderübergreifend Erwartungshorizonte bedienen. Dementsprechend wichtig ist es, neben den Inhalten jeweils auch die Genese der Materialien und die jeweils an der Produktion beteiligten Akteure in die Betrachtung einzubeziehen. Werden bereits im Verlauf der Produktion Aushandlungsprozesse sichtbar?

1.2 Zur Fallauswahl

Alle hier untersuchten Leitfäden und Materialien betreiben über die Grenzen einzelner Staaten hinweg ‚Holocaust Education'. Diese wird hier als „jedes historisch-politische Lehrvorhaben" definiert, „das mittels einer Auseinandersetzung mit den nationalsozialistischen Verbrechen im Allgemeinen und der Shoah im Besonderen ethische Orientierungsbedürfnisse gegenwärtiger Lerner befriedigen oder aktiv zur Ethikerziehung anregen möchte" (Plessow, 2012, S. 14).

Im Einzelnen werden folgende transnationale Initiativen und ihre Produkte in den Blick genommen:[2] Ein erstes Beispiel bilden die Bildungsvorgaben der ‚International Holocaust Remembrance Alliance' (IHRA – bis 2012 ‚Taskforce for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research'/ ITF). 1998 ins Leben gerufen, ist die IHRA/ITF in ihrem Streben, auf Staatenebene weltweit für eine gemeinsame Linie in der – gerade auch schulischen – Auseinandersetzung mit dem Holocaust zu werben und die Politik hierfür als Unterstützerin zu gewinnen, konkurrenzlos. Sie wirkt auf intergouvernementaler Ebene koordinierend, wobei sich eine ‚Education Working Group' um den Bereich der Bildung kümmert (Kroh, 2008a, S. 157–170). Grundlage der Analyse bilden die Leitfäden und Lehrhinweise, in denen die zentralen Positionen für die Öffentlichkeit festgehalten sind.

Weiterhin untersucht werden zwei umfangreiche transnationale Curriculum-Entwürfe, deren Herzstück jeweils ein eigenes Lehrwerk ist, um das herum umfangreiche weitere Vermittlungsangebote von Internetmaterialien bis hin zu Workshops gruppiert sind. Zunächst ist dies das länderübergreifend rezipierte und propagierte Lehrwerk *Facing History and Ourselves* der gleichnamigen Organisation, die seit 1976 von Massachusetts aus wirkt (Strom, 1994). Ein konkurrierender Curriculumentwurf liegt in *Echoes & Reflections* vor. Hier handelt es sich insofern um eine transnationale Initiative, als dass das Projekt auf eine Kooperation der ‚Anti-Defamation-League', der ‚Shoah Foundation' und von ‚Yad Vashem' zurückgeht.

Zwei Beispiele für Handreichungen, die sich an ein länderübergreifendes Publikum wenden und in transnationaler Kooperation entstanden sind, runden das Korpus ab. Zum einen ist dies die Lehrerhandreichung *Excursion to the Past*, die auf das Holocaust-Education-Projekt der 2007 gegründeten Agentur der Europäischen Union für Grundrechte (FRA) zurückgeht (FRA, 2010). Untersucht werden zum anderen die Bildungsszenarien *Indifference Hurts*, die zwar unter dem Schirm der Breslauer Edith-Stein-Gesellschaft entstanden, im Kern aber auf das Engagement einer Gruppe junger Freiwilliger aus Polen, Tschechien, der Slowakei, Österreich und Deutschland zurückgehen. Auch diese Initiative, die das Handeln der ‚Gerechten unter den Völkern' in den Mittelpunkt stellt, bot parallel zu der Handreichung Workshops in mehreren Ländern an.

2. Länderübergreifende Initiativen im Schnittpunkt von Politik und Pädagogik: ein zweidimensionales Analysemodell

In einem ersten Durchgang werden nun die Beispielfälle vor dem Hintergrund des für dieses Heft vorgeschlagenen heuristischen Analysemodells betrachtet (s.o.). Hierzu ist vorab eines anzumerken: Es ist verlockend, sich zur Erklärung nationentypischer wie -übergreifender Sinnbildungsphänomene der Theorieangebote der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung zu bedienen, allen voran der gängigen assmannschen Unterscheidung von ‚kommunikativem' und ‚kulturellem' Gedächtnis (Assmann, 1988), aber auch der Konzeption von ‚Erinnerungskultur' nach Christoph Cornelißen (Cornelißen, 2003) oder den ‚Lieux de mémoire', wie sie von Pierre Nora konzeptionalisiert wurden (François, 2005). Doch wo es auf der Makroebene um die in Großgruppen konventionalisierte Seite des Umgangs mit bestimmten Vergangenheitskomplexen – hier vor allem der Shoah – geht, muss mit Umsicht darauf geachtet werden, dass der Bestandteil ‚Kultur' in diesen Konzeptionen nicht substantialisiert wird – sonst droht die in unterschiedlichen Disziplinen oft beschriebene Kulturalisierungsfalle (Mecheril, 2004, S. 102 f., 113–125; Sen, 2007, S. 56 ff.; Borries, 2009, S. 27 ff.). Zu bedenken ist der Konstruktcharakter von Nationalkulturen: Das in der Medienöffentlichkeit eines Landes (oder einer Sprachgemeinschaft) Publizierte, die nationalstaatlich-hoheitlichen Entscheidungen eines Staates und die typischen Geschichtsvorstellungen bestimmter Milieus in einem Land lassen sich nur mit Vorsicht unter das Konzept eines homogenen ‚kulturellen Gedächtnisses' subsumieren.

Das ist gerade für die hier auf der Mikroebene untersuchten Beispiele von Bildungsinitiativen relevant, in denen in mancher Hinsicht gemeinhin mit spezifischen nationalen Erinnerungskulturen verknüpfte Deutungstraditionen manifest werden (dies wird insbesondere bei den US-amerikanischen Beispielen augenfällig!). Tatsächlich verbietet es sich jedoch, etwa allein von der Nationalität der Produzenten der Bildungsmaterialien schon auf dahinter stehende nationentypische Denkweisen zu schließen. Denn ein differenzierender Blick auf die Akteure und ihre institutionelle Einbindung zeugt von vielschichtigen Transnationalisierungsprozessen, bei denen nicht ganze Nationen, sondern einzelne Organisationen und sogar Individuen als gestaltende Kraft hervortreten.

2.1 Die Raumdimension

Wie nun gestaltet sich das für diesen Themenschwerpunkt aufgeworfene Gefüge von transnational bzw. international einerseits und national bzw. lokal andererseits bei den hier erfassten Beispielen? Meseths und Proskes (in diesem Heft) Ausgangsüberlegung ist, dass es im Vorgang der Transnationalisierung – auch und ge-

rade im Bereich der pädagogischen Vermittlung – zu Aushandlungsprozessen mit den nationalen und lokalen Erinnerungskulturen kommen müsse. Nun korrespondiert die Auswahllogik des theoretischen Samples, das der ursprünglichen Fallauswahl zugrunde lag, insofern mit diesen Überlegungen, als alle Beispiele Manifestationen einer transnationalen Pädagogisierung der Shoah darstellen. Die Analyse der Produktionsumstände und der tatsächlich an der Produktion beteiligten Personen zeigt dabei, dass es notwendig ist, hier keine Bipolarität von ‚transnational' und ‚national' zu setzen, sondern vielmehr genau zu schauen, inwieweit im Vorgang der Transnationalisierung jeweils nationale, lokale (hier: auf eine einzelne Organisation bezogene) oder gar individuelle (auf konkrete Einzelpersonen bezogene) Einflussfaktoren zu fassen sind.

So ist die IHRA/ITF als typisches „Policy-Netzwerk" (Kroh, 2008a, S. 170) ein Beispiel für eine Transnationalisierung, genauer eine Internationalisierung (siehe Anm. 1) von Debatten. Indessen organisiert sie ihre Arbeit auf der Ebene der Nation: Die Mitgliedschaft ist national und die Nationen bestimmen, wie sich die Delegationen zusammensetzen und welche Experten entsandt werden (Meyer, 2011, S. 107 f.; Kroh, 2008a, S. 163–170). Hier ließe sich fragen, inwieweit die IHRA/ITF durch diese Organisationsform im Prozess des Aushandelns internationaler Shoah-Deutungen überhaupt erst zu einer Festigung nationaler Sichtweisen und zu einer ‚Verstaatlichung von Erinnerung' beiträgt, wofür sich bei Jens Kroh (2008a, S. 171 f.) einige Hinweise finden lassen. Ohne dem hier im Detail nachzugehen, sei zumindest darauf verwiesen, dass von Neumitgliedern ein Bekenntnis zur Stockholmer Deklaration von 2000 sowie die Einrichtung eines Holocaust-Gedenktages gefordert wird (Kroh, 2008b, S. 214 f.). Dies zwingt beteiligte Staaten sowohl zur Formulierung einer hoheitlich autorisierten Position als auch zu einer erinnerungskulturellen Demonstration.

Ferner ist im Lichte des Analysemodells die Entstehungsgeschichte der IHRA/ITF zu beachten, die auf eine zunächst national geführte Debatte verweist. Der ursprüngliche Anstoß zur Gründung der Task Force und zur sich 2000 anschließenden Einladung zur Stockholmer Holocaustkonferenz ging auf das Engagement des damaligen schwedischen Ministerpräsidenten Göran Persson zurück. Er hatte bereits 1998 eine Schweden, Großbritannien und die USA vereinende Initiative angestoßen, in deren Rahmen überlegt werden sollte, wie die Holocausterinnerung langfristig gesichert werden könne; aus ihr sollte dann die IHRA/ITF hervorgehen (Meyer, 2011, S. 105; Kroh, 2008a, S. 156–163). Hintergrund war indessen die besondere schwedische Situation: In der Mitte der 1990er Jahre wurde zunehmend kritisch gefragt, wie sich die neutralen europäischen Staaten (allen voran die Schweiz) im Zweiten Weltkrieg zur Vernichtung der Juden gestellt hätten. Jens Kroh hat die von Persson ausgehenden, zunächst auf Schweden fokussierten, aber

bald schon internationalisierten geschichtspolitischen Aktivitäten mehrfach als Versuch gewertet, diesen Herausforderungen aktiv zu begegnen (2008a, S. 159; 2008b, S. 231). Der Schluss daraus kann indes nicht sein, die Leitfäden und Richtlinien als Ausdruck einer ausgesprochen ‚schwedischen' Holocaustdeutung zu begreifen – dafür waren an deren Produktion von Beginn an Akteure aus zu vielen Ländern beteiligt. Dagegen kann man, Krohs Ergebnissen folgend, zumindest die besondere Politisierung und auf eine mediale Öffentlichkeit zielende Ausgestaltung dieser Form von Transnationalisierung durchaus auf diese spezifischen Entstehungsbedingungen zurückführen (2008b, S. 233).

Für die Handreichung *Excursion to the Past* der europäischen Menschenrechtsagentur ist ein Blick auf die Entstehungsumstände, welcher die Raumdimension einbezieht, ebenfalls aufschlussreich. Obwohl die FRA ebenfalls Ausdruck einer internationalen Zusammenarbeit ist, hebt sie sich von der IHRA/ITF durch ihre multilaterale Organisationsform und ihre Anbindung an die EU, eine überstaatliche Einrichtung, ab. Zu anderen Akteuren gibt es etwa in Form von Beobachterstatus oder Kooperationen weitere Verflechtungen: Solche existieren mit der OECD, dem Europarat, aber eben auch mit der IHRA/ITF, bei der die FRA seit 2006 einen Beobachterstatus innehat (FRA, 2012, S. 13 f.; 2010, S. 7). Überdies wird mit Akteuren der Gedenkstättenlandschaft kooperiert (FRA, 2012, S. 6).

Die originäre Aufgabe der FRA ist es, evidenzbasierte Daten über die Menschenrechtslage innerhalb Europas zusammenzustellen und die Politik in Menschenrechtsfragen zu beraten. Im Zusammenhang mit ihrer Beratungsaufgabe sieht sie sich verpflichtet, zur Menschenrechtserziehung beizutragen und hier eben auch eine historische Perspektive zu unterstützen, wobei der Blick besonders auf den Holocaust gerichtet wird. Zum Portfolio der einschlägigen Aktivitäten zählen neben dem Impuls zur Erstellung von Bildungsmaterialien die Organisation einschlägiger Konferenzen, die Vernetzung von Experten sowie das Anstoßen länderübergreifender Surveys (FRA, 2012, S. 5 f.; 2010, S. 7 f.). Markant sind eine Studie zu den pädagogischen Praktiken an europäischen Gedenk- bzw. Bildungsstätten (FRA, 2011a) und eine weitere, welche länderübergreifend die Bedeutung von Gedenkstätten- und Holocaustmuseumsbesuchen für jugendliche Besucher ermittelte (FRA, 2011b). Regelmäßig setzt die FRA hierbei jeweils Projekte in Gang, bei denen sie mit Akteuren im Feld kooperiert, die zum Teil beauftragt werden, einschlägige Materialien zu erstellen. Neben der hier untersuchten Handreichung zeugt davon etwa die Kooperation mit Yad Vashem, aus der ein online publiziertes *Toolkit on Holocaust and Human Rights Education* hervorgegangen ist (FRA, 2012, S. 14).

Auch im Fall von *Excursion to the Past* hat die FRA ein Team aushäusiger Experten mit der Produktion beauftragt. Die Ausgangsfassung der Handreichung

besorgten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Stockholmer ‚Forum för levande historia' (FRA, 2010, S. 4). Dieses 2003 ins Leben gerufene Forum ist nun seinerseits eine staatliche schwedische Einrichtung, die aus ebenjener Gemengelage heraus entstanden ist, wie sie die schwedische Holocaustdiskussion in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre prägte und wie sie oben angerissen wurde. Im Kern hat das Forum also dieselben Wurzeln wie die IHRA/ITF (Kroh, 2008a, S. 158 f.; 2008b, S. 231). Trotzdem würde es die Sache verkürzen, das Produkt nun als Zeugnis eines innerschwedischen Diskurses zu deuten, der auf diesem Wege Eingang in die länderübergreifende Meinungsbildung gefunden habe. Zum einen hieße das, ausgewiesene Autorinnen und Autoren auf Sprachrohre der sie beschäftigenden Einrichtungen zu reduzieren, und zum anderen übersähe man damit auch hier den grenzüberschreitenden Diskussionsprozess bei der Entstehung des Handbuchs. An ihm beteiligten sich neben den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern vom ‚Living History Forum' zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Praktikerinnen und Praktiker unterschiedlicher Herkunft aus dem Bereich der Gedenkstättenpädagogik, die bereits mit einschlägigen Publikationen in die Öffentlichkeit getreten sind und insoweit durchaus ein eigenes Profil aufweisen (FRA, 2010, S. 4).

Das genaue Hinsehen enthüllt eine komplexe Verschränkung der Ebenen. So offenbart sich eine weitere Verbindung von *Excursion to the Past* zur IHRA/ITF: Im Vorwort des Handbuchs schließen sich die Beitragenden, von denen einige selbst Mitglieder der Education Working Group sind, an deren Leitlinien an (FRA, 2010, S. 7). Gleichzeitig zeigt die Publikationsform, dass die Handreichung ein paneuropäisches Publikum ansprechen soll: Außer in der Ausgangssprache Englisch wird das Curriculum in neun weiteren Sprachen angeboten. Abgesehen von der ohnedies gebotenen Vermeidung kulturalisierender Zuschreibungen schließt gerade diese Komplexität der Produktionsumstände eine exakte analytische Zuordnung bestimmter Elemente in den Materialien der IHRA/ITF und der FRA zu bestimmten ‚nationalen' Erinnerungskulturen praktisch aus.

Anders sieht es bei den beiden Curricula *Facing History* und *Echoes & Reflections* aus. Diese zeichnen sich trotz ihres aufs Transnationale zielenden Adressatenkreises bzw. trotz ihrer länderübergreifenden Produktion durch einen Rekurs auf die Anforderungen eines spezifisch nationalen, sprich: US-amerikanischen Publikums aus. Während sie beanspruchen, für die Menschheit zu sprechen und universell(e) Einsichten zu befördern (z.B. Strom, 1994, S. 563 f.; E&R, 2005, S. 12), regiert dort, wo der Konnex zwischen dem Shoahgeschehen, den Lehren daraus und der Übertragbarkeit auf die Gegenwart hergestellt wird, eine amerikanische Perspektive. Diese äußert sich bereits in der an US-amerikanischer Unterrichtsorganisation ausgerichteten Form des Curriculums und in zahlreichen USA-Bezügen in den Darstellungstexten und Aufgabenstellungen. *Echoes & Reflections*

wirbt zudem im allein auf Englisch publizierten Resource Book selbst mit der Ausrichtung der Curricula an den National Standards (E&R, 2005, S. 20, 23–27). Im Resource Book von *Facing History* wiederum, das vor dem Ausgreifen der Organisation auf andere Länder entstand, springt schon im ersten Satz die Ansprache eines amerikanischen Publikums ins Auge (Strom, 1994, S. xiii).

Wie ist demgegenüber *Indifference Hurts* aufgestellt? Zunächst ist auf die viel kleinere Dimension des Projekts hinzuweisen. Abgesehen von den untersuchten Bildungsmaterialien kuratierte die Initiative noch eine Wanderausstellung, zudem erprobte das Entwicklungsteam die Materialien selbst in Workshops und entwickelte sie weiter (Edith-Stein-Society, 2010, S. 75). Julia Franz, eine der jungen Pädagoginnen, berichtete anlässlich des Praxisforums ‚Zivilcourage lernen' im Januar 2011 von den ausführlichen Diskussionsprozessen, welche die Gruppenfindungsphase des internationalen Teams gekennzeichnet habe (eigene Notizen, Kurzabriss in Haß, 2011). Im Heft selbst erhielten die Beteiligten Gelegenheit, sich und ihre Motivation kurz vorzustellen – bezeichnend für den Transnationalisierungsprozess ist, dass sich die Nationalität der dreizehn Beteiligten zwar erschließen lässt, aber gerade nicht Teil dieser Kurzporträts ist (Edith-Stein-Society, 2010, S. 77–80). Es kann unterstellt werden, dass es ihnen wichtig war, dass man ihr Bildungsprodukt nicht als Ausdruck ihrer jeweiligen Staatsangehörigkeit liest.

Sehr stark wird dagegen eine europäische Identität betont: „Project Indifference Hurts aims to promote a common European history and values by popularising stories of the Righteous Among the Nations and other Helpers" (ebd., S. 75). Dies drückt sich auch in der Mehrsprachigkeit aus: Die Ausgangssprache ist Englisch, im Druck liegt der Publikation zudem eine CD-Rom bei, welche die gesamte Handreichung mit Zusatzmaterialien in Englisch, Polnisch, Tschechisch und Slowakisch enthält.[3]

Im Vergleich fällt die Vielschichtigkeit der Verhältnisse auf. Das Transnationale, Nationale und Lokale kommen bereits auf der Ebene der Träger der ‚Holocaust Education' in so unterschiedlicher Weise zusammen, dass kein uniformer Transnationalisierungsprozess festzustellen ist. Trotz aller Heterogenität lässt sich jedoch festhalten: Ein mit der „Kosmopolitisierung" verbundener komplementärer Rückfall auf nationale Erinnerungen, wie ihn Levy und Sznaider als allgemeine Entwicklung postulieren (2007, S. 225), ist bei der nachgehenden Analyse der Bildungsmaterialien auf dieser Grundlage allenfalls für die stark US-amerikanisch geprägten Beispiele plausibel zu machen; die anderen zeugen von einer viel zu heterogenen Gruppe von Akteuren, als dass die Durchsetzung eines einzelnen Nationaldiskurses zu erwarten wäre.

2.2 Zum Zusammenhang zwischen erinnerungskulturellen Diskursen, pädagogischen Konzepten und ihrer Umsetzung in die Praxis

Auf der Grundlage dieses Befundes ist es nun möglich, die Zusammenhänge zwischen den Diskursen, den Konzepten und den Praktiken in den Fokus zu nehmen. Es ist zu überlegen, wie diese zweite vorgeschlagene Dimension des Analysemodells für die Beschreibung der Fälle fruchtbar gemacht werden kann.

2.2.1 Vorhandene empirische Befunde zur Ausgestaltung der Praxis

Inwieweit haben die Initiativen selbst Daten generiert, die Auskunft über die Übertragung ihrer Konzeptionen in die Praxis geben können? Angesichts der heterogenen Datenlage ist eine vergleichende Untersuchung erschwert. Manche Akteure haben Evaluationsmaßnahmen in Gang gesetzt, die aber nur bedingt Auskunft über die Ausgestaltung der Praxis geben.

Die indirekte Arbeitsweise der IHRA/ITF und der Umstand, dass sie keine direkt adressatenbezogenen Aktivitäten durchführt, erschweren Aussagen über die Praxisimplementation der Leitfäden. Immerhin gibt es die Auflage, dass Mitgliedsländer ‚Country Reports' anfertigen, die über die Holocaust-Education-Aktivitäten in den einzelnen Ländern Rechenschaft ablegen. Diese über den Webauftritt erreichbaren Berichte skizzieren aber in der Regel nur die Rahmenbedingungen für ‚Holocaust Education' in den jeweiligen Bildungssystemen. Einen groben Anhaltspunkt für die Breitenwirksamkeit des Internetauftritts, über den die Leitfäden zu beziehen sind, bietet zumindest die bei Kroh aufgeführte Zahl von etwas über 14.000 Besuchern aus 108 Ländern zwischen Dezember 2004 und Juni 2005 (2008b, S. 225).

Da die hauptsächlich auf den US-amerikanischen Markt abzielenden Curricula ihr Publikum erst rekrutieren müssen, sind die Evaluationen, die die Güte der Programme demonstrieren sollen, Teil der Kommunikation zwischen Organisationen und Öffentlichkeit. Die Studien dienen als Werbemittel, folglich werden positive Effekte deutlich hervorkehrt. *Facing History* präsentiert hier schon eine ganze Legion von Evaluationen (synoptisch zusammengestellt in FHAO, 2011), und auch *Echoes & Reflections* wurde von drei Auftragsstudien begleitet (Goodman Research Group, 2007; Cohen, 2009, 2010). Die Erfolgsmeldungen der quantitativen Studien, die sich vornehmlich auf den Grad der Zufriedenheit und der Zustimmung zu vorgegebenen normativen Wertaussagen vor und nach Durchlaufen des Curriculums stützen, sind kaum geeignet, etwas über die tatsächlichen Praktiken und ihre langfristigen Effekte auszusagen. Anhaltpunkte gibt es in Bezug auf die Breitenwirkung der beiden Curricula: *Echoes & Reflections* spricht von 17.222 Pädagoginnen und Pädagogen, die seit 2005 an Trainingsprogrammen teilgenommen hät-

ten (E&R, 2013); die etablierte Organisation *Facing History* führt allein für 2012 29.000 Pädagoginnen und Pädagogen auf, die das Curriculum nutzten, sowie 8.100, die Fortbildungen wahrgenommen hätten – bei über zwei Millionen erreichten Schülerinnen und Schülern und 1,1 Millionen Zugriffen auf die Website (FHAO, 2012a, S. 3).

Die FRA hat im Vergleich zu den Curricula das Verhältnis zwischen Praxisevaluation und Konzepten umgekehrt. In den begleitenden Studien wurden nicht die Effektivität und Güte der Bildungsvorhaben gemessen, vielmehr wurde die Diversität der Lernervoraussetzungen erhoben und zum in *Excursion to the Past* immer wieder zitierten Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen gemacht (z.B. FRA, 2010, S. 30, 37, 48). Fragt man nach der Bedeutung nationenspezifischer Diskurse in dieser Befragung von Lehrenden und Lernenden, fällt auf, dass die Auswertung zu jedem erhobenen Themengebiet zwar jeweils die Rückmeldungen nach Städten und damit auch nach Ländern bündelt, spezifische nationale Erinnerungskulturen allerdings nicht erhoben wurden (FRA, 2011b, S. 53–69). In *Excursion to the Past* werden die aus dieser Umfrage generierten Rückmeldungen folglich auch nicht nationalen Deutungen zugeordnet, sondern erscheinen als paneuropäische Jugendlichenrückmeldung (FRA, 2010, wie oben).

Dem bescheidenen Charakter der Initiative entsprechend liegen für *Indifference Hurts* die wenigsten Daten vor. Die Trainer des Projekts haben nach eigenen Angaben anlässlich der Trainings Evaluationsfragebögen verteilt (Edith-Stein-Society, 2010, S. 82), über darüber hinausgehende Anstrengungen ist nichts bekannt.

2.2.2 Strukturanalytische Überlegungen

Vergleichende Aussagen zur Umsetzung der Konzepte in die Praxis können sich also kaum auf die vorhandenen empirischen Daten stützen. Alternativ ist es aber möglich, den jeweiligen strukturellen Bezug zur Praxis genauer zu beschreiben: Ein Blick auf die situativen und institutionellen Bedingungen, unter denen die Initiativen ihre Wirksamkeit entfalten, hilft zumindest den Rahmen möglicher Implementierungen in die Praxis abzustecken.

Als konsensorientierte intergouvernementale Organisation, die versucht, Einmütigkeit in Bezug auf zentrale, die Vermittlung der Shoah betreffende Fragen herbeizuführen, kann die IHRA/ITF nur sehr indirekt auf Bildungswirklichkeit einwirken. Die Aktivitäten der seit 2001 existierenden ‚Education Working Group' bestehen vornehmlich in der Abfassung von Leitfäden, der Durchführung von Fortbildungen für Multiplikatoren und der Evaluation von Projektanträgen (Kroh, 2008a, S. 168; 2008b, S. 210 f.). Eigene Lehrmaterialien legt sie nicht vor, dafür spielen die drei Grundsatzpapiere ‚Why teach about the Holocaust' (ITF/IHRA, 2004/2013a), ‚What to teach about the Holocaust' (ITF/IHRA, 2004/2013b) und

‚How to teach about the Holocaust' (ITF/IHRA, 2004/2013c) eine zentrale Rolle für die Kommunikation mit der Praxis, oder eher: mit nationalen und lokalen Multiplikatoren, die diese Vorgaben dann ihrerseits in ihren Konzepten berücksichtigen sollen.

Einem unmittelbaren Einwirken der IHRA/ITF auf die (schulische) Praxis stehen zudem die unterschiedlichen Bildungsstrukturen in den einzelnen Nationen entgegen. In Deutschland etwa verkompliziert die Bildungshoheit der Länder die Umsetzung multinationaler Vorgaben. Kaum je beziehen sich die Bundesländer direkt auf die Arbeit der IHRA/ITF. Eine bezeichnende Ausnahme bildet das von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildung herausgegebene Heft ‚Holocaust Education', das seine Existenz nicht zuletzt dem Umstand verdankt, dass der Herausgeber Robert Sigel eines der vom Auswärtigen Amt bestellten Mitglieder der deutschen Delegation ist, sich hier in der Education Working Group engagiert und ein von der IHRA/ITF gefördertes Forschungsprogramm leitet (BLPB, 2008).

Anders sieht es bei jenen Initiativen aus, die eigene Curricula vorgelegt haben und sich deshalb um einen deutlich direkteren Zugang zu den Adressaten bemühen. Gerade *Facing History* erhebt einen Anspruch auf weltweite Aktivität: Die Organisation betreibt Büros ins London und Toronto und unterhält Partnerschaften mit Bildungseinrichtungen in Nordirland, Israel, Ruanda, Südafrika und China (FHAO, 2012b). Ziel ist der Einsatz des Resource Books, und zwar am besten an verschiedenen Stellen des Globus. Vor Ort gilt es, Interessierte mithilfe von Fortbildungsmaßnahmen an sich zu binden.

Obwohl es im Gegensatz zu *Facing History* in transnationaler Trägerschaft entwickelt worden ist, setzt *Echoes & Reflections* deutlicher auf den amerikanischen Markt. Dies wird bereits auf der Homepage deutlich, die Trainingsangebote mithilfe einer Karte der USA vermittelt. Gleichwohl bewirbt auch Yad Vashem das Curriculum als Teil seiner ‚Educational Materials' (Yad Vashem, 2013). Wie bei *Facing History* wird von einer Verwendung des Lehrbuchs im Klassenraum als Norm ausgegangen. Beide Initiativen wollen dafür Partner vor Ort gewinnen.

Excursion to the Past zielt als Lehrerhandreichung primär auf eine Rezeption durch Multiplikatoren und damit auf eine nur mittelbare Wirkung ab. Lehrende sollen hilfreiche Hinweise für die Umsetzung in die Praxis erhalten (FRA, 2010, S. 3 f.). Der Blick auf die Veröffentlichungsstrategie zeigt, dass im Regelfall von Pädagoginnen und Pädagogen ausgegangen wird, die eigenständig ein Interesse entwickeln und proaktiv – vor allem über das Internet – nach geeigneten Medien Ausschau halten. Eine europaweite Rezeption wird durch das mehrsprachige Angebot (s.o.) und das Vorhalten als PDF erleichtert. Zahlreiche staatliche und nichtstaatliche Menschenrechtsorganisationen verweisen im Rahmen ihrer Internetauftritte auf die entsprechende Seite der FRA.

Viel enger ist der Bezug zur Praxis bei der Initiative, aus der die Handreichung *Indifference Hurts* hervorgegangen ist. Ursprünglich wurde sie für den Einsatz in der Praxis und aus der Praxis heraus entwickelt und erst dann via Internet einem anonymen Publikum zur Verfügung gestellt (Edith-Stein-Society, 2010, S. 75). In diesem Fall überschneidet sich die Gruppe der Konzeptentwickler mit der der Praktiker im Feld.

Festzuhalten ist, dass sich für die untersuchten Beispielfälle kein einheitliches Schema der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Konzepten und Praxis offenbart. Die Strukturanalyse zeigt zudem, dass es keine Korrelation zwischen dem Prozess der Transnationalisierung und der Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Konzepten und Praxis gibt. Entsprechend der Unterschiedlichkeit der Akteure und ihrer Arbeitsweise gestaltet sich auch das Verhältnis zwischen pädagogischen Konzepten und Praxis unterschiedlich. Die beiden Pole bilden auf der einen Seite *Facing History* und die drei Trägerorganisationen von *Echoes & Reflections*, die alle komplexe Lehrmaterialien vorlegen wollen, mit denen jugendliche Adressaten aus unterschiedlichen Ländern tatsächlich in Berührung kommen, und auf der anderen Seite die FRA, die ein unverbindliches Angebot an einen anonymen Multiplikatorenkreis richtet. Eine Klammer, die alle transnationalen Initiativen eint, sind die Anstrengungen, durch Informations- und Fortbildungsangebote Zugriff auf die Multiplikatoren zu nehmen.

3. Shoahdiskurse und länderübergreifende ‚Holocaust Education'

3.1 Transnationale ‚Holocaust Education' als Menschenrechts- und Demokratiebildung?

In einem zweiten Schritt wird untersucht, in welcher Weise zentrale – und umstrittene – Debatten, die im Zusammenhang der ‚Holocaust Education' im engeren und der globalen Shoahrezeption im weiteren Sinne geführt werden, in den Konzeptionen ihren Niederschlag gefunden haben. Es liegt nahe, dabei als Erstes auf den Kern der hier untersuchten pädagogischen Programme zu schauen, also auf die Zielsetzung, welche sie jeweils mit der Pädagogisierung der Shoah verbinden. Dieses ist in allen Fällen gegenwarts- und zukunftsbezogen: Die hier untersuchten Initiativen zielen darauf ab, die Shoaherfahrung in eine Menschenrechts- und Demokratiebildung zu integrieren (Plessow, 2012, S. 27). Es geht also nicht um Wissensvermittlung als Selbstzweck oder als Teil einer nationalen oder transnationalen Selbstvergewisserung, es geht ebenso wenig um eine moralische Verpflichtung zum transgenerationalen Gedenken an geschehenes Unrecht, sondern um ein Einwirken auf politisches und gesellschaftliches Handeln durch Bildung.[4]

Die hier untersuchten Beispiele verstehen die Shoah jeweils als die schlimmste Ausprägung dessen, was passieren kann, wenn zu wenige sich für Menschenrechte und Demokratie oder auch nur für Menschlichkeit einsetzen. Bereits die Stockholmer Erklärung von 2000 stellt „genocide, ethnic cleansing, racism, anti-semitism and xenophobia“ in eine Reihe weltweit zu bekämpfender Plagen (ITF/IHRA 2000). Lernende sollen die gesellschaftlichen Kontexte, die solche Fehlentwicklungen bewirken, ebenso kennenlernen wie die Bedeutung individueller Entscheidungen, vor denen sie – so die Grundannahme – selbst stehen bzw. stehen werden. So verstanden, erscheint der Holocaust als eine extreme Ausprägung des Antisemitismus und dieser wiederum als eine Sonderform von Rassismus (so auch Lindquist, 2011). In welcher Form Antisemitismen in den Materialien angesprochen werden, inwiefern der Holocaust als Phänomen sui generis zu betrachten ist oder verallgemeinerbare Einsichten ermöglicht und inwieweit andere Rassismen mit thematisiert werden, wird gleich noch im Einzelnen zu verfolgen sein, als Grundgedanke ist diese Verknüpfung aber allgegenwärtig.

Doch selbst wenn diese Entfaltungslogik von Alltagsstereotypen über Rassismen und Antisemitismus bis hin zum Kulminationspunkt der Shoah als Konzeption für eine Menschenrechts- und Demokratiepädagogik spontan einleuchtet, ist es wichtig zu erkennen, dass diese Kontinuumskonstruktion von manchen angefochten wird. Widerspruch erntet sie zum einen im Rahmen einer pädagogischen, innerwissenschaftlichen Diskussion, zum anderen aber im Zuge von Debatten, die sich gegen den Grundkonsens des Shoahverständnisses westlicher Demokratien stellen.

Die erste Debatte muss hier nur angerissen werden. Zweifel bestehen beispielsweise hinsichtlich der Frage, ob ein Lernen am negativen Extremfall geeignet ist, Leitlinien für Verhalten in ausweglosen Situationen auszubilden und zu differenzierenden Einsichten zu gelangen (Novick, 2001, S. 330). Eine Ausrichtung am „Tiefpunkt der menschlichen Geschichte“ zu vermeiden, lasse noch „allzuvielen anderen Greueln Raum“, schrieb Micha Brumlik bereits 2001 (S. 48). Problematisiert wird ferner, ob eine Pädagogisierung des Holocaust nicht dessen Extremcharakter und die Spezifik nationalsozialistischer Politik nivelliere (Scherr & Hormel, 2008, S. 11; Scherr, 2008, S. 176) bzw. ob es sich dabei nicht um eine unzulässige Vereinnahmung der Shoah handele (Meseth, 2001, S. 27). Selbst wenn diese Einwürfe kaum bis in die Vermittlungsangebote vorgedrungen sind, wurden die einschlägigen Debatten unter den Pädagoginnen und Pädagogen durchaus geführt, so etwa im Zuge der Konferenzen der IHRA/ITF (Plessow, 2012, S. 17). Dass den Mitgliedern der Education Working Group diese Herausforderungen bewusst sind, manifestiert sich nicht zuletzt in deren eigenen wissenschaftlichen Publikationen (z.B. Eckmann, 2010).

Markanter im Hinblick auf den Transnationalisierungsaspekt ist die zweite Debatte. Betrachtet man, wie Rassismus und Shoah weltweit zusammen gedacht werden, dann treten Denkfiguren zu Tage, die konträr zu den Basissinnbildungen westlicher Prägung (Gross & Stevick, 2010, S. 22 f.) laufen. Zu erinnern ist an eine Spielart der Rassismuskritik, die im Zuge einer Solidarisierung mit den Palästinensern Israel als rassistische neokoloniale Macht deutet, Juden allgemein für die Israelpolitik in Haftung nimmt und sich dabei traditioneller antisemitischer Semantiken bedient (Bergmann, 2006, S. 33 ff.). Ein Kristallisationspunkt dieser Haltung war die umstrittene Internationale Antirassismuskonferenz der UN in Durban im Sommer 2001, die dieser Haltung anderthalb Jahre nach der Stockholmer Konferenz ein weltweites medienträchtiges Forum bot (Brumlik, 2002, S. 69–73). Zu bedenken sind ferner antisemitische Positionen im US-amerikanischen Diskurs, welche mit einem maliziösen Hinweis auf jüdische Sklavenhändler die Versklavung als das größere Unrecht anerkannt wissen wollen (Brumlik, 2001, S. 47 f.; Novick, 2001, S. 252 f.). Bereits dies zeigt, dass die Entscheidung von *Facing History*, die Leiden der Afroamerikaner und die Shoah in einem Lehrwerk gemeinsam zu verhandeln, bemerkenswert ist.

Vor dem Hintergrund dieser Debatten ist die typische Ausgestaltung länderübergreifender Programme der ‚Holocaust Education' einzuschätzen (Plessow, 2012, S. 27–30): Ein Ergebnis meines Surveys war, dass die hier untersuchten Initiativen solche Debatten in ihren Vermittlungsangeboten kaum berücksichtigen und weitgehend ohne Diskussion von einer Übertragbarkeit ins Allgemein-Menschliche ausgehen. Namentlich bei den Curricula *Facing History* und *Echoes & Reflections* sowie bei zwei von vier Szenarien von *Indifference Hurts* konnte eine recht unmittelbare Übertragung der Lehren aus der Vergangenheit auf die Gegenwart beobachtet werden (ebd., S. 27). Gut lässt sich das mit einem Aufgabenstellungstyp belegen, bei dem die Jugendlichen nach Erscheinungen in ihrer Umgebung gefragt werden, die mit dem jeweils behandelten historischen Geschehen gleichzusetzen wären.

Verbunden ist diese Tendenz mit einem ent-kulturalisierenden und ent-kontextualisierenden Entwurf der „Lernenden als tabulae rasae" (Plessow, 2012, S. 29). Diese erscheinen als formbare Wesen noch ohne verfestigte Gruppenstereotypen. Am stärksten davon weichen noch *Facing History* – das explizit US-amerikanische Problemfelder nationaler Identitätsbildung anspricht (Hormel & Scherr, 2004, S. 259) – und jene Materialien ab, an deren Entstehung eine länderübergreifende Gruppe erfahrener Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen beteiligt war: So wird in *Excursion to the Past* vor zu unmittelbaren Gegenwartsbezügen gewarnt und mit dem regelmäßigen Verweis auf die vielfältigen Aussagen der befragten Schülerinnen und Schüler von einer Heterogenität der Voraussetzungen ausgegan-

gen (Plessow, 2012, S. 26 f.); ebenso problematisiert die IHRA/ITF in „How to teach about the Holocaust“ vereinfachte und moralisierende Gegenwartsbezüge (2004/2013c, S. 6, 13).

Didaktisch erleichtert wird der Aufruf, die Lehren aus der Shoah auf sich selbst zu beziehen, einerseits durch die Individualisierung und Personalisierung des historischen Geschehens, wie sie auch von der IHRA/ITF in ihren Richtlinien gefordert werden (ITF/IHRA, 2004/2013c, S. 3), und andererseits durch eine Vorstellung von historisch-politischem Lernen, die vor allem den Wandel individueller Einstellungen als Schlüssel zu positiven Veränderungen in der Welt begreift. Damit ist man ideologisch weit entfernt von Erklärungsmustern, die eher soziale Strukturen hervorheben und wie sie gerade bei jenen Vertretern von Kapitalismus- und Globalisierungskritik auftreten, von denen einige eben auch auf die besagten antisemitischen Denkfiguren rekurrieren.

3.2 Genozidvergleiche

Wer die Auseinandersetzung mit der Shoah als menschenrechts- und demokratiepädagogische Lerngelegenheit begreift, muss ein Vergleichsmoment zwischen dem historischen Geschehen und gegenwärtigen Problemlagen ansetzen. Dementsprechend kann die Frage, ob die länderübergreifenden Initiativen Genozidvergleiche für möglich, erlaubt oder sogar geboten halten, diese innerhalb der ‚Holocaust-Education‘ verorten helfen. Die eingenommene Position hängt unmittelbar mit der Überzeugung zusammen, inwiefern und mit welchen Konsequenzen von einer Einzigartigkeit der Shoah ausgegangen wird und wo sich Universalisierungschancen ergeben. Dass der oft vehement vertretene jeweilige Standpunkt Konsequenzen nicht nur für Politika wie die opfergruppenspezifische Exklusivität von Museen und Denkmälern hat, sondern ebenso die ‚Holocaust Education‘ diesbezüglich analysiert werden muss, wurde schon vor mehr als einem Jahrzehnt von Annegret Ehmann erkannt (2002, S. 41–44, 46 und öfter). Insofern ist zu klären, inwieweit die Fallbeispiele zum einen weitere Opfergruppen und zum anderen weitere Massenverbrechen in ihren Programmen berücksichtigen.

In den Leitlinien der IHRA/ITF nimmt beides nur einen untergeordneten Stellenwert ein. Wo es um die Definition des Begriffs ‚Holocaust‘ geht, führt die Allianz ohne eigenen Vorschlag die Definitionen des Londoner Imperial War Museums und des Washingtoner United States Holocaust Memorial Museums auf, die zwar jeweils die jüdischen Opfer als Erstes nennen, dann aber weitere Opfergruppen einzeln anführen. Als drittes wird die Definition von Yad Vashem zitiert, die pauschal weitere Opfer erwähnt, aber an vergleichbarer Stelle die Besonderheit des Mordes an den Juden – das Streben nach absoluter Auslöschung – hervorkehrt (ITF/IHRA, 2004/2013b, S. 1). An anderer Stelle wird in der Tendenz eine engere,

eher exklusive Definition befürwortet (ebd., S. 3), dies aber mit der Warnung verbunden, Opfergruppen gegeneinander aufzurechnen; umsichtige Vergleiche rechtfertigten sich aus der Notwendigkeit einer gegenwartsbezogenen Pädagogisierung (ebd., S. 8).

Zusätzlich zu den Richtlinien wurde 2010 von der Education Working Group ein Positionspapier ‚on the Holocaust and other Genocides' vorgelegt, welches allerdings den Hinweis enthält, nicht offiziell für die ITF sprechen zu können (ITF/IHRA, 2010, S. 1). Das Papier stellt zunächst die Argumente zusammen, die für umsichtige Genozidvergleiche sprechen, so etwa die Chance, Gemeinsamkeiten wie Unterschiede von Völkermorden schärfer analysieren zu können, für mögliche Gefahren zu sensibilisieren und zur Anerkennung jener Genozide beizutragen, denen eine solche bislang verwehrt werde (ebd., S. 4). Hinzuweisen sei schließlich auch auf die Bedeutung, welche der Holocaust für die Ausbildung der internationalen Strafgerichtsbarkeit gehabt habe. Gleichzeitig werden Kritikpunkte solcher Vergleiche aufgegriffen, darunter die Trivialisierungs-, Gleichsetzungs-, Aufrechnungs- und Instrumentalisierungsrisiken sowie die Gefahr, eigene kollektive Verantwortlichkeiten zu kaschieren (ebd., S. 5 f.). In der Folge setzt das Papier vornehmlich darauf, unterschiedliche Begriffe wie ‚Holocaust', ‚Genozid' oder ‚Verbrechen gegen die Menschlichkeit' voneinander abzugrenzen. Dabei erscheint der Holocaust als extremste Ausprägung eines allgemeinen Genozidphänomens (ebd., S. 7–10), wobei unterschiedliche Begriffsbestimmungen zu Wort kommen (ebd., S. 11–16). Exemplarisch werden am Ende noch Informationsressourcen zu mehreren Genoziden des 20. Jahrhunderts aufgeführt (ebd., S. 22).

Die Ausarbeitung der Position bei *Facing History*, wie sie im Resource Book ihren Ausdruck gefunden hat, liegt zeitlich vor der Gründung der IHRA/ITF. Wegen ihrer dem Vergleich grundsätzlich offen gegenüber eingestellten Grundhaltung ist sie schon früh kritisiert worden (Verweise bei Ehmann, 2002, S. 51). Genozide werden hier als extremes Beispiel eines menschenverachtenden Verhaltens (‚hate') vorgeführt, wie es auch in Form von Rassismus oder Straßengewalt zum Ausdruck komme. Dementsprechend dient der Holocaust als Negativfolie für Entwicklungen, wie sie sich auch anderswo feststellen ließen – und zwar gerade auch im Alltag der USA. In dieses Basisnarrativ ist auch die Beschäftigung mit dem Rassismus gegenüber Schwarzen einzuordnen (s.o.), die nach der Auseinandersetzung mit der Shoah am meisten Raum im Curriculum einnimmt. Zudem eröffnet diese Deutung auch Möglichkeiten, andere genozidale Geschehnisse bzw. Massentötungsverbrechen zur Zeit des Nationalsozialismus zu thematisieren. Berücksichtigt werden u.a. die sogenannte ‚Euthanasie' (Strom, 1994, S. 279–283), die Verfolgung von Homosexuellen (ebd., S. 195 f.) und der Mord an Sinti und Roma (ebd., S. 117, 283–286). Im Verlauf des Lehrbuchs wird der Mord an den Juden nicht in Konkurrenz

zu anderen Opfergruppen gesetzt, vielmehr werden Verweise auf diese genutzt, um den grundsätzlich menschenverachtenden Charakter der NS-Ideologie zu demonstrieren – und diese wird ja wiederum durch den Gesamtaufbau als Extrementwicklung einer Geisteshaltung begriffen, die ‚uns' universell betreffen kann.

Ebenso rücken deshalb Genozide an anderen Orten der Welt in den Fokus: Verschiedentlich wird der Mord an den Armeniern während des Ersten Weltkriegs als Korrespondenzbeispiel genutzt (ebd., S. 102 f., 497–505). Der Genozid in Ruanda, der sich im Veröffentlichungsjahr des Lehrbuchs vollzog, konnte zwar dort noch keine Aufnahme finden, *Facing History* hat in seinen weiteren Aktivitäten aber gerade diesem Beispiel besondere Aufmerksamkeit geschenkt und sich auch selbst als Organisation in Ruanda engagiert (FHAO, 2008). Ebenso thematisiert *Facing History* die Ausbildung einer internationalen Gerichtsbarkeit zur Sühnung von Völkermorden nach dem Zweiten Weltkrieg (Strom, 1994, S. 459–462).

Echoes & Reflections geht insgesamt reservierter vor, was Genozidvergleiche betrifft, obwohl es grundsätzlich ebenfalls davon ausgeht, dass sich aus den Geschehnissen allgemeine Lehren ziehen lassen. Insgesamt ist die inhaltliche Konzentration auf die Verfolgung und Vernichtung der Juden größer als bei *Facing History*. Andere Opfergruppen aus der Zeit des Nationalsozialismus werden zwar zweimal kurz genannt (im Zuge der Erarbeitung des Holocaust-Begriffs bzw. der Zusammensetzung der Verfolgtengruppen, E&R, 2005, S. 32, 119), dabei bleibt es aber. Nur als es um die Übernahme von Tötungsexperten aus der T-4-Aktion in die Vernichtungsmaschinerie geht, wird zumindest die ‚Euthanasie' noch einmal erwähnt (ebd., S. 186).

Wo Bezüge zu anderen Genoziden oder ethnisch begründeten Verfolgungen hergestellt werden, bietet *Echoes & Reflections* keine eigenen Informationen. Vielmehr setzt das Curriculum hier ganz auf die Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler. Die Beschäftigung mit anderen Genoziden bildet einen Teil der Rahmung, mithilfe deren die Lehren, die aus dem Shoahgeschehen gezogen werden können, verallgemeinerbar gemacht werden. So sollen Lernende bereits im Rahmen der Begriffsklärungen der 1. Lektion Vorwissen zu anderen zeitgenössischen Genoziden einbringen (E&R, 2005, S. 33), dann aber vor allem am Ende in der 10. Lektion andere Geschehnisse einbeziehen. *Echoes & Reflections* baut hier auf ein forschend-entdeckendes Vorgehen, bei dem die Adressaten selbst einen beliebigen Genozid nach einem vorgegebenen Schema untersuchen (ebd., S. 351 f.). Die acht Kernkapitel hingegen eröffnen nur ausnahmsweise im Rahmen verallgemeinernder und zu Vergleichen ermunternder Arbeitsaufträge einen Blick auf ethnische Verfolgungen jenseits der Shoah. Auffällig, aber vor dem Hintergrund des USA-Bezugs erklärlich, ist dabei der Verweis auf das Schicksal der japanischstämmigen

Amerikaner in den USA nach dem Angriff auf Pearl Harbor: Zweimal dient dies neben anderem als Gegenstand für eine Vergleichsaufgabe (ebd., S. 60, 211).

Ein zentrales Anliegen von *Excursion to the Past* ist, keine direkten Genozidvergleiche anzuregen, sondern die Entwicklung des Umgangs mit Genoziden zu historisieren, und zwar insbesondere in juristischer Hinsicht. Ausführungen zur Ausbildung eines internationalen Rechtsverständnisses verknüpfen auf diese Weise die Nürnberger Prozesse mit der juristischen Bewältigung der Verbrechen in Jugoslawien und Ruanda (FRA, 2010, S. 14 f.). Was die unterschiedlichen Opfergruppen zur Zeit des Nationalsozialismus selbst und die Frage möglicher ‚Opferkonkurrenzen' anbelangt, wird dezidiert auch auf die anderen Genozide verwiesen, die zeitgleich verübt wurden (ebd., S. 12). Einiger Raum wird vor allem der Diskussion der Diskriminierung und Verfolgung der Sinti und Roma gewährt (ebd., S. 23 f.).

Die mikrogeschichtliche Beschränkung auf Szenarien, die sich auf vier Einzelfälle konzentrieren, macht es für *Indifference Hurts* schon von der Grundkonzeption her weniger wahrscheinlich, andere Genozide bzw. Opfergruppen zu berücksichtigen. Immerhin wird im Glossar bei der Erläuterung des ‚Holocaust'-Begriffs auf die Diskussion verwiesen, ob dieser sich auch auf Sinti und Roma erstrecken könne (Edith-Stein-Society, 2010, S. 91). Dabei belässt es die Handreichung dann auch. Die Arbeitsaufträge zum Gegenwartstransfer, die solche Querverbindungen hypothetisch aufzeigen könnten, sind zu stark dekontextualisiert bzw. auf das konkrete Lebensumfeld der Lernenden abgestimmt, als dass es hier Raum für Diskussionen um andere Genozide oder Opferkollektive gäbe („Do you know people who need the help of others today?", ebd., S. 68).

Die Auswertung ergibt keinen einheitlichen Befund: Ein klarer Konnex zwischen einer Transnationalisierung und einer stärker ausgeprägten Tendenz zu Genozidvergleichen drängt sich als Ergebnis nicht auf. Insgesamt fällt auf, dass die anderswo heftig diskutierte Frage nach den ‚Opferkonkurrenzen' hier keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt. Als ein Weg, die Frage der Legitimität von Genozidvergleichen zu vermeiden, verlegen sich mehrere Initiativen auf eine Historisierung der internationalen Ächtung und Ahndung von Menschenrechtsverstößen – hier markiert die Shoah einen wichtigen Entwicklungsschritt. Aus geschichtsdidaktischer Perspektive ist dies ein Übertritt von einem exemplarischen zu einem je nach Ausprägung traditionalen oder genetischen Lernen (Rüsen, 2008, S. 80–85).

3.3 Die Thematisierung von Antisemitismus

Die zu Beginn dieses Abschnitts aufgeworfenen Debatten verdeutlichen, dass es notwendig ist zu verfolgen, wie die Beschäftigung mit Antisemitismus in den hier

untersuchten Beispielen ausgestaltet ist. Dass im Zeitalter der Migrationsgesellschaften die diversen Spielarten ‚neuer' (und nicht ganz so neuer) Antisemitismen einen Aspekt der Globalisierung darstellen und auch das schulische Lernen vor komplexe pädagogische Herausforderungen stellen, wird seit einigen Jahren immer wieder thematisiert (z.B. Fechler, 2006; Messerschmidt, 2012). Reagieren die vorliegenden Vermittlungsangebote hierauf?

Für die IHRA/ITF ist der pädagogische Einsatz gegen Antisemitismus selbstverständlicher Teil ihrer Arbeit. Immer wieder hat sie sich mit anderen international tätigen Akteuren im Kampf gegen ihn vernetzt (Kroh, 2008b, S. 227 f.). Die Auseinandersetzung mit ihm hat selbstverständlich Eingang in die Leitfäden gefunden, allerdings nimmt das Thema erstaunlich wenig Raum ein. Immerhin sei der Antisemitismus bei der gewünschten historischen Kontextualisierung der Shoah zu berücksichtigen (ITF/IHRA, 2004/2013b, S. 2). Gleichzeitig wird er als zeitübergreifendes Phänomen vorgestellt (ITF/IHRA, 2004/2013c, S. 9), das sich bis in die Gegenwart hinein fortsetze. Pauschal wird darauf hingewiesen, dass in vielen Gesellschaften neben anderen Vorurteilen auch Antisemitismus existiere und auf die Jugendlichen einwirke (ebd., S. 12) – hier wird ausnahmsweise einmal deutlich, dass die Lernenden unterschiedliche Voreinstellungen mitbringen, die dem Holocaustlernen nicht unbedingt zuträglich sein müssen.

Facing History legt großes Gewicht darauf, die Ausbildung von Antijudaismus und Antisemitismus in einen Jahrhunderte umspannenden historischen Kontext zu stellen. Zwar wird ein Großteil der Lektionen darauf verwandt, die besondere Situation in Deutschland und die Verschärfung der Lage für die jüdische Bevölkerung von den pauschalen Schuldzuweisungen für Kriegsniederlage und Versailler Vertrag bis hin zur Vernichtung in den Lagern detailliert und im Wechsel von all-gemeinen Informationen und individualisierten Geschichten nachzuzeichnen. Doch gehört es zum pädagogischen Programm zu verdeutlichen, dass Antisemitismus ein länderübergreifendes – und eben auch ein amerikanisches (z.B. Strom, 1994, S. 276 f.) – Phänomen darstellt.

Ausgangspunkt dieses Blicks auf Antisemitismus als Erscheinung der ‚langen Dauer' ist dabei der Gedanke der Ausbildung von Identitäten in negativer Absetzung von ‚den Anderen'. Dementsprechend sind Analogien möglich bzw. werden parallele Entwicklungen vorgeführt. Der völkische Antisemitismus kann so neben Maßnahmen der Nationalsozialisten gegen Behinderte, Homosexuelle, Sinti und Roma oder Kommunisten gestellt werden und synchrone und diachrone Analogentwicklungen in anderen Teilen der Welt in den Fokus rücken. Insbesondere werden, wie oben schon angerissen, in den einzelnen Kapiteln die Stationen der Entwicklung des amerikanischen Rassismus gegenüber Schwarzen (und weniger um-

fangreich auch gegenüber den Indianern) mit der Entwicklung von der religiös zur rassisch motivierten Judenfeindschaft verschränkt.

In den ersten beiden Großkapiteln wird dabei die Rolle der Juden sowohl in der mittelalterlichen Geschichte Europas als auch der arabischen Welt ebenso beleuchtet wie der in diese Epoche zurückreichende religiös motivierte Antijudaismus. Ferner wird die Ausbildung sozialdarwinistischer Ideen im 19. Jahrhundert zum Thema gemacht. Gleichzeitig wird der Bericht über die Einrichtung von Ghettos in den besetzten Gebieten zum Anlass genommen, noch einmal einen Sprung zurück in die Vormoderne zu machen.

Auch *Echoes & Reflections* enthält ein eigenes, ebenso betiteltes Kapitel ‚Antisemitismus' (E&R, 2005, S. 55–90). Der historische Horizont ist vergleichsweise eingeschränkt: Dem vormodernen Antijudaismus werden nur wenige Sätze gewidmet und auch die Ausbildung des modernen Rassenantisemitismus wird nur kursorisch behandelt. Stärker als bei *Facing History* liegt ein Schwerpunkt auf der spezifischen Entwicklung in Deutschland. Die beigegebenen Materialien bieten vor allem Beispiele für die antisemitische NS-Hetzpropaganda der 1930er Jahre.

Die Beschäftigung mit dem Antisemitismus bietet *Echoes & Reflections* Gelegenheit zu einer didaktischen Verallgemeinerung, wie sie oben problematisiert wurde. Mitten im Kapitel wird in einer Textbox der Begriff des ‚stereotype' erläutert, als dessen extreme Ausprägung der Antisemitismus erscheint (ebd., S. 59). Gleichzeitig wird hier die Verbindung gerade zur US-amerikanischen Situation hergestellt, indem sogar „seemingly positive stereotypes" gegenüber „Asian Americans" und „African Americans" als Vergleichsbeispiel angeführt werden. Dies ist nur ein Präludium für den zentralen USA-spezifischen Gegenwartsbezug im weiteren Verlauf des Kapitels: Ausführlich wird hier eine Hasskampagne neonazistischer Gruppen in Billings, Montana, nachgezeichnet, die Juden, Afroamerikaner und Indianer als Opfergruppen miteinander vereinte, sowie die zivilcouragierte Gegenkampagne ‚Not in Our Town' gewürdigt (ebd., S. 60 f., 73). Vor dem oben skizzierten inneramerikanischen Diskursgemenge ist dies insofern auffällig, als hier das harmonische Miteinander von Angefeindeten und couragierten Bürgern der Mehrheitsgesellschaft als vorbildlich vorgeführt wird („Those who were not targets became allies to those who were", ebd., S. 73); mit den Aryan Nations und dem Ku Klux Klan erscheinen dagegen Gruppen als ‚perpetrators', auf deren Ablehnung sich alle gesellschaftlichen Kräfte in den USA problemlos verständigen können. Parallel dazu wird in einer Randbox das Wirken der Anti-Defamation League vorgestellt, wobei betont wird, dass diese sich eben nicht nur gegen Antisemitismus engagiere, sondern „all forms of bigotry" bekämpfe (ebd., S. 60). Auf diese Weise wird die Auflehnung gegen Antisemitismus in der Gegenwartsgesellschaft zu einem Bestandteil einer größeren Bewegung für Menschen-

rechte, Bürgerrechte und ein friedliches Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft.

Als Lehrerhandreichung kann *Excursion to the Past* stärker differenzieren, als ein Schulbuch es könnte. Dies gilt auch für den Umgang mit dem Komplex Antisemitismus. Gleich zu Beginn wird verdeutlicht, dass Verbindungen zwischen „langfristigen historischen Konzepten" und Zeitereignissen bestünden, diese aber keine „direkten Antworten" auf Probleme von heute gäben und ebenso wenig unmittelbar die Verbrechen des Nationalsozialismus erklären könnten (FRA, 2012, S. 22). Die Rolle der Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus wird hier eher als Chance erkannt, eigene Gedankengänge historisch zu kontextualisieren und auf diesem Wege potenzielle Konsequenzen besser zu erkennen. Erläutert werden in diesem Zusammenhang die Entwicklung des Rassismus sowie der Übergang von einem religiös orientierten Antijudaismus zu einem rassisch motivierten Antisemitismus (FRA, 2010, S. 22 f.). Vor dem allzu schnellen und moralisierenden Ziehen von Parallelen etwa zwischen modernem Neonazismus und dem Nationalsozialismus wird eher gewarnt (ebd., S. 25).

In *Indifference Hurts* ist ‚Antisemitismus' ein Referenzbegriff der Kontextualisierung des vorgestellten historischen Geschehens. Dementsprechend findet er seinen Platz mit einem ausführlichen Eintrag im Glossar, wo er epochenübergreifend definiert, seine gegenwärtige Relevanz aber nicht ausgeführt wird (Edith-Stein-Society, 2010, S. 90). Er dient als Hintergrund, um den Lernenden verständlich zu machen, warum die von den ‚Gerechten unter den Völkern' Geretteten verfolgt wurden. Da die Gegenwartsrelevanz, wie der Name ‚Indifference Hurts' ja bereits verdeutlicht, im Appell an die allgemeine Verantwortlichkeit für die Mitmenschen liegt und eher von einer Untätigkeit der Masse als von deren aktiver Involvierung ausgeht (ebd., S. 4), erfolgt keine ausführliche Beschäftigung mit den Gründen, warum Menschen gruppenspezifische Ressentiments gegen andere entwickeln.

Im Lichte des für dieses Heft vorgeschlagenen Analysemodells und seiner Frage nach dem Stellenwert der Transnationalisierung nationaler Erinnerungsdiskurse lohnt es, an einer spezifischen Stelle nochmals anzusetzen: Wo der Antisemitismus als historische Erklärungsgröße herangezogen wird und gleichzeitig der Blick gesondert auf Täter, Opfer, Zuschauer und Helfer fällt, wird der Antisemitismus regelmäßig zur Erklärung des historischen Täterhandelns herangezogen, nicht aber des Verhaltens der ‚Bystanders'. Ein Punkt, an dem sich diese Sichtweise brechen könnte, ist die Frage nach dem Verhalten der Bevölkerungen im Zweiten Weltkrieg deutsch besetzter Länder, wie sie seit einigen Jahren in den Niederlanden und in Frankreich, vor allem aber auch in Polen kontrovers debattiert wird. Gerade die in Polen teils erbittert geführte Debatte um Helfer, Nicht-Helfer und Profiteure kreist

um die Frage der Bedeutung des dortigen Antisemitismus (Hirsch & Engelking, 2008).

Facing History sticht an ebendieser Stelle aus den übrigen Materialien heraus und inkorporiert diesen potenziellen Fallstrick in sein Konzept. Das Resource Book verweist dezidiert sowohl auf den polnischen Antisemitismus als auch auf die Lebensgefahr für helfende nicht-jüdische Polen (Strom, 1994, S. 380), angesichts derer die nicht seltene tatsächliche Hilfeleistung als bemerkenswerte Handlung erscheint (ebd., S. 380 f.). Blickt man im Vergleich dazu einmal auf das Modell, das hinter *Indifference Hurts* steht, zeigen sich deutliche Unterschiede: Die Gesellschaft, die in den Szenarien skizziert wird und vor der sich die Fälle abspielen, ist eine indifferente, bei der es einige antisemitische Täter gibt, die Juden verfolgen und vernichten, während die breite Masse unbeteiligter – ‚indifferenter' – Zuschauer bloß einen kleinen Anstoß und etwas mehr Mut bräuchte, um auf die Seite der Retter zu wechseln. Wer gegen wen aus welchen Gründen und in welchem Umfang Ressentiments gehegt haben könnte und dass dies möglicherweise für die mangelnde Hilfsbereitschaft relevant war, erschließt sich den Lernenden hier nicht. Sowohl die nationalen Zuordnungen ‚ukrainisch' und ‚polnisch' (Edith-Stein-Society, 2010, S. 14, 96) im Zuge der beiden in Galizien situierten Szenarien als auch das Verhalten der jüdischen Partisanen (ebd., S. 14, 45, 47) bleiben unkontextualisiert.

Bereits oben wurde deutlich, dass ein ‚neuer' Antisemitismus sich heute oftmals darin ausdrückt, den Staat Israel, seine Geschichte sowie seine Besatzungs-, Siedlungs- und Annexionspolitik vor einer bestimmten Deutungsfolie zu betrachten (Bergmann, 2006, S. 33 f.; Messerschmidt, 2006, S. 163 f.). Angesichts des gemeinsamen Vorhabens der hier untersuchten Initiativen, Antisemitismen gezielt zu begegnen, ist es wichtig, einen gesonderten Blick darauf zu werfen, welche Rolle Israel in den Bildungsmaterialien jeweils zugewiesen wird. Festzuhalten ist zunächst eines: Israels Entstehungsgeschichte, die Palästinenserproblematik wie überhaupt der Nahostkonflikt kommen in den Vermittlungsangeboten nicht vor. Einschlägige gegenwartsrelevante Fragen – etwa, inwieweit sich in der Besatzungspolitik des Staates Israel angesichts der Infragestellung seiner Existenz durch seine Gegner und/oder deren Verstrickung in die NS-Verbrechen (Novick, 2001, S. 210) ein spezielles Recht auf Selbstverteidigung äußere, das durch den Holocaust eine besondere Legitimation erfahre – sind hier nirgends Gegenstand. Immerhin wird bei *Excursion to the Past* an einer Stelle darauf hingewiesen, dass angesichts multikultureller Klassen Lernende „strong views on issues relating to Arab-Israeli relations" hegen und dementsprechend Vorbehalte gegen eine Beschäftigung mit dem Holocaust haben könnten (FRA, 2010, S. 50). Etwas präziser wird in den Leitlinien der IHRA/ITF an einer isolierten Stelle erwähnt, dass Lehre-

rinnen und Lehrer fürchten könnten, Jugendliche könnten sich ermuntert fühlen, die Verfolgung der Juden durch die Nationalsozialisten mit der israelischen Politik gegenüber den Palästinensern gleichzusetzen; dies wird zurückgewiesen, ohne dass positive Vorschläge gemacht würden, wie mit einer solchen Deutung umzugehen sei (ITF/IHRA, 2004/2013c, S. 14).

Bei den kürzeren, stärker fokussierten Bildungsmaterialien ist diese Israel-Leerstelle nicht weiter auffällig, bemerkenswert ist sie aber hinsichtlich der Curricula, bei denen sich die Integration von ein oder zwei Abschnitten angesichts von Umfang und Themenvielfalt durchaus angeboten hätte (bei *Facing History* etwa im Abschnitt ‚Historical Legacies'). Hier bestätigt sich im Übrigen noch einmal, dass die Nationalität der Produzierenden nicht den Inhalt präjudiziert; so wird in *Echoes & Reflections*, an dem Yad Vashem beteiligt ist, keinesfalls ein besonders israelspezifischer Blickwinkel eingenommen!

Das weitgehende Fehlen in den Materialien wird nur gelegentlich unterbrochen. Wenn Israel erwähnt wird, dann entweder als ein sicherer Zufluchtsort für verfolgte Juden neben den USA und anderen Nationen (z.B. Strom, 1994, S. 480, 495; E&R, 2005, S. 265; Edith-Stein-Society, 2010, S. 13, 16, 49) oder als Staat, der das Recht hat, den Status eines ‚Gerechten unter den Völkern' zu vergeben – und damit letztlich als moralische bzw. juristische Instanz (z.B. FRA 2012, S. 38; Edith-Stein-Society, 2010, S. 13, 19, 55, 93 f.). Als solche erscheint Israel schließlich auch, wenn es etwa in *Facing History* oder *Echoes & Reflections* um den Eichmannprozess geht (Strom, 1994, S. 455–459; E&R, 2005, S. 296, 317 f.); zumindest bei *Facing History* sollen die Lernenden dabei durchaus auch die Frage der Legitimität der Ergreifung Eichmanns in Argentinien diskutieren (Strom, 1994, S. 458).

3.4 Zum Verhältnis von Kolonialismus und Shoah

Es gibt Stimmen, die angesichts der Kolonialherrschaft und ihrer Folgen die Annahme einer Sonderrolle des Holocaust innerhalb der Menschheitsgeschichte und die damit verbundenen Debatten um die Legitimität von Genozidvergleichen für eine eurozentrische Sinnbildung halten (Maier, 2000, S. 826 f.). In England, Frankreich, in den Niederlanden und den USA rückt eine postkoloniale Perspektive auf die Shoah und die Erinnerung an sie immer stärker in den Vordergrund. Auch in Deutschland gewinnt sie an Bedeutung, und zwar nicht nur vor dem Hintergrund der Migrationsgesellschaft, sondern auch im Zuge einer Wiederentdeckung der Bedeutung des deutschen Kolonialismus und seiner Traditionslinien bis in den Nationalsozialismus hinein. Dass dies auch in der Pädagogisierung der Shoah stärker berücksichtigt werden muss, ist eine zuletzt deutlicher erhobene Forderung (Messerschmidt, 2006, S. 157–161).

Hier spielen gleich mehrere der benannten konfliktträchtigen Debatten ineinander, allen voran jene um das Gebotensein von Vergleichen und die Gefahr von Gleichsetzungen. Für die hier untersuchten Beispielfälle ist weniger zu fragen, wie, sondern eher ob sie überhaupt von diesen Debatten Kenntnis nehmen. Die Antwort ist schnell gegeben: Sie tun es fast gar nicht. Zwei isolierte Ausnahmen sind zu verzeichnen: Zum einen zählt die IHRA/ITF in ihren Leitlinien immerhin „racism, enslavement, persecution or colonialism" zu den Problemfeldern, welche die Einstellungen der Jugendlichen stark beeinflusst haben könnten (ITF/IHRA, 2004/2013c, S. 14). Und zum anderen wird in *Facing History* ein Einzelaspekt der Kolonialisierung berührt. Der Verweis auf die Ausbildung der Sklaverei in Britisch-Nordamerika (Strom, 1994, S. 68–71) bildet indes nur eine frühe, kontextualisierende Episode in der Geschichte der schwarzen Bevölkerung der heutigen USA.

4. Fazit

Es lässt sich festhalten, dass das für diesen Band vorgeschlagene zweidimensionale Analysemodell keine einheitlichen Transnationalisierungsprozesse zu Tage gefördert hat. Die vorgängige Spreizung des Samples schlägt sich auch bei dem hier neu angelegten Analyseinstrument in einer Heterogenität der Erscheinungsformen länderübergreifender ‚Holocaust Education' nieder. Weder für die Organisationsstruktur der Akteure noch für das Ineinanderwirken von Semantiken, Konzepten und – soweit ersichtlich – Praktiken lassen sich lineare Entwicklungen skizzieren. Vielmehr hat das Modell zu einem differenzierteren Verständnis der Vermittlungsangebote und ihrer Produktionsumstände beigetragen.

Trotz aller Erscheinungsvielfalt ist eines bemerkenswert: Gerade die unterschiedliche Situierung der Initiativen verweist auf einen komplexen Diskursraum, in welchem die Bedeutung länderspezifischer Rezeptionsmuster zurücktritt und sich Chancen pädagogischer Transnationalisierung offenbaren. Tatsächlich steht bereits die länderübergreifende Trägerschaft der hier untersuchten Initiativen einem Rekurs auf nationenspezifische Erinnerungskulturen weitgehend entgegen, diese werden förmlich ausgeblendet. Ein erhellendes Beispiel dafür bietet die Entkopplung von den in Polen geführten Debatten bei den Szenarien von *Indifference Hurts*. Ebenso wenig wird bei *Echoes & Reflections* nur wegen einer Beteiligung von Yad Vashem ein besonders ‚israelischer' Standpunkt vertreten. In kaum einem Vermittlungsangebot setzt sich ein nationaler Standpunkt durch; ebenso wenig liegt hier eine Amalgamierung verschiedener nationaler Standpunkte vor.

Eine markante Ausnahme bieten die beiden Curricula *Facing History* und *Echoes & Reflections*, deren Eingehen auf ein primär US-amerikanisches Publikum allen transnationalen Ansprüchen zum Trotz deutlich zu Tage tritt. Hier lassen sich

sogar Bezüge zu inneramerikanischen Debatten feststellen, wenn man an die deutlich interventionistische Haltung denkt, die an den Aufgabenstellungen zur Befreiung der Konzentrationslager bzw. zur unterlassenen Bombardierung von Auschwitz ablesbar ist (Strom, 1994, S. 407 f., 412–415; E&R, 2005, S. 266–269). *Facing History* rekurriert dabei stärker noch als *Echoes & Reflections* auf inneramerikanische Konfliktlinien.

Für alle untersuchten Fälle lassen sich auf der Ebene der Rezeption und Nicht-Rezeption von Diskursen einige übergreifende Tendenzen bestimmen: Im Zuge der Transnationalisierung ist die Ausblendung nationenspezifischer Deutungsmuster an die Annahme einer universalen Verstehbarkeit gekoppelt. Kaum einmal wird mit unterschiedlich erinnerungskulturell geprägten Voreinstellungen von Jugendlichen gearbeitet (bei *Excursion to the Past* und der IHRA/ITF wird zumindest auf ihre Existenz hingewiesen). Dieser Befund modifiziert zumindest für die länderübergreifenden Initiativen die Einschätzung, dass die vielen Wege der ‚Holocaust Education' heute sehr stark von den länderspezifischen Gesellschaften, innerhalb derer sie unterricht werden, geprägt seien (Gross & Stevick, 2010, S. 22). Im Gegenteil liegt hier, was die Lernenden betrifft, eine universalisierende Loslösung von konkreten Diskursen vor – als Adressaten werden weitgehend uninformierte und ethisch ungeformte, potenziell verführbare, indes grundsätzlich vernunftfähige Jugendliche imaginiert.

Diese Tendenz ist vor dem Hintergrund einer Demokratie- und Menschenrechtserziehung zu begreifen, die a priori von einer weltweit uniformen Moralisierbarkeit der Schreckensgeschichte des 20. Jahrhunderts ausgeht (Maier, 2000, S. 825 f.). Konkurrierende Sichtweisen in einer Welt zunehmender transnationaler Verflechtung, die das moralische Vorrecht der Shoah zurückweisen oder relativieren, werden kaum als Herausforderung angenommen, der zu begegnen wäre. Aus der Shoah (mit) erwachsene internationale Menschenrechtsgarantien werden ebenso historisiert wie der Antisemitismus, selten aber wird diese Historisierung bis in die Kontroversen der Gegenwart getragen – oder aber es wird wie im Fall der US-amerikanischen Curricula so getan, als lägen die Antworten mit einem Weniger an ‚hate' klar auf der Hand. Während also abschließend festgehalten werden kann, dass die Transnationalisierung von Bildungskonzeptionen mehrere Wege kennt, führen diese Wege doch weitgehend an den Fallstricken vorbei, die eine globalisierte Welt für eine ‚Holocaust Education' bereithält.

Anmerkungen

1. Die Nutzung des Begriffs ‚transnational' für die Beschreibung dieser Prozesse legt an dieser Stelle im Gegensatz zu ‚universalisierend' oder ‚globalisierend' keine weltweite Entwicklung fest, sondern geht von der Ausbildung vielfacher, grenzüberschreitender Strukturmuster auf der Ebene von Individuen, Gruppen und Organisationen bis hin zu Staaten aus, wobei hier nur die Beziehungen zwischen Letzteren im Einklang mit der politikwissenschaftlichen Verwendung der Terminologie als ‚international' bezeichnet werden (Kaelble, Kirsch & Schmidt-Gering, 2002, S. 8 ff.; Rausch, 2005, S. 1040 f.).
2. Das Korpus von Beispielfällen, das hier nun nochmals in modifizierter Perspektive betrachtet wird, war Ergebnis eines theoretischen Samplings, das die Fälle insbesondere hinsichtlich ihrer Reichweite und Organisationsform spreizte (Plessow, 2012, S. 14). Gerade die Heterogenität des Materials, in dem sich die Bandbreite der Artikulationsformen der auf ein länderübergreifendes Publikum zielenden ‚Holocaust Education' spiegelt, ist einer diskursanalytischen Annäherung angemessen.
3. Die Seite www.righteous.info, auf der alle Fassungen vorgehalten wurden, ist inzwischen nicht mehr online.
4. In diesem Unterabschnitt knüpft der Beitrag direkt an Ergebnisse aus Plessow, 2012, an.

Literatur

Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9–19). Frankfurt: Suhrkamp.

BLPB (Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit). (2008). *Einsichten und Perspektiven. Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte, Themenheft 01: Holocaust Education.* München: Dies.

Bergmann, W. (2006). Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland heute. In B. Fechler, G. Kößler, A. Messerschmidt & B. Schäuble (Hrsg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus* (Fritz Bauer Institut, Jahrbuch 2006) (S. 33–50). Frankfurt a.M.: Campus.

Borries, B. von (2009). Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens. Opas Schulbuchunterricht ist tot. In V.B. Georgi & R. Ohliger, *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 25–45). Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Bromley, P. & Russell, S.G. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970–2008. *Prospects, 40* (1), 153–173.

Brumlik, M. (2001). Erziehung nach ‚Auschwitz' und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige. In B. Fechler, G. Kößler & T. Liebert-Groß, *‚Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 32) (2. Aufl.) (S. 47–58). Weinheim: Juventa.

Brumlik, M. (2002). Der transatlantische Sklavenhandel, das Entstehen des modernen Rassismus und der Antisemitismus. Plädoyer für eine auch pädagogisch folgenreiche Synthese. In I. Wojak & S. Meinl (Hrsg.), *Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen* (Fritz-Bauer-Institut, Jahrbuch 2002) (S. 69–86). Frankfurt a.M.: Campus.

Cohen, E. (2009). *Echoes and reflections in Idaho and Tennessee: A report for the Conference on Jewish Material Claims Against Germany Application 7700, Fund SO28*. Verfügbar unter: http://www.echoesandreflections.org/pdfs/claimseval.pdf [11.01.2013].

Cohen, E. (2010). *Echoes and reflections – A multimedia curriculum on the Holocaust. Student evaluation 2008–2009, executive summary*. Verfügbar unter: http://www.echoesandreflections.org/pdfs/ecohensummary.pdf [11.01.2013].

Cornelißen, C. (2003). Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 54*, 548–563.

E&R (Anti-Defamation League, USC Shoah Foundation & Yad Vashem). (2005). *Echoes and reflections. A multimedia curriculum on the Holocaust*. New York: Dies.

E&R (Anti-Defamation League, USC Shoah Foundation & Yad Vashem). (2013). *Training in your area*. Verfügbar unter: http://www.echoesandreflections.org/training_in_your_area/ [13.01.2013].

Eckel, J. & Moisel C. (2008). Einleitung. In J. Eckel & C. Moisel (Hrsg.), *Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive* (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, Bd. 24) (S. 9–25). Göttingen: Wallstein.

Eckmann, M. (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects, 40*, 7–16.

Edith-Stein-Society (Hrsg.). (2010). *Indifference hurts. Educational scenarios about the righteous among the nations.* Wrocław: Edith-Stein-Society.

Ehmann, A. (2002). Holocaust in Politik und Bildung. In I. Wojak & S. Meinl (Hrsg.), *Grenzenlose Vorurteile. Antisemitismus, Nationalismus und ethnische Konflikte in verschiedenen Kulturen* (Fritz-Bauer-Institut, Jahrbuch 2002) (S. 41–65). Frankfurt a.M.: Campus.

Fechler, B. (2006). Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention. In B. Fechler, G. Kößler, A. Messerschmidt & B. Schäuble (Hrsg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus* (Fritz Bauer Institut, Jahrbuch 2006) (S. 187–209). Frankfurt a.M.: Campus.

FHAO (Facing History and Ourselves National Foundation). (2008). *Lessons from Rwanda*. Verfügbar unter: http://www.facinghistory.org/resources/facingtoday/lessons-rwanda [11.01.2013].

FHAO (Facing History and Ourselves National Foundation). (2011). *How do we know it works? Researching the impact of 'Facing History and Ourselves' since 1976.* Verfügbar unter: http://www.facinghistory.org/sites/facinghistory.org/files/files/Eval12.pdf [11.01.2013].

FHAO (Facing History and Ourselves National Foundation). (2012a). *Annual report 2012*. Verfügbar unter: http://www.facinghistory.org/sites/facinghistory.org/files/Annual Report 2012.pdf [11.01.2013].

FHAO (Facing History and Ourselves National Foundation). (2012b). *Where we work*. Verfügbar unter: http://www.facinghistory.org/where-we-work [11.01.2013].

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2010). *Excursion to the past – teaching for the future: Handbook for teachers*. Wien: European Union Agency for Fundamental Rights.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2011a). *Human rights education at Holocaust memorial sites across the European Union: An overview of practices.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2011b). *Discover the past for the future. The role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights). (2012). *Annual activity report 2011*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

François, E. (2005). Pierre Nora und die ‚Lieux de mémoire'. In P. Nora (Hrsg.), *Erinnerungsorte Frankreichs* (S. 7–14). München: Beck.

Goodman Research Group (2007). *‚Echoes and Reflections Evaluation'. Executive summary*. Verfügbar unter: http://www.echoesandreflections.org/pdfs/Evaluation_Executive_Summary.pdf [11.01.2013].

Gross, Z. & Stevick, E.D. (2010). Introduction to the open file. Holocaust education – International perspectives: Challenges, opportunities and research. *Perspectives, 40*, 17–33.

Haß, M. (2011). *‚Retter und Helfer – Zivilcourage damals und heute' – Internationale Perspektiven, Transnationale Projekte und Gedenkstättenarbeit*.
Verfügbar unter: http://www.konferenz-holocaustforschung.de/2011/01/29/%E2%80%9Cretter-und-helfer-%E2%80%93-zivilcourage-damals-und-heute%E2%80%9D-%E2%80%93-internationale-perspektiven-transnationale-projekte-und-gedenkstattenarbeit/ [22.01.2013].

Hirsch, H. & Engelking, B. (2008). Einleitung. In H. Hirsch & B. Engelking (Hrsg.), *Unbequeme Wahrheiten. Polen und sein Verhältnis zu den Juden* (S. 9–18). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hormel, U. & Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ITF/IHRA (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research / International Holocaust Remembrance Alliance). (2000). *Declaration of the Stockholm International Forum on the Holocaust*. Verfügbar unter: http://www.holocaustremembrance.com/about-us/stockholm-declaration [13.04.2013].

ITF/IHRA (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research). (2010). *2010 Education Working Group paper on the Holocaust and other genocides*. Verfügbar unter: http://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/EWG_Holocaust_and_Other_Genocides.pdf [13.04.2013].

ITF/IHRA (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research). (2004/2013a). Why teach about the Holocaust. In ITF/IHRA (Eds.), *Handbook for teachers. Guidelines for teaching about the Holocaust. Documents of the Education Working Group* (pp. 1:1). Rom: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Verfügbar unter: http://www.holocaustremembrance.com/node/315 [13.04.2013].

ITF/IHRA (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research). (2004/2013b). What to teach about the Holocaust. In ITF/IHRA (Eds.), *Handbook for teachers. Guidelines for teaching about the Holocaust. Documents of the Education Working Group* (pp. 2:1–2). Rom: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Verfügbar unter: http://www.holocaustremembrance.com/node/318 [13.04.2013].

ITF/IHRA (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research). (2004/2013c). How to teach about the Holocaust. In ITF/IHRA (Eds.), *Handbook for teachers. Guidelines for teaching about the Holocaust. Documents of the Education Working Group* (pp. 3:1–14). Rom: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Verfügbar unter: http://www.holocaustremembrance.com/node/319 [13.04.2013].

Kaelble, H., Kirsch, M. & Schmidt-Gernig, A. (2002). Zur Entwicklung transnationaler Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert. Eine Einleitung. In H. Kaelble, M. Kirsch & A. Schmidt-Gernig (Hrsg.), *Transnationale Öffentlichkeiten und Identitäten im 20. Jahrhundert* (S. 7–33). Frankfurt a.M.: Campus.

Kroh, J. (2008a). Erinnerungskultureller Akteur und geschichtspolitisches Netzwerk, Die ‚Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research'. In J. Eckel & C. Moisel (Hrsg.), *Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive* (Beiträge zur Geschichte des Nationalsozialismus, Bd. 24) (S. 156–173). Göttingen: Wallstein.

Kroh, J. (2008b). *Transnationale Erinnerung. Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen*. Frankfurt a.M.: Campus.

Landwehr, A. (2009). *Historische Diskursanalyse* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Campus.

Levy, D. & Sznaider, N. (2007). *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust* (1. Aufl., aktualisierte Neuaufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lindquist, D.H. (2011). Meeting a moral imperative: A rationale for teaching the Holocaust. *The Clearing House, 84*, 26–30.

Maier, C.S. (2000). Consigning the twentieth century to history: Alternative narratives for the modern era. *The American Historical Review, 105*, 807–831.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

Meseth, W. (2001). Theodor W. Adornos ‚Erziehung nach Auschwitz'. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In B. Fechler, G. Kößler & T. Liebert-Groß, *‚Erziehung nach Auschwitz' in der multikulturellen Gesellschaft* (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Bd. 32) (2. Aufl.) (S. 19–30). Weinheim: Juventa.

Messerschmidt, A. (2006). Verstrickungen. Postkoloniale Perspektiven in der Bildungsarbeit zum Antisemitismus. In B. Fechler, G. Kößler, A. Messerschmidt & B. Schäuble (Hrsg.), *Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus* (Fritz Bauer Institut, Jahrbuch 2006) (S. 150–171). Frankfurt a.M.: Campus.

Messerschmidt, A. (2012). Bildungsarbeit im Kontext von sekundärem Antisemitimus und antimuslimischen Tendenzen. In R. Gebhardt, A. Klein & M. Meier (Hrsg.), *Antisemitismus in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge zur kritischen Bildungsarbeit* (S. 44–56). Weinheim: Beltz.

Meyer, K. (2011). Die Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research. Holocaust-Gedenken und Prävention gegen Antisemitismus als staatliche Verpflichtung. *Jahrbuch für Antisemitismusforschung, 20,* 105–112.

Novick, P. (2001). *Nach dem Holocaust. Der Umgang mit dem Massenmord*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Plessow, O. (2012). Länderübergreifende ‚Holocaust Education' als Demokratie- und Menschenrechtsbildung? Transnationale Initiativen im Vergleich. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, *11*, 11–30.

Rausch, U. (2005). Transnationale Politik. In D. Nohlen & R.-O. Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe* (3. Aufl.) (S. 1040–1041). München: Beck.

Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen* (Forum historisches Lernen) (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Schwalbach/TS: Wochenschau.

Scherr, A. (2008). The role of historical and political education in contemporary human rights education. In R. Huhle (Ed.), *Human rights and history: A challenge for education* (pp. 175–179). Berlin: Stiftung ‚Erinnerung, Verantwortung und Zukunft'.

Scherr, A. & Hormel, U. (2008). *Evaluation des Förderprogramms ‚Geschichte und Menschenrechte'*. Berlin: Stiftung ‚Erinnerung, Verantwortung und Zukunft'.

Sen, A. (2007). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München: Beck.

Strom, M.St. (1994). *Facing history and ourselves. Holocaust and human behavior. Resource book*. Brookline, Mass.: Facing History and Ourselves National Foundation.

Yad Vashem (2013). *The International School for Holocaust Studies*. Verfügbar unter: http://www1.yadvashem.org/yv/en/education/index.asp [13.01.2013].

Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 19, No. 1, pp. 69–90, 2013
Copyright © 2013 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Dialogue and transformation in Holocaust education? Reweaving the tapestry of experience, research and practice

Doyle Stevick

University of South Carolina

Abstract

This article draws upon Habermas's three human interests to discuss different goals in Holocaust education research, namely the technical/instrumental interest in changing others' racist views, the communicative interest in understanding how such views make sense to others from their own perspective through dialogue, and the emancipatory interest in self-knowledge through which the researcher can uncover both implicit values about how things should be and implicit, and perhaps even subconscious theories of how things work. Achieving greater clarity about these implicit normative and empirical foundations of researchers' design decisions and interpretations has several positive outcomes: first, it enhances subjectivity, positionality and transparency in a field that is often highly personal for its participants; second, it enables the field to deliberate about the ethical dimensions of the work, while making theories about how things work explicit opens them up for critical examination; third, it has heuristic value, sharing ways of thinking, meaningful narratives and metaphors that may enhance Habermas's second, communicative interest in understanding.

In practice, Habermas's three interests are not cleanly differentiated in Holocaust education research and practice, but are interconnected. This article focuses upon the emancipatory interest by exploring the interrelationships between experience and inquiry, or more specifically, how the author's encounter with tragedy shaped an evolving research agenda in Holocaust education. It revealed a set of implicit theories and commitments that, once unearthed and made explicit, are available for reflection and critique. It also clarified the ethical and empirical grounds for certain theories and commitments.

1. Introduction: Missed opportunities to engage, challenge and change racist views

My encounters with racism haunt me. I sought to understand how education can reveal, engage and transform racist views in others. I want there to be a right reaction, a magic formula, some specific script I can recite that will unmask the bigotry and ignorance in these moments and transform them. How do I change attitudes? How do I make sense of others' problematic views? And how do I transform my own perspective in the process?

It is an account of an experience with Holocaust education that vexes me most. I only have one side of this exchange, and it certainly should not be trusted. Nevertheless, it is worth reading in its highly biased form. In the late 1990s, this young man reflected on his middle school years and wrote the following account for a racist organization's newsletter:

> My genesis of racial awakening began in eighth grade. By law, all Illinois students in the eighth grade are forced to learn about the Jewish 'Holocaust' in National Socialist Germany. The best way to describe my eighth grade teacher is 'dirty Jew'.
>
> The Jew teacher began with the 'slaughtering' of the Indians by white pioneers and settlers. He then moved to the 'evils' of Black slavery and ended with the 'murder of six million Jews' ... The entire class was mind manipulation, pure and simple, but then it happened ... The LA Race riots broke out overnight. I saw scenes of niggers burning down the City of Angels and dragging whites from their cars for no reason other than the color of their skin.[1] The experience was brutal and frightening. What if this happened in Chicago? What would Whites do if a full-scale Race War broke out? (Burghart, 1999).

The author of this account set me on the path to Holocaust education in the first place. He was my Latin student in college, and soon after failing my course, he attempted to ignite a 'racial holy war'. He shot eleven people, killing two. Slick with his own blood and hurling racial epithets at the black officer trying to apprehend him, he took his own life.

Trying to make sense of this event played a central role in my thinking about Holocaust education, sometimes in ways that I did not even recognize. Many of the concepts and theories that helped me to make sense of this tragedy in turn shaped my conceptualization of research and interpretation of findings. Habermas's emphasis on the emancipatory human interest, which is discussed below, invokes self-knowledge and encourages us to identify, through reflection, "the way one's history and biography has expressed itself in the way one sees" (MacIsaac, 1996). This article articulates some of the normative and empirical perspectives that undergirded the research that was spawned by this experience.

These ideas, which were implicit and were formed largely unconsciously, concerned dialogue and possible means of transforming individual and collective atti-

tudes and dispositions. The goal, therefore, is not to establish these theories and values as proven, but to make them available as heuristic tools that can facilitate understanding and that, once made explicit, can be subjected to critique. Data are selected to illuminate these theories and perspectives in order to facilitate Habermas's communicative interest of understanding rather than to prove a given proposition from a technical/instrumental interest in the positivist sense.

2. Making sense of tragedy: Relating experience to research

While I suffered no direct harm in this case, this event shredded many of the beliefs I held about education, about racism, about rationality. The significance of the word choice, 'to shred', is discussed below. The experience revealed to me that I hold beliefs and assumptions that I was not aware of, even though they were deeply ingrained in me. They turned out to be wrong. Unlike people who convert from one religion or political party to another, from one internally coherent belief system to another, I had no easy substitute belief system ready to fill the void where those beliefs had been. I had to make sense of the world anew. My views had to be slowly, carefully reconstructed over time, a process I undertook in part by moving into the field of international and comparative education and undertaking research related to attitudes, belief systems, and culture. Experience and inquiry were intimately and deeply interconnected, often in ways I did not even recognize.

Disorientation, discomfort and emotional turmoil often attend the realization that many closely held and cherished personal beliefs can no longer be maintained. Transformations are often difficult, challenging, and unpleasant. This experience generated my own implicit or subconscious theories about how such transformations can and do – and should – take place. My own experience – shredding and reweaving – became an implicit template for the kinds of change that were possible and necessary. An insightful peer reviewer for this journal brought these implicit ideas to the surface by challenging me to more closely account for the ways in which this particular experience had shaped my analysis of the politics of Holocaust education in post-Soviet Estonia.

Reflecting on the deeper ways in which such experiences have shaped my scholarship can be valuable both for the sake of transparency and for others who have even deeper and more direct personal connections to the history and legacy of the Holocaust.[2] The connection between personal experiences, beliefs and perspectives and research are particularly important in Holocaust education. Many normative and theoretical debates in the field may be rooted in underlying implicit theories and values, and therefore cannot be resolved through data alone.

The dialogue intrinsic in the peer review process helped the researcher to discover the sources, the values and assumptions that informed these interpretations. The peer review process therefore both contributed significantly in terms of Habermas's third human interest, the emancipatory interest, that is best pursued through critical self-reflection, and unearthed implicit theories and commitments.

3. Habermas's human interests and the goals of Holocaust education research

MacIsaac (1996) aligns Habermas's three human interests (Habermas, 1972) with three types of research. Technical or instrumental interests may involve how to influence or change others. An instrumental approach to Holocaust education might attempt to develop tools for foreign advocates to change the attitudes of students in Central and Eastern Europe about the Holocaust. While one might support the ends in question, the means implicit in this orientation do not humanize the participants and treat them as equals. In this frame, they would simply be subjected to what is perceived to 'work'. Empirical-analytical research methods associated with a positivistic viewpoint characterize this human interest. Methods and procedures lead to proper conclusions and guard against bias. Communication is not dialogue but a transaction to deliver or acquire information

A practical, communicative interest is rooted in understanding. This is an interpretive or humanistic task. The whole of one's research and experience shape the interpretation of each datum, while each datum may in turn reshape the broader understanding of the whole. Hermeneutics derived from this approach to Biblical exegesis, in which the whole is used to interpret the part, and the part used to illuminate the whole, in an ongoing circle. A communicative interest would ask how attitudes about the Holocaust across the region of Central and Eastern Europe make sense to those who live there. In relation to their own cultural values and historical experiences, how do they make sense of the Holocaust? Dialogue is a key tool to develop such understanding; it is used instrumentally to achieve understanding, rather than functioning as a key ethical commitment as it might in the emancipatory interest.

Habermas's emancipatory interest is focused upon criticism and liberation of the self. It turns inward. This interest is served by the methods of the critical social sciences and identifies self-knowledge and "interest in the way one's history and biography has expressed itself in the way one sees oneself, one's roles and social expectations" (MacIsaac, 1996). Framing emancipation in this way draws attention to the individual researcher's change and growth. "Knowledge is gained by self-emancipation through reflection leading to a transformed consciousness or '*per-*

spective transformation'" (ibid.). In this conception, reflection follows dialogue; dialogue functions as an invitation to self-transformation. To understand another, or a dialogue, requires understanding one's own role in it.

These three human interests come into play in promoting transformations in Holocaust education. The technical/instrumental interest wants to determine how to change others' perceived racist view. The communicative interest wants to understand the interrelated sets of beliefs, values and assumptions in which such problematic views are anchored. The emancipatory interest notes that such encounters can teach us much about ourselves, liberating us from the influence of ideas that are below the surface.

4. The ethical stance of the researcher towards dialogue and self-transformation

The emancipatory interest is self-transformation and the cardinal virtue is openness to difference, to change, to a challenge of one's own perspective. If one hopes to advance social change and reduce prejudice, then self-transformation and openness are critical. The obligation to account for one's own role is reaffirmed by the idea that understanding is relational. "Understanding is not contained within me, or within you, but in that which we generate together in our form of relatedness" (Gergen, 1988, as cited in Schwandt, 1999, p. 457). Ross applied what she calls 'relational theories' to reconceptualize the relationship between researcher and researched, teacher and pupil, and it applies to international partnerships as well. It has to include "the critical self-reflections of the researcher, and the researcher-respondent relationships" (Bloom, 1998, as cited in Ross, 2002, 142).

The nature of these reflections and of the relationships is not simply an analytical matter. Never is "knowledge of individual others a straightforwardly empirical matter requiring no particular moral stance toward the person" (Blum, 1994, as cited in Ross, 2002, p. 412).

> Understanding requires an openness to experience, a willingness to engage in a dialogue with that which challenges our self-understanding … and [we] simultaneously risk confusion and uncertainty both about ourselves and about the other person we seek to understand (Schwandt, 1999, p. 458 f.).

Schwandt elaborates that to understand, we avoid simply defending our own beliefs or criticizing whatever the other person offers. L. Code elaborates this conception as

> a matter of orientation toward the world and towards one's knowledge-seeking self as part of the world. The intellectually virtuous person values knowing and understanding how

> things really are. S/he renounces the temptation to live with partial explanations where fuller ones are attainable (Code, 1983, as cited in Schwandt, 1999, p. 460).

M. Scott Peck (2006, p. 162) goes so far as to call a firm commitment to reality a central tenet of mental health. For Peck, "a life of total dedication to the truth also means willingness to be challenged" (1978, p. 52). And as Nietzsche expressed it so succinctly, "a very popular error: having the courage of one's convictions; rather it is a matter of having the courage for an attack on one's convictions" (http://www.quotedb.com/quotes/2573). Ross holds that "knowing particular people across spaces of difference requires the moral capacities of response, care, emotional sensitivity – the ability to see the other as a being in her own right" (Blum, 1994, as cited in Ross, 2002, p. 412), and notes "the importance of moral agency, perception and responsiveness" (Ross, 2002, p. 422).

While these moral and ethical stances that we seek to achieve as researchers and educators are critical for our self-reflection in Habermas's third, emancipatory human interest, we cannot assume such a posture for others. As presented, therefore, Habermas's framework does not theorize others' transformations or provide much assistance with supporting the reflection and transformation of others, particularly those who do not share the open ethical orientation that we seek to achieve for ourselves. The next section discusses two distinct models that the author had developed while grappling with these issues and invites ethical and empirical work on the implicit theories of transformations that undergird Holocaust education pedagogy at different sites and in curricula.

5. Repairing the tapestry: Two cultural models of transformation

The experience that shredded the author's views resulted in a transformed perspective. This particular transformation was inflicted rather than invited; it did not result from the intellectual virtues and ethical commitments that serve Habermas's emancipatory interest. It did generate an implicit theory of perspective transformation, one rooted in cultural beliefs. This theory emerged through self-reflection that was inspired by the dialogic encounter with peer-review comments.

5.1 Shredding the tapestry

The metaphor of a shredded and rewoven tapestry has heuristic value for thinking about perspective transformation. An individual's worldview, beliefs, values, and culture are envisioned as a tapestry of interwoven threads. The term 'shred' captures how many interconnected beliefs and assumptions were severed by this event. My stereotype of racists – I expected shaved heads, racist tattoos, seething hatred, and other visible cues – and my belief that education and racism were incompatible

and that beliefs could be changed by arguments were interwoven, and they were shredded by this encounter. They could not be reattached. I needed new threads – understandings – to repair the damage.

This implicit model of transformation that I experienced, and that became my implicit template, was one of violence to the weaving, shredding, a change that was imposed. I suspect that an implicit theory of shock as a key element in understanding and transformation is intrinsic to the pedagogical approaches that emphasize graphic depictions of the Holocaust, both verbal and pictorial, that capture the sadists, the cruelest humiliations and horrors. While empirical investigations could tell us much about whether these approaches work in the anticipated or implicitly theorized ways, the ethics of sharing these materials are debated (e.g., MacGilchrist & Christophe, 2011), and it is important to be clear about the empirical and ethical bases for these practices.

5.2 Pulling the tapestry's loose thread

A problematic tapestry might unravel by pulling a single loose thread. If pulled too hard, the thread might break and the opportunity lost. But if pulled gently, the tapestry may begin to unravel. A Lithuanian colleague experienced such a process. He held an incorrect perception about Efraim Zuroff, the 'Nazi Hunter' from the Simon Wiesenthal Center (SWC) in Jerusalem, who sought to prosecute Holocaust perpetrators in the Baltic States. Zuroff is a polarizing figure in the region, and I had myself perceived him to be intimidating and unapproachable, not realizing that my impressions were shaped by the Baltic media, whose portrayals were at best unsympathetic, if not openly anti-Semitic (in cases documented by defendinghistory.com).

My colleague, subjected to the same media treatment and a product of Lithuanian culture, believed that Zuroff was funded by Russians, who, it was assumed, had a subversive political agenda to advance in the region. Because I had met Dr. Zuroff, I was able to challenge this single fact: Zuroff informed me that he did not accept any support from Russian sources because it would make him vulnerable to such charges. Rather than an imposition, I invited rather than imposed a reconsideration of the bigger picture; to follow the metaphor of the unraveling tapestry, I handed him the thread, and he pulled. The tug was a CNN article and video that noted the participation of local Lithuanians in a slaughter outside Vilnius.[3] My colleague noted that confronting this reality was quite difficult and painful, and challenged many of the understandings he had grown up with as a Lithuanian national. He not only engaged in the process, he wrote publicly and bravely about the controversy when Lithuanian insignia linked to the Swastika were legalized in that country, an act that was not well received by several of his colleagues.

The process of repairing a damaged tapestry begins with the damage, and these two processes, shredding and unraveling, are quite distinct; the former is more violent, imposed and involuntary, while the latter is more gentle, invited and voluntary. The approach to engagement rather than confrontation privileges dialogue over discussion (Abma et al., 2001).

The tapestry metaphor is rooted in a conception of individual transformation that takes place through cross-cultural dialogue and interaction. It is thus inadequate for the task of broader social and cultural transformations. Social and cultural transformations require more than the aggregation of individual psychological changes.

Could changing attitudes and dispositions be accomplished more effectively in schools? Foreign advocates of Holocaust education in Estonia hoped so. Unfortunately, their advocacy was rooted in a banking model of education, which Paulo Freire critiqued as transactional exchanges in the manner of Habermas's technical human interest. The effort backfired dramatically.

6. Conceptualizing a national effort to transform attitudes through schooling

My encounter with the continuing legacy of Nazi racial ideology, an inclusive hatred rooted in eliminationist anti-Semitism spurred me to explore the nature and power of education to change attitudes and dispositions. I sought to understand how a well-educated student in high-quality universities and elite public schools could embrace such discredited racial ideas. I discovered that there had never been an effort to incorporate anti-racist curricula nationally in the United States, even after the Brown v. Board of Education decision in 1954 to desegregate public schools. Despite the importance of the Brown decision, segregated schools persisted, and persist today: the United States has failed to live up to the promise of the opportunity. The decision represented a profound legal and institutional transformation. But legal and institutional transformations do not take hold unless there is a parallel social and cultural transformation of attitudes and dispositions to sustain it.

Schools are the most promising mechanism for producing cultural and social changes to fulfill profound legal and institutional change. The collapse of the Soviet Union constituted such a legal and institutional transformation. But what might a national effort to transform social and cultural attitudes and dispositions through education look like? I selected Estonia – an apparent success story among the former Soviet Union's 15 states – for a case study because its situation was in some critical respects analogous to what I sought but did not find in American history. For my purposes, the ways in which the Estonian government used civic edu-

cation to foster democratic values in students was analogous to what might have been in the U.S. had the government undertaken a national effort to combat racism through schooling.

7. The Estonian context of the research

Estonia's complex history involved ethnic Estonians living under local German landowners in the Russian empire at the beginning of the 20th century. Despite their inferior status to the German landowners, animosity was primarily directed towards the Russians. Estonians looked to Germans as a model when they sought to develop a national consciousness and an intellectual class (Trasberg, 2001). Estonia first achieved independence in 1922, fighting off German and Russian forces. The Estonians' relationship with Germans and Russians persisted in the context of the Second World War, when, unknown to the Estonians, the German-Soviet alliance and secret protocols of the Molotov-Ribbentrop pact paved the way for a Soviet invasion of Estonia in 1939.

When the alliance faltered shortly after, the Nazis drove the Soviets out of Estonia, and were often perceived by Estonians, both then and now, as liberators. A three year Nazi occupation commenced, and roughly 3,000 of Estonia's original 4,000 Jews had fled east with the retreating Soviet army. 400 of Estonia's Jews had already been deported to the east by the Soviets during their original occupation, and nearly 1,000 perished in the Holocaust before Estonia was declared 'Judenrein', or free of Jews (Weiss-Wendt, 2008, p. 476). When the Soviets advanced into Estonia again, they would remain for nearly a half century, formally annexing Estonia in the Soviet Union, and leaving Russian troops in place for several years after Estonia officially regained independence in 1991. During the half-century occupation, Estonians were often denigrated as fascists or fascist collaborators, the Holocaust was largely ignored with Jewish victims absorbed into the politically useful category of Soviet victims, and Nazi atrocities as a whole were attributed to capitalist excesses. Stalinism included massive transfers of populations, and the relative homogeneity of the territory of pre-Soviet Estonia was extensively Russified, as hundreds of thousands of Russian-speakers were moved into the territory once held by just a million ethnic Estonians (Raun, 1991, p. 181). Few of these Russian-speakers became proficient in Estonian, and relations with the Russian minority were a major concern in the years after 1991. Estonia restored its independence and prewar constitution, rather than reimagining itself as a multicultural society in need of a new constitution (Budryte, 2005).

8. International education partnerships: Dialogue or transaction?

I conducted a multi-sited ethnographic study of the policy and practice of citizenship education in post-Soviet Estonia, from international networks to classroom practice. I observed interactions between international and national actors at seminars and conferences, between both of these groups and teachers at teacher trainings and educational partnerships, and between teachers and students in classrooms around the country. I collected the materials that were distributed, and observed what was used in classrooms.

While a great deal of foreign money was spent in Estonia to support – or more precisely, to sway – the process of democratizing education, I could detect little if any influence of these foreign partners in Estonian civic education classrooms. I had to explain why the influence I had anticipated was absent. While other factors played roles, the lack of authentic dialogue between different groups and levels was important.

The conceptual framework for my research was the policy as practice approach to policy implementation developed by Levinson and Sutton (2001). This approach, rooted in the anthropology of policy, is particularly concerned with appropriation. Levinson and Sutton (2001) define appropriation as,

> an active process of cultural production through borrowing, recontextualizing, remolding, and thereby resignifying cultural forms .... [It] emphasizes the agency of local actors in interpreting and adapting [resources] to the situated logic in their contexts of everyday practice (p. 17, fn. 2).

Appropriation "gets at the way individuals ... engage in situated behaviors that are both constrained and enabled by existing structures, but which allow the person to exercise agency in the emerging situation" (ibid., p. 3). Appropriation addresses that need because it helps us to grasp how actors make sense of policy, fit it into their own ways of thinking and acting, and manifest it in their practice.

This approach intersects well with Habermas's emphasis on communicative interests and the goal of understanding. This framework showed how facts and arguments are meaningful to people: meaning is not self-evident. Facts do not sit independently, disconnected from other facts, ready to be replaced by updated facts; rather, they are meaningful, rooted in webs of meaning, or interwoven like the tapestry. Belief systems such as my student's were not so easily transformed, partly because there was an internal coherence to the belief system. The first task was to understand how something made sense to an individual or cultural group.

This approach illuminated the failure of international groups to have a more substantive and detectable influence in Estonian civic education. One issue derived from their 'transmission orientation' (Stevick, 2008), an approach not rooted in

dialogue and mutual understanding but in supplying the right answers to others who they find to have a simple deficit that needs to be filled. This transmission orientation was powerfully illustrated by a teacher who showed me a half-meter high pile of materials she had received at different foreign-sponsored trainings over the years, with scant time to review any of it, nonetheless use it in a packed curriculum. While foreign advocates seemed to have a genuine respect for people in the region, there was also a perception on the part of foreign experts that the correct views had to be delivered. Schwandt's distinction between discussion and dialogue is useful here. He characterizes discussion as,

> the exchange of opinions in a negotiation context where various people state their reasons or evidence. The aim is to decide about how it should be ... the object of the game is to win or get points for yourself (Abma et al., 2001).

Discussion can thus be largely one-directional when there is a significant power imbalance, as existed in this case (Stevick, 2008).

In contrast, "dialogue … refers to engaged, inclusive and respectful communications … about their respective stances and values, perspectives and experiences, hopes and dreams, and interpretations" (Abma et al., 2001, p. 168). Such exchanges are usually, "governed by role and status differences and protected through self-interests", while we seek to replace them with "interactions guided by reciprocity, appreciation for the worldviews and interests of Others and a willingness to make space for their concerns and agendas" (ibid., p. 169).

The conditions for genuine dialogue in this sense were, in my 27 months conducting research in Estonia, exceedingly rare. There were occasional exceptions. One textbook author, an ethnic Estonian largely raised abroad after being displaced by the Second World War, sought to bring the lessons he learned from living in democratic societies back to post-Soviet Estonia. Fluent in the language, he was particularly attuned to the meanings he encountered. As he expressed it in an interview,

> I found it psychologically impossible to write the Estonian text while being [abroad] … if you want to change attitudes, you have to be in the surroundings where the counterproductive aspects of interpersonal relations hit you literally every day (Interview Transcript, August, 2003).

To put this perspective in Habermas's terms, communicative interests must precede instrumental interests; we must understand before we can hope to change. He shared an example that employed the second method discussed above of tugging on a single thread in the tapestry to begin unraveling an interwoven set of thoughts, beliefs, and so forth:

> I remember buying … an ironing iron … The sales lady, a young girl [was] quite helpful, more helpful than was typical at that time. But she explained that, 'These are here, and these are the Italian ones, and our irons are cheaper'. And I smiled, and said, 'Yes, *our* irons', and at this moment she realized that that was the Russian [iron]; Estonia has been independent for a couple of years" (Interview Transcript, August, 2003).

The exchange is powerful because the word 'our' evokes meaning, history, and identity. Was a Western European iron a foreign product, and were Estonians still part of the Russian sphere? Or had they been restored to their rightful and historical European roots? A single comment disrupts a whole interrelated set of assumptions, associations, and so forth. While she was surely aware of Estonia's restored independence, the full implications of that shift had not penetrated the routines of everyday life.

Habermas wrote of the 'ideal speech situation' that would enable true dialogue or authentic open communication. Many of the conditions that allowed the exchange over the irons to be effective were absent from international partnerships. Foreign participants generally did not speak the local language or have experience living in the societies where they worked. They were often oblivious to the economic conditions others faced. Estonians, on the other hand, had a half-century of experience under Soviet hegemony, which enabled them to make a clear distinction between what they were expected to say and what they personally believed. Because of economic scarcity, they had a powerful incentive to maintain strong ties to foreign groups, whether they believed in the work or not. For foreigners, projects were a means to promote certain ideas. For domestic partners, the projects were often a means to secure the resources they needed for economic security. The same power imbalances and transmission orientation that characterized most international partnerships prevailed in international negotiations over Holocaust education, an issue that exploded during my first year in Estonia.

9. Suppressed dialogue about the Holocaust in Post-Soviet Estonia

Estonia's announcement in 2002 that it had adopted a Holocaust education day not only prompted a public backlash from citizens and educators, the Ministry of Education actively worked to undermine its implementation in the form intended by foreign advocates (Stevick, 2007, 2009, 2011). At the geopolitical level, power was at work: NATO insisted that work on Holocaust issues was a primary consideration in the Baltic State's quest for security from its former hegemon's – the Soviet Union's – successor state, Russia. At the level of national identity, Estonians had long been subjected to Soviet propaganda and charges of fascism, charges it was eager to refute. In the course of reacting against the dominant narrative, they found themselves in the uncomfortable position of asserting a Western and European

identity whose predominant historical narrative had more in common with the Soviet narrative than their own.

A substantial gulf emerged between Estonians and the foreign advocates on the Holocaust and related issues. Such a gulf was termed by anthropologist Michael Agar a "rich point" (1994, p. 94). A rich point is constituted not just by simple conflict, but by a complex amalgam of differences: different cultures, different contexts, different information, different interpretations and understandings. Such differences run deep and implicate self-understandings and national identity; they are not easily resolved with the presentation of some set of specific indisputable facts, for example. In the terms discussed above, the rich point is like the single thread that sticks out of the tapestry.

There is a strong, broadly shared view about the Holocaust and its meaning in Western Europe and the United States. It is so deeply held that its reality seems almost self-evident, a given, a natural conclusion based upon the overwhelming evidence. This perception affects the approach taken by foreign Holocaust education advocates who operated in Estonia. The problem seems to have been conceptualized as a gap or deficit that could be addressed by the transmission of information to fill the void. As the U.S. Ambassador expressed the challenge in an editorial:

> I have been told Estonian school textbooks treat the Holocaust in about one-and-a-half pages. If this is true for most of Estonia, I would suggest that history texts on this subject already in other states in this region be translated into Estonian for use here (DeThomas, 2002).

The comment is interesting for many reasons – not least its implication that there is nothing nationally significant about Estonia's experience of the Holocaust to be addressed and its assumption that there were more substantial treatments available in neighboring countries that could be adopted – but is perhaps most indicative of the perspective that there was simply a void that needed to be filled.

Estonians believed that establishing a Holocaust day in schools was the "ticket-stub" for admission into NATO (mauri, 2003). This understanding made the Holocaust education policy particularly troubling to Estonians for a number of reasons. First, it was a blatant exhibition of power. In addition, the issue was not open for discussion or dissent internationally: Estonian officials felt compelled to suppress their own views while paying lip service to foreign pronouncements. The Baltic states and their colleagues across Central and Eastern Europe could never have come together for a pronouncement like the Prague Declaration without the security of membership in the European Union and NATO.[4] What comes across as a new assertiveness is an expression of views long-held but temporarily suppressed due to the context of imbalanced power relations. Now the views are evident, in the public sphere, open for discussion, and available for examination by argument and by evi-

dence. While any expression of Holocaust denial and even obfuscation is troubling, this shift may provide an opportunity for engagement and dialogue, which may be preconditions for any deeper transformation.

Indeed, this openness about views, however unpleasant they may be and however missionary its advocates, provides the best opportunity to advance Holocaust education in the region since 1991. More precisely, the debate and dialogue may properly be considered as a form of Holocaust education, since the issues in question are not confined to children only. Advocates of Holocaust education for Central and Eastern Europe cannot confine their attention to middle or secondary schools, but must embrace a broad conception that includes adult education, particularly taking into account the perspectives of children's teachers and families. If attitudes shift among adults, schools are likely to follow. Holocaust education is premised on a foundation of transformation through learning, a premise that applies equally with adults.

In an earlier article, I examined how the question of Holocaust education manifested a central problem for democratic theory in contexts with transnational governments such as the E.U. (Stevick, 2009). The problem of 'overlapping majorities' (Thompson, 1999) made one wonder whether a policy strongly supported by a European majority and strongly rejected by a national majority should be adopted; a case could be made that either option is, or is not, a democratic outcome. In this situation, power imbalances functioned to suppress open discussion and debate over the Holocaust and its meanings, which undermined the possibility of successful and meaningful policy implementation. That this debate is now out in the open moves us towards conditions preferred by advocates of agonistic democracy, that is, a "struggle in a well-lit place" (Ross, 2002, p. 424). Such an effort is not about "how politicians posture, demand, and concede, [nor] how people tolerate each other by muffling their disagreements and turning a blind eye to their injustices," but rather how we "make democracy out of difference" (ibid.).

Democratic relations are possible among equals, and the power shift no longer compels Central and East European countries to treat their Western neighbors as de facto superiors in the same way. This is an important development, not least because the methods used to promote the Holocaust education day policy were perceived as coercive, and were problematic for a variety of other reasons, including: Estonians found their treatment reminiscent of the Soviets; the approaches seemed to intrude into domestic matters, such as cultural and education policy, which were felt to be independent and democratic for the first time in a half-century; the understanding or interpretation of history promoted from without was more closely aligned with the Soviet version than with their own; and outside efforts reinforced

notions that foreigners neither understood nor respected Estonian history and culture, but rather presumed to tell them what to do and what to believe.

The use of accession proceedings to push for action on Holocaust education was problematic for several reasons. It was not uncommon to hear references to Brussels, for example, headquarters of the European Union, as the new Moscow, a distant place with no knowledge of or concern for Estonia, undemocratically giving orders to a small, powerless country. The Euroskeptics were relatively strong in Estonia, and many asked why struggle for liberation from one union (Soviet) only to enter another (European), as if there were no meaningful distinctions between them. The rhetoric may not have reflected actual views so much as a generalized frustration with foreign interference. This frustration was symbolized on the European side by the 80,000 pages of regulations candidate countries had to adopt to become eligible for membership, while the NATO and American push on the Holocaust seemed to impinge on domestic concerns such as the conduct of the criminal justice system and decisions about what to teach and how to teach it.

10. Open dialogue about the Holocaust in Estonia

As in my work on international partnerships, I found in the controversy over Holocaust education a pattern of deception and an imbalance of power that undermined the potential for authentic dialogue on this topic. There was an exception to this rule, and it consisted of two mediated online discussion forums of residents of Estonia (both Estonian and Russian) and foreign Holocaust-issue advocates hosted by the newspaper *Eesti Ekspress*. While these dialogues were part of the broader data set assembled in the multi-sited ethnography, the direct and open exchange of ideas in these forums invited further direct analysis. These dialogues provide great insight into the gaps in understanding between the different perspectives on the Holocaust in part because both sides spoke directly to each other. Whether questioners were hostile or sympathetic, their questions accusatory or informational, they all attempted to articulate perceived flaws in one side's or the other's reasoning or values. In the process, they revealed a set of assumptions and norms that separate the two groups. Though the exchanges were relatively brief, lasting perhaps an hour each, they are rich with examples that illuminate what Agar called 'rich points'. Participants laid out their most powerful arguments, revealed their perception of the other side's positions, appealed and probed the different value and fact claims each side made. These dialogues were examined systematically in order to identify the 'rich points' and, as far as possible, to understand the interrelated sets of values and beliefs that differed among the participants. For the purposes of this article, the selection of quotes was made according to which exchanges most

effectively illustrated these points. These exchanges help to provide a more complete understanding of the differences at work and compel us to consider the different categories of dialogue and discussion explored above.

Three major goals drove foreign engagement with Holocaust issues in Estonia: prosecution of Nazi war criminals and perpetrators of the Holocaust, commemoration of Holocaust victims, and education about the Holocaust. The U.S. Ambassador, Joseph Michael DeThomas, for example, proposed in a newspaper column three 'modest steps': prosecuting those who had committed crimes, recognizing that the Holocaust was part of Estonia's history, and teaching children about it (DeThomas, 2002). Efraim Zuroff advocated for a Holocaust memorial day and noted that when there are no longer living Nazis to prosecute, the SWC will shift its efforts to education about the Holocaust (Online Intervjuud, 2002). These goals were often conflated, and objections or obstacles to any one of them could inhibit progress on the other issues. Most troublesome for educational improvements regarding the Holocaust was the fact that both commemoration and potential prosecutions seemed to Estonians to imply a hierarchy of victims, in both cases in their eyes elevating what had been a small minority within the country while degrading Estonians.

If the goals were sometimes conflated, with negative outcomes for education, Estonians also seem to have conflated the advocates themselves and their institutions as well, rather than regarding them as truly distinct and independent groups. One questioner asked Zuroff to, "please describe the level of involvement and support from U.S. Government officials in this matter. How much has the SWC relied on the intervention of U.S. Government officialss [sic] with Estonian authorities in this matter or similar ones?"[5] For any Estonians who harbored anti-Semitic stereotypes including global conspiracies and string-pulling in global institutions, the strong emphasis on Holocaust issues by the U.S. ambassador and by NATO offered little to dispel their suspicions.

The concern about this prospective power was expressed by another questioner who feared that SWC might have the potential to undermine Estonian security from Russia by blocking its accession to NATO: "will you or SWC lobby any or all NATO member countries (officially or unofficially) against Estonia's admission into NATO or the EU?" while another found a possible motivation in this theory: "Why have you come out with your statements against Estonia and the Baltic States this year, is it related to the fact that on this fall Estonia can be invited to NATO?" (Online Intervjuud, 2002). Estonians thus perceived Zuroff and SWC as formidable threats to Estonian security, and with a half-century of Soviet rule fresh in their minds, often concluded that Zuroff served Russian interests and was either Russian himself or supported by subversive Russian authorities. Such conclusions to West-

ern ears are evocative of conspiracy theories that attribute to Jews an almost supernatural power to influence world events, as many apparently thought Zuroff could do.

The different conceptions of justice on display between the Estonians and those who favor the prosecution of Nazi war criminals have important educational implications. The evaluation of the crimes committed, the perception of their seriousness and significance, and the attribution of responsibility (or assertions of powerlessness) are closely connected to how those historical events are and will be understood and represented in the curriculum, in textbooks, and in classroom practice. This is particularly true since the high priority foreigners place on Nazi crimes implicitly rejects Estonian narratives of history, in which the Estonians were the primary victims, and instead frames (some) Estonians as criminals, even while seeming to endorse a version of history favored during Soviet times, a version in which the Nazis were the worst tyranny in world history and Estonians were generally fascists.

Zuroff, when encouraged to focus on informing and educating people rather than on making accusations, articulated the link between trials and education:

> We firmly believe that one of the best way to teach about the history of the Holocaust is to see to it that the criminals are put on trial in the countries in which they committed their crimes or in their countries of origin. These trials are the best history lesson imaginable (Online Intervjuud, 2002).

Certainly, the trial of Adolph Eichmann marked a turning point in Israel's knowledge of and attitudes towards the Holocaust (Gross, 2010). One challenge, considered below, is that Estonian Holocaust trials had been conducted by the Soviets, who were notorious for KGB-extracted confessions, concocted evidence, and show trials.

Estonians were frequently frustrated by foreigners' apparent ignorance of Soviet crimes and techniques, by their reliance on Soviet sources, by foreign conduct evocative of Soviet practices, and by a version of history uncomfortably similar to the version they had resisted under Soviet occupation.

When Zuroff discussed the educational benefits of trials, however, he inadvertently collided with another terrible memory of the Soviet period: show trials and concocted evidence. Estonians quizzed Zuroff about his reliance on Soviet sources, apparently further evidence that outsiders didn't understand the nature of the Soviet Union and its intrinsic untrustworthiness. One asked "what about the papers of the Soviet-era interrogations, do You see them as 100% valid?" and another "how do you evaluate the actions taken by the KGB in investigating the nazi crimes?" A third more bluntly claimed that, "no Estonian who served in German army escaped from the NKVD and it's sucsessor [sic] KGB. Many of them where given death

sentence in the Soviet Union based on huge propaganda," while a fourth asked, "why are many of your accusations based on KGB materials, even though it is widely known that many of them are fabricated?" Zuroff replied that, "much of this material is genuine and quite valuable. You have to remember that the Soviets were the ones who investigated the crimes shortly after they took place so they were in the best position to collect important evidence" and, "much of the material collected by the KGB about the cases of Nazi war criminals and collaborators is 100% reliable," while conceding that "the problem is in those cases in which the charges were political" (Online Intervjuud, 2002).

These dilemmas fit what I term the paradox of legitimacy. Because the Soviet Union's evils are so familiar in Estonia, anything associated with the Soviets lacked legitimacy. Anything based on evidence collected by the Soviets was suspect. Any events that fit the propagandistic view of the war promoted by the Soviets were inherently untrustworthy for Estonians. New or contradictory information will be rejected if it does not ring true to us; however, it often fails to ring true because of broader attitudes or perceptions we have absorbed. In the case of the evidence of the Holocaust in the post-Soviet region, the very fact that the Soviets obtained it undermines its credibility in the region. This is the paradox of legitimacy.

Zuroff's reliance on Soviet evidence was in the eyes of Estonians exacerbated by his apparent adoption of a popular Soviet method:

> By offering money in exchange for information, Zuroff also unwittingly invoked the much-despised idea of denunciation, which had been introduced in Estonia mainly by the Soviets (Weiss-Wendt, 2008, p. 484).

In Estonian eyes, it was not only highly problematic to trust Soviet evidence, but much worse still to ignore Soviet crimes.

Among the most pervasive objections expressed by Estonians on Holocaust issues was a perceived application of selective justice. When there is a focus on a certain set of crimes, victims, perpetrators, or even countries to the apparent exclusion of others, it communicates messages about who is seen to matter and who doesn't. The perception of selective justice was expressed to the U.S. ambassador in the following terms,

> While this writer fully acknowledges the horror of what the Nazis and their accomplices did to Jews, Gypsies and Estonians during the three years of German WW II occupation of Estonia, the number of lives lost and the duration of the combined Soviet occupations enormously eclipse the Nazi period … When will the US begin funding an Office of Soviet Investigations or an Office of Communist Investigations designed to systematically condemn and bring to jutice [sic] the few surviving communist war criminals, torturers and executioners who terrorized Central and Eastern Europe … Surely it must be the gravity of the offenses and even-handed consistency of approach that interests the US government – a country that practices and advocates the rule of law – and not the ethnic origin or

> the religious orientation of the victims? Even-handedness is what we're asking for. Most Estonians are in agreement that German atrocities and Soviet Russian atrocities must be handled using the same legal yardsticks, and that the consequences for the perpetrators should be the same (Online Intervjuud, 2003).

This expression shows clearly the common perception that the emphasis on Holocaust crimes was rooted in the identity of the victims, whether religious or ethnic, rather than on the nature of the crimes themselves (genocide). The conception of justice is also linked to the context, the notion that the Holocaust was considerably less significant within Estonia than other crimes. If the U.S. were committed to law and justice, the reasoning goes, it would not focus exclusively on smaller scale crimes to the exclusion of larger scale crimes.

Zuroff acknowledged that "it is only natural for Jewish organizations like SWC to try and bring Nazi criminals to justice given the terrible crimes they committed against the Jewish people". Questioners had more difficulty understanding the American emphasis on the Holocaust. Given how deep and pervasive were concerns about perceived selective justice, more attention to this effort would surely have been helpful. DeThomas explained that,

> the legal structures the US government pursues regarding the Holocaust are unique to that particular set of crimes. In large part, this is because many survivors of the Holocaust fled to the US and are now U.S. citizens. They look to U.S. law for redress. Similarly, many perpetrators of the Holocaust fled to the U.S. under false pretenses and obtained U.S. citizenship. We needed a special legal structure to deal with these individuals (Online Intervjuud, 2003).

The pursuit of justice will not be realized as Nazi war criminals – and Soviet war criminals – are permitted to die off. As they do die off, though, the foreign emphasis on Nazi crimes will cease to complicate efforts to educate about the Holocaust. The differing conceptions of justice will have the greatest impact not on questions of prosecution and extradition but rather on representations of history.

11. Conclusions

This article has explored Habermas's three human interests and dialogue, which contrasts with debates and discussions. We applied these ideas to Holocaust education and its goal of transforming racist views. Habermas's interests address understanding and self-transformation, but do not help us to conceptualize the transformation of others. Though distinguishing the three interests has heuristic value, they are tightly interwoven in Holocaust education. Dialogue takes place under special but elusive conditions, particularly in contentious issues. The peer review process revealed to me that I had been working with implicit theories of dialogue and transformation without realizing it, and that I had maintained a deep faith in dialogue

though I had no empirical evidence to support my view. The author's commitment to dialogue, it became clear, rested on an ethical rather than an empirical foundation.

Because the advocates of dialogue suggest that an orientation of good will is necessary for authentic dialogue, one participant could be engaged in dialogue while another is debating. The same exchange must be characterized differently based on the orientation of the participant. Together, these issues lead to a central problem or concern: how can individuals who embrace an ethical position of openness to dialogue, self-knowledge and transformation engage others who do not share this view in potentially transformative experiences or dialogues? In part, the exchanges are not so clearly dialogue or discussion, as the terminology may suggest. We need room for conflict, for disagreement. Indeed, the concept of cognitive dissonance may apply: even in a debate, a critic may score a point that punctures a hole, once that must be repaired. In cognitive dissonance, someone comes to believe two contradictory things at the same time and must work through the conflict.

I have attempted to develop some metaphors of transformation that help to address the problem. They involve an image of cultural transformation as the unraveling or cutting and subsequent reweaving of a tapestry of views, both theoretical and normative. I close, in the epilogue, by attempting to apply some of these ideas to the specific, real scenarios with which the paper opened.

Notes

1. He is referring to the truckdriver Reginald Denny, whose severe beating was filmed from a news helicopter. The mob also attacked Latino and Asian motorists, which did not fit his narrative, nor the national media coverage, for whom the beating of one white man seemed to trump the deaths of 53 people during the riots.
2. I use as a model and inspiration for this piece the work of Frances C. Fowler (2006), whose discussion of the interrelated evolution of her research and her own thinking over many years was very helpful.
3. The article and video are available here: http://www.cnn.com/2010/WORLD/europe/06/03/lithuania.nazi.prosecutions/index.html
4. The Prague Declaration can be read here: http://praguedeclaration.org/ This site features critiques: http://www.holocaustinthebaltics.com/182423/index.html
5. Since this article is focused on illustrating key aspects of broadly-shared Estonians' perspectives in relation to the Holocaust rather than on the responses per se, I do not always quote the answers, many of which will be obvious to the reader. In cases like this in which the answer is not immediately evident, I do. Zuroff replied that, "the US government is quite active on these issues without our involvement. It obviously helps our efforts if they agree with our objectives and work toward their fulfillment" (Online Intervjuud, 2002).

References

Abma, T.A., Greene, J., Karlsson, O., Ryan, K., Schwandt, T.S. & Widdershoven, G.A.M. (2001). Dialogue on dialogue. *Evaluation, 7* (2), 164–180.

Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York, NY: William Morrow.

Budryte, D. (2005). *Taming nationalism? Political community building in the post-Soviet Baltic states*. Burlington, VT: Ashgate.

Burghart, D. (1999). *'Creating' a killer: A background report on Benjamin 'August' Smith and the World Church of the Creator. A special report for the American Jewish Committee*. Retrieved May 29, 2013 from http://www.buildingdemocracy.org/reports/smith.pdf

DeThomas, J.M. (2002). *Past, present and future*. Retrieved May 9, 2006 from: http://estonia.usembassy.gov/holocaust_eng.php

Fowler, F.C. (2006). Struggling with theory: A beginning scholar's experience. In V. Anfara & N. Merz (Eds.), *Using theoretical frameworks in qualitative research* (pp. 39–58). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gross, Z. (2010). Holocaust education in Jewish schools in Israel: Goals, dilemmas, challenges. *Prospects, 40* (1), 93–113.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.

Levinson, B.A.U. & Sutton, M. (2001). Introduction: Policy as/in practice – A sociocultural approach to the study of educational policy. In M. Sutton & B.A.U. Levinson (Eds.), *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy* (pp. 1–22). Westport, CT: Ablex.

MacGilchrist, F. & Christophe, B. (2011). Translating globalization theories into educational research: Thougts on recent shifts in Holocaust education. *Discourse: Studies in the cultural politics of Education, 32* (1), 145–158.

MacIsaac, D. (1996). *The critical theory of Jurgen Habermas*. Retrieved May 29, 2013 from: http://physicsed.buffalostate.edu/danowner/habcritthy.html

mauri [sic]. (2003, April 10). *Holokaustipäev kui NATO pileti konts.* Retrieved May 10, 2006 from: http://www.minut.ee/article.pl?sid=03/04/10/2249239&mode=nested

Online Intervjuud. (2002, August 8). *Eesti Päevaleht.* Retrieved May 9, 2006 from: http://www.epl.ee/artikkel_211663.html&P=1

Online Intervjuud. (2003, April 9). *Eesti Päevaleht.* Retrieved May 24, 2006 from: http://www.epl.ee/artikkel_232604.html

Peck, M.S. (1978). *The road less traveled*. London: Arrow.

Peck, M.S. (2006). *People of the lie* (2nd ed.). London: Arrow.

Raun, T. (1991). *Estonia and the Estonians* (2nd ed.). Stanford, Calif.: Hoover Institution.

Ross, H. (2002). The space between us: The relevance of relational theories to comparative and international education. *Comparative Education Review*, *46* (4), 407–432.

Schwandt, T.A. (1999). On understanding understanding. *Qualitative Inquiry*, *5* (4), 451–464.

Stevick, E.D. (2007). The politics of the Holocaust in Estonia: Historical memory and social divisions in Estonian education. In E.D. Stevick & B.A.U. Levinson, *Reimagining civic education: How diverse societies form democratic citizens* (pp. 217–244). Lanham: Rowman & Littlefield.

Stevick, E.D. (2008). Foreign influence and economic insecurity in international partnerships for civic education: The case of Estonia. In E.D. Stevick & B.A.U. Levinson (Eds.), *Advancing*

democracy through education? U.S. influence abroad and domestic practices (pp. 101–132). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Stevick, E.D. (2009). Overlapping democracies, Europe's democratic deficit, and national education policy: Estonia's school leaders as heirs to a Soviet legacy or as agents of democracy? *European Education*, *41* (3), 42–59.

Stevick, E.D. (2011). Finessing foreign pressure in education policy through deliberate policy failure: Soviet legacy, foreign prescriptions, and democratic accountability in Estonia. In W.J. Jacob & J. Hawkins (Eds.), *Policy debates in comparative, international and development education* (pp. 175–197). New York: Palgrave.

Thompson, D. (1999). Democratic theory and global society. *Journal of Political Philosophy, 7* (2), 114–125.

Trasberg, K. (2001). Development of the idea of national education and common school in Estonia during the 19th century. In S. Ahonen & J. Rantala (Eds.), *Nordic lights: Education for nation and civic society in the Nordic countries, 1850–2000* (Studia Fennica Historica, No. 1) (pp. 123–135). Helsinki: Finnish Literature Society.

Weiss-Wendt, A. (2008). Why the Holocaust does not matter to Estonians. *Journal of Baltic Studies*, *39* (4), 475–497.

Autorinnen und Autoren

Patricia Bromley, Assistant Prof., University of Utah, Department of Political Science, 260 S. Central Campus Dr., Salt Lake City, UT 84112
e-mail: p.bromley@utah.edu

Wolfgang Meseth, Prof. Dr., Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik – Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik, Universitätsstr. 1, D-56070 Koblenz,
E-Mail: wmeseth@uni-koblenz.de

Oliver Plessow, Dr., Universität Kassel, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften, Fachgruppe Geschichte, Didaktik der Geschichte, Nora-Platiel-Str. 1, D-34109 Kassel, E-Mail: oliver.plessow@uni-kassel.de

Matthias Proske, Prof. Dr., Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung, Innere Kanalstr. 15, D-50823 Köln, E-Mail: m.proske@uni-koeln.de

Doyle Stevick, Associate Prof., University of South Carolina, College of Education, 318 Wardlaw, Columbia SC, 29208, e-mail: stevick@mailbox.sc.edu

Mitteilung der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der DGfE

In der Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hat es einen Wechsel im Vorstand gegeben. Vorstandsvorsitzender ist nun Prof. Dr. Marco Rieckmann (aus der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung) von der Universität Vechta. Zum Sektionsvorstand gehören außerdem Prof. Dr. Christine Freitag (aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft) und Prof. Dr. Christine Riegel (aus der Kommission Interkulturelle Bildung). In diesem Zusammenhang wurde auch das Verfahren neu hinzukommender Vorstandsmitglieder (‚Incoming') und erfahrener Vorstandsmitglieder (‚Outgoing') wieder aufgenommen, das vorsieht, dass neue Vorstandsmitglieder in den ersten zwei Jahren die Arbeit kennenlernen und erfahrene Vorstandsmitglieder die Arbeit begleiten.

In der *Kommission Interkulturelle Bildung* bilden nun folgende Personen den Vorstand:
Prof. Dr. Christine Riegel (Freiburg) – Vorsitzende
Dr. Ulrike Hormel (Osnabrück) – Incoming
Prof. Dr. Merle Hummrich (Flensburg) – Outgoing

Die *Kommission Vergleichende Internationale Erziehungswissenschaft* hat folgenden Vorstand:
Prof. Dr. Christine Freitag (Paderborn) – Vorsitzende
Prof. Dr. Hans-Georg Kotthoff (Freiburg) – Incoming
Dr. Marcelo Parreira do Amaral (Frankfurt) – Incoming
Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen) – Outgoing

Der Vorstand der *Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung* setzt sich aus folgenden Personen zusammen:
Prof. Dr. Marco Rieckmann (Vechta), Vorsitzender
Prof. Dr. Susann Menzel (Osnabrück), Stellvertreterin

Am 30. September 2013 wird an der Universität Paderborn eine SIIVE-Tagung zu Methoden des Vergleichs stattfinden. In Vorträgen und Workshops werden interdisziplinäre Perspektiven vergleichender Forschung und deren methodologische Herausforderungen präsentiert und erarbeitet. Zielgruppe ist insbesondere der wissenschaftliche Nachwuchs.

Am 8. und 9. November 2013 wird die Nachwuchstagung ‚*Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven*' an der Universität Bern stattfinden. Diese Tagung wird von Nachwuchsforschenden der Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie (IKAÖ) der Universität Bern (Schweiz) in Kooperation mit der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung durchgeführt und richtet sich insbesondere an Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, deren Forschungsarbeiten einen Bezug zur Bildung für nachhaltige Entwicklung aufweisen.

Der 26. Kongress der *Comparative Education Society in Europe* (CESE) wird vom 10. bis 13. Juni 2014 an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg stattfinden. Das Executive Committee der CESE und das lokale Organisationsteam der Konferenz in Freiburg laden unter dem Konferenzthema ‚*Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition*' zu einer umfassenden Diskussion des Themas ‚*educational governance*' ein. Die Konferenzsprache wird Englisch sein. Konferenzbeiträge können jedoch auch in deutscher und französischer Sprache angemeldet werden. Detaillierte Informationen zu dem Kongress finden sich auf Website der CESE (www.cese-europe.org).

Aktuelle Informationen zur SIIVE finden sich in dem Bereich der Sektion auf http://www.dgfe.de sowie auf der eigenen Sektionshomepage http://www.siive.de.

Nachruf: Prof. Dr. Neville Alexander (1936–2012)

Dr. Neville Alexander, Professor für Pädagogische Reform an den Universitäten Kapstadt und Stellenbosch in Südafrika, ist am 27. August 2012 an den Folgen eines Krebsleidens verstorben. Wir verlieren mit ihm ein großartiges Vorbild, einen engagierten Forscher und Reformer, einen Wissenschaftler, der Brücken zwischen den Welten schlagen konnte.

Neville Alexander schloss sich bereits 1957 der Anti-Apartheitsbewegung an. Nach abgeschlossenem Studium der Germanistik in Kapstadt wurde ihm ein Stipendium der Alexander-von-Humboldt-Stiftung für das Studium an der Universität Tübingen zuerkannt. Dort promovierte er 1961 mit einer Arbeit über Gerhart Hauptmann. 1963 kehrte er nach Südafrika zurück und wurde zu einem der Mitbegründer der National Liberation Front (NLF) – einer politischen Bewegung gegen die Apartheid, zu der auch Nelson Mandela gehörte. Aufgrund dieses Engagements wurde Alexander 1963 wegen Hochverrats zu zehn Jahren Gefängnis verurteilt. Er verbüßte eine zehnjährige Freiheitsstrafe auf der Gefängnisinsel Robben Island, auf der auch Mandela eingekerkert war, und stand danach bis zum Ende der Apartheid unter Hausarrest. Zusammen mit Mandela engagierte sich Alexander in der ‚Befreiungs-Universität' der Gefängnisinsel – einer Initiative der Gefangenen, sich wechselseitig Bildung zu verschaffen. Nach dem Ende des Apartheit-Regimes war er lange Zeit bildungspolitischer Berater in

Mandelas Stab; er gehörte zu den Mitwirkenden bei der Entwicklung des bildungs- und sprachpolitischen Leitbilds des Südafrikas nach der Apartheid.

Zu den zentralen Themen seiner Forschung und Entwicklung gehörten Fragen der Gerechtigkeit und des Abbaus von Hürden für benachteiligte Bevölkerungsgruppen. Ihn interessierte besonders die Rolle der Sprache bei der Ermöglichung oder Verhinderung von Bildungschancen. Er leistete profunde historische Aufarbeitungen des Sprachbildungsregimes in Südafrika und anderen kolonisierten Teilen der Welt (siehe hierzu z.B.: Neville Alexander im Gespräch – Mit der Macht der Sprachen gegen die Sprache der Macht. Herausgegeben von Lucijan Busch, Drava Verlag, Klagenfurt, 2011). In international vergleichender Perspektive beleuchtete er den Beitrag von Bildungssystemen zu demokratischen Prozessen bzw. zur Herausbildung demokratischer Systeme (siehe hierzu z.B.: An Ordinary Country: Issues in Transition from Apartheid to Democracy in South Africa. Natal University Press, 2002; auf Deutsch: Südafrika: Der Weg von der Apartheid zur Demokratie, 2001 bei C.H. Beck). Er engagierte sich in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Rahmen der Sektion Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Seine Beiträge hier galten vor allem der Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Leistung von Bildungssystemen bei der Entkoppelung von Herkunft und Bildungserfolgschancen.

Seine wissenschaftlichen Arbeiten konnte Neville Alexander im Rahmen des von ihm geleiteten ‚Centre for the Study of Alternative Education in Southern Africa (PRAESA)' an der Universität Kapstadt (University of Cape Town) durchführen. Er pflegte zahlreiche Kontakte mit deutschen bzw. deutschsprachigen Universitäten, u.a. Hamburg, Oldenburg, Duisburg-Essen und Wien. Ein Gegenstand dieser Kooperationen war die theoriegeleitete Analyse der Zusammenhänge zwischen Herkunft, Macht und Bildungschancen. Dabei interessierte ihn u.a., ob und wie dieses Problem in zwei Staaten mit (je unterschiedlich) getrennter Geschichte diskutiert und zu bewältigen versucht wurde: im Post-Apartheid-Südafrika und in Deutschland nach der Wiedervereinigung. Ein weiteres Feld seiner Tätigkeit war das Initiieren pädagogischer Praxisprojekte und ihre wissenschaftliche Begleitung. Hier ging es ihm insbesondere um die Frage, wie man in vielsprachigen Konstellationen sprachliche Bildung zum Nutzen aller Beteiligten gestalten kann. Auch dabei war eine international vergleichende Perspektive für ihn wesentlich; insbesondere ging es ihm um das Problem, ob und worin sich bildungsförderliche Maßnahmen in einem historisch vielsprachigen Land (wie Südafrika) und einem durch Migration vielsprachigen Land (wie Deutschland) ähnlich sein können oder unterscheiden müssen.

Wir werden das Andenken Neville Alexanders in Ehren halten.

Ingrid Gogolin und der Vorstand der SIIVE

Rezensionen

Adick, Christel (Hrsg.). (2013). *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik* (Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Bd. 11). Münster: Waxmann, 320 S., 34,90 €.

Der von Christel Adick herausgegebene Sammelband setzt sich mit Bildungsentwicklungen in der sogenannten *nicht-westlichen* und zugleich *außereuropäischen* Welt auseinander. Die Fokussierung auf außereuropäische Regionen wird in einer vorangestellten Einführung in das Konzept des Buches von der Herausgeberin dadurch begründet, dass im deutschsprachigen Raum bisher zwar Überblickswerke zu den Bildungssystemen in Europa vorliegen, entsprechende Darstellungen für den *Rest der Welt* jedoch fehlen (vgl. S. 7). Durch die Auseinandersetzung mit der nicht-westlichen Welt sollen gerade jene Regionen behandelt werden, die durch eine – auch in vergleichenden Bildungsforschungen verbreitete – einseitige Betonung der „besonderen Leistungen der ‚westlichen Zivilisation'" (S. 7) allzu leicht aus dem Blick geraten. Derartige Konzepte und Ausrichtungen will der Band überschreiten bzw. ergänzen, um einer *euro-* sowie *okzidentozentrischen* Perspektivenverengung entgegenzutreten.

Um die gesamte außereuropäische nicht-westliche Welt in den Blick zu bekommen, wird diese in Anlehnung an die regionale Klassifikation der UNESCO in insgesamt sieben Regionen unterteilt, denen jeweils ein Kapitel gewidmet ist. Diesem ersten Teil des Buches (Regionale Bildungsentwicklungen) folgt ein zweiter (Länderstudien), in dem in jeweils einem Kapitel insgesamt sieben nationale Bildungswesen aus den zuvor beschriebenen Regionen exemplarisch vorgestellt werden. Ausgewählt wurden diese aufgrund ihrer besonderen Bedeutung „in der betreffenden Region und auf der Weltbühne" (S. 10).

In Bezug auf die regionalen Bildungsentwicklungen setzt sich im ersten Teil des Bandes Jonathan Kriener mit den Arabischen Staaten, Claudia Richter mit Lateinamerika und Gregor Lang-Wojtasik mit Süd- und Westasien auseinander. Christel Adick behandelt sowohl die Karibik als auch Subsahara-Afrika, Volker Schubert die Ostasiatischen Staaten und die Pazifikregion. Nicht behandelt werden aufgrund des von Adick einleitend erläuterten Konzepts und dem daraus folgenden doppelten Ausschlusskriteriums einerseits West-, Zentral- und Osteuropa sowie andererseits die Länder USA, Kanada, Australien und Neuseeland. Die außereuropäische und zugleich nicht-westliche Welt wird auf diese Weise fast vollständig erfasst, lediglich eine Auseinandersetzung mit den Zentralasiatischen Staaten fehlt, da der vorgesehene Beitrag nicht zustande gekommen ist (vgl. S. 8).

Der aus einzelnen Länderstudien bestehende zweite Teil behandelt das Bildungswesen in Brasilien (Claudia Richter), China (Caroline Glöckner), Indien (Gregor Lang-Wojtasik), Japan (Sabine Meise & Volker Schubert), Mexiko (Laura Patricia Cruz Ruiz & Esther Hahm), Nigeria (Ina Gankam Tambo) und Südafrika (Christine Rehklau). Diese Auswahl begründet sich vor allem ökonomisch: Brasilien, China und Indien zählen zu den aufstrebenden Volkswirtschaften der sogenannten *BRIC*-, zusammen mit Mexiko zu den sogenannten *BRICSAM-Staaten* (vgl. S. 10 f.). Ebenso wurde Japan aufgrund seiner ökonomisch und politisch herausragenden Stellung in Asien ausgewählt, Nigeria analog in Bezug auf Westafrika (vgl. S. 11). In einigen Kapiteln des ersten Teils werden zur Illustration auch Länderbeispiele behandelt, sodass die Liste der Länderstudien – zumindest unter Berücksichtigung des hier geringeren Umfangs und der teilweise deutlich eingeschränkten sowie heterogenen Auswahl behandelter Aspekte – um Ägypten, den Libanon, Laos, Indonesien, Samoa und den Senegal erweitert werden kann.

Inhaltlich orientieren sich die einzelnen Beiträge an den Vorgaben der Herausgeberin (vgl. S. 11) und stellen Geschichte und Gegenwart der regionalen bzw. länderspezifischen Bildungsentwicklungen im historisch-politischen Kontext sowie unter Bezugnahme auf jeweilige Besonderheiten dar. Da den Autoren jenseits dieser formalen Vorgaben die Strukturierung und Ausgestaltung ihrer Beiträge frei stand und sie explizit aufgefordert waren, ihre jeweilige Expertise einzubringen, geben die Darstellungen durchaus ein heterogenes Bild ab. Obwohl dadurch der – explizit nicht intendierte –Vergleich zwischen einzelnen Regionen- und Länderbeschreibungen zumindest in Hinsicht auf spezifische Aspekte erheblich erschwert oder auch undurchführbar wird, liegt gerade in dieser individuellen Gestaltung ein Vorzug dieses Konzepts: Sowohl die Besonderheiten der *Gegenstände* als auch die spezifischen Perspektiven der Autoren, die zuvor bereits in unterschiedlichem Ausmaß über die von ihnen behandelten Themen geforscht und publiziert haben, finden so ihren Ausdruck. Dargestellt werden z.B. die Strukturen der Bildungssysteme, die geschichtlichen Entwicklungen von Vorschul-, Schul-, Hochschul-, Erwachsenen- und Lehrerbildung, traditionelle Erziehungsformen, non-formale, private und religiöse Bildungsangebote, koloniale und postkoloniale Bildungspolitik. Erörtert werden Lehrpläne, Themen wie Bildungsexpansion, Internationalisierung und Bildungsfinanzierung oder Aspekte wie Schulleistung, Bildungsqualität, Chancengleichheit und Gender. Angesprochen werden Sprachenfragen, die Situation indigener Bevölkerungsteile, spezifische Problemlagen wie etwa Kinderarbeit und künftige Herausforderungen. Diskutiert werden aber auch Fragen zur

kulturellen Identität oder zur spezifischen Lernkultur.

Über die Vermittlung einer Fülle an Informationen hinaus, die diversen statistischen Veröffentlichungen, themenspezifischen Studien und disziplinübergreifender Sekundärliteratur entnommen wurden, zeichnet sich dieser Sammelband gerade durch den Versuch aus, die Bildungsentwicklungen in regional bzw. national eingegrenzten Räumen mit der dortigen Kulturgeschichte – unter Berücksichtigung äußerer Einflussfaktoren, zu denen auch inter-, supra- und transnationale Organisationen zu zählen sind – sinnvoll zu einer anschaulichen *Erzählung* (vgl. Koschorke, 2012) zu verknüpfen. Der Rückgriff auf Länderbeispiele in den Beschreibungen einiger Regionen mag ein Hinweis darauf sein, dass sich *Bildungswesen* länderübergreifend teilweise deutlich schwerer fassen lassen als in Bezug auf nationalstaatlich eingegrenzte Räume, die entsprechende Vorstellungen *kollektiver Identität* hervorbringen und auch über eigene Bildungssysteme verfügen. Inwieweit die Länder der einzelnen Regionen neben der geografischen Nachbarschaft in einem weiten Sinn kulturelle Gemeinsamkeiten aufweisen, soll jedoch, laut Zielsetzung der Herausgeberin, gerade durch die Auseinandersetzung mit den Regionen überprüft werden (vgl. S. 10). Damit wird die für das Konzept des Buches in gewisser Weise unkritisch übernommene Einteilung der Welt in regionale Großräume letztlich durch das Buch selbst wieder in Frage gestellt und somit betont fragwürdig. Dieser von Adick gewählte Ansatz überzeugt, da sich die problematisierbaren Konzepte *Region* und *Nation* einerseits gerade durch ihre Gegenüberstellung gegenseitig relativieren und dadurch ein einseitiger *methodologischer Nationalismus* bzw. *Regionalismus* verhindert wird; andererseits wird aber auch der epistemologische Wert dieser Konzepte als geradezu notwendige (Hilfs-)Konstruktionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft deutlich.

Durch die Bezugnahme auf *detaillierte* Informationen einerseits und die Orientierung an *abstrakten* Meta-Kategorien wie etwa Bildung, Region, Land/Nation, Kultur oder Geschichte andererseits wird sowohl der stets diffusen, vieldeutigen und letztlich unfassbaren Komplexität der jeweiligen Bildungswirklichkeit als auch dem Versuch einer anschaulichen Überblicksdarstellung Rechnung getragen. Dabei ergänzen sich quantitative Daten und idiografische Beschreibungen nicht nur in den einzelnen Studien: Vor den deskriptiven Ausführungen über die einzelnen Regionen und Länder befindet sich – um einen direkten Vergleich zu ermöglichen – im Anhang zum Einführungskapitel eine Auswahl statistischer Daten aus dem von der UNESCO für das Programm *Education for All* herausgegebenen *Global Monitoring Report 2011* (2011, S. 14–20), die für alle Länder der behandelten Regionen Angaben über den Anteil alphabetisier-

ter Erwachsener sowie die Beteiligung an Vor-, Primar- und Sekundarschulbildung präsentieren.

Jedoch bleibt letztlich unklar, warum man sich überhaupt mit den Bildungsentwicklungen in der außereuropäischen und zugleich nicht-westlichen Welt auseinandersetzen sollte. Die Begründung der Herausgeberin bleibt unbefriedigend, da die Tatsache, dass bisher keine derartigen Überblickswerke vorlagen, die Notwendigkeit eines derartigen Vorhabens noch nicht erschließt. Weiterhin bleibt fraglich, ob der Sammelband allein durch die Fokussierung auf außereuropäische und nicht-westliche Länder und Regionen den Anspruch einlöst, euro- und okzidentozentrische Perspektiven in der Bildungsforschung zu überwinden. Will man der Annahme einer (historischen) Überlegenheit des *Westens* und seiner Prinzipien gegenüber dem *Rest der Welt* entgegentreten, müsste nicht nur geklärt werden, was man *über* die restlichen Regionen, sondern vor allem, was man *von* ihnen lernen kann. Dass derartige, in der anregenden Einleitung angesprochene Aspekte in den Regional- und Länderstudien nicht näher aufgegriffen werden, liegt wohl auch an dem weiten Adressatenkreis, an den sich das Buch laut Klappentext richtet: „an Wissenschaftler und Studierende aus den Erziehungs-, Kultur-, Politik- oder Sozialwissenschaften, ferner an Experten, Dozenten und Praktiker grenzüberschreitender Bildungskooperation“, an „Journalisten, Mitarbeiter internationaler Wirtschaftsunternehmen“ sowie an den „Tourismussektor“. Würde man demgegenüber den Adressatenkreis auf Wissenschaftler und Studierende der Erziehungswissenschaft eingrenzen, so könnte etwa eine zentrale Orientierung an *pädagogischen* Dimensionen und Charakteristiken in Hinblick auf die hier angesprochene Grundsatzfrage aufschlussreich sein. Zumindest in Bezug auf Länder der westlichen Welt liegen bereits Ansätze vor, die durch die Vermittlung einer internationalen und zugleich pädagogischen Perspektive den Blick auf die eigene Bildungswirklichkeit zu erweitern versuchen und die Orientierung in pädagogischen Berufsfeldern – gerade auch im deutschsprachigen Raum – zu verbessern versuchen (vgl. Waterkamp, 2012). Zu diskutieren wäre in diesem Zusammenhang auch, ob *ökonomisches* Wachstum und zunehmende *politische* Macht hinreichende Gründe für die Auseinandersetzung mit den Bildungsentwicklungen in den entsprechend aufstrebenden Ländern darstellen, oder ob man gerade vor diesem Hintergrund den Fokus einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin eher auf *pädagogische* Gesichtspunkte richten müsste.

Dem Sammelband kommt das Verdienst zu, eine solide und umfassende Grundlage für einen Diskurs über Bildung in der außereuropäischen und nicht-westlichen Welt gelegt zu haben. Aus vielfältigen Gründen kann kaum bestritten werden, dass die Erzie-

hungswissenschaft auch im deutschsprachigen Raum nicht mehr über den *Rest der Welt* hinwegsehen sollte. Der Band öffnet dabei nicht nur den Raum für spezifische (inter-)nationale und regionale Diskurse, sondern auch für jene Grundsatzdebatten, etwa über die (ideologische) Einteilung der Welt in westlich und nicht-westlich, die hier zumindest explizit (vgl. S. 8) gerade nicht geführt werden.

Literatur
Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
UNESCO (Ed.). (2011). *UNESCO – Education for All Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris: UNESCO.
Waterkamp, D. (2012). *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen*. Dresden: TUDpress.

Dr. Phillip D. Th. Knobloch
Universität Bayreuth

Datta, Asit (2013). *Armutszeugnis. Warum heute mehr Menschen hungern als vor 20 Jahren*. München: dtv, 218 S., 14,90 €.

Vor fast 30 Jahren erschien ‚Welthandel und Welthunger' (Datta, 1984), in dem – ausgehend von den täglich 36.000 an Hunger sterbenden Kindern – das globale Handeln im Horizont von Kolonialismus und Verteilungsproblematik anschaulich dargestellt wurde. Die Fragen und Zusammenhangsbeschreibungen des ‚Bestsellers der Eine-Welt-Bewegung' sind eine implizite Folie für die neue Publikation von Asit Datta, in der die Diskrepanz zwischen dem prozentualen Rückgang der Armut und dem tatsächlichen Anstieg der weltweit Hungernden in absoluten Zahlen zum Ausgangspunkt wird: Wo liegen die Ursachen und warum passiert zu wenig, um Veränderung herbeizuführen und lange bekannte Optionen des Handelns in die Tat umzusetzen? Diese Fragen durchziehen die Publikation als stetige Motivation des Professors für Schulpädagogik mit einer Konzentration auf Fragen der Entwicklungspolitik und -pädagogik im großen Feld der international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft.

In 12 Kapiteln beschäftigt sich der Autor historisch-systematisch mit dem Zusammenhang von Welthandel und ökonomischer Globalisierung sowie dem dahinter liegenden Entwicklungsverständnis („Vom Welthandel zur Globalisierung"). Es geht um Herausforderungen eines tragfähigen Armutsbegriffs („Wer ist arm?") sowie Grenzen und Chancen von Statistiken („Vorsicht Statistiken"). Der Autor setzt sich mit den Schwierigkeiten einer nachvollziehbaren Beschreibung und Kontextualisierung von Hunger („Wer hungert und warum?") sowie den damit assoziierten Argumentationen der weltweiten Bevölkerungsentwicklung auseinander („Wie viel ist zu viel?"). Ihn

interessieren Ressourcenfragen (fokussiert auf Energie und Wasser) sowie globale Ungleichheiten (Handel und Geschlechter). Um dies makrogesellschaftlich einordnen zu können, beschreibt er die institutionellen Folgen von Bretton Woods – IWF, Weltbank, WTO/GATT („Die heimlichen Herrscher") sowie die interessenbegründeten Paradoxien der Entwicklungshilfe („Wer hilft wem und mit welchem Interesse?"). Die Beschäftigung mit Optionen einer „nachhaltigen Entwicklung – Hindernislauf mit der Zeit" leitet über zur Abschlussfrage „Was tun?". Ausgehend vom Phänomen ressourcenverschwendender und weitgehend ergebnisoffener Welt-Konferenzen, werden globale, institutionelle, staatliche und individuelle Möglichkeiten benannt, mit denen Veränderung erreicht werden kann.

Mit der Publikation empfiehlt sich Asit Datta erneut als Lehrer, der mit Leichtigkeit die hochkomplexen Zusammenhänge globalen Denkens und (Nicht-)Handelns didaktisch nachvollziehbar herunterbricht und an greifbaren Beispielen expliziert. Präzise wird beschrieben: 1) Es bringt wenig, immer wieder – etwa im Rahmen von Konferenzen – auf Bekanntes hinzuweisen. 2) Global gibt es sehr wohl Alternativen zum herrschenden Ökonomiemodell. 3) Die internationalen Institutionen sind hinsichtlich Demokratie und Transparenz dringend reformbedürftig, um eine menschlichere Globalisierung zu realisieren. 4) Staatlicherseits gibt es gute Beispiele, wie menschliche Entwicklung durch „Wohlergehen, Teilhabe am politischen Leben und Gerechtigkeit" (S. 179) umgesetzt werden kann. 5) Trotz des verständlichen Frustes ermöglichen anerkannte Mittel wie öffentlichkeitswirksame Aktionen in einer Demokratie Teilhabe in und an einer aktiven Zivilgesellschaft. Die Optionen bedeuten einen Angriff auf das als altbewährt Liebgewonnene – im Wissen darum, dass ein Überleben der Menschheit nur gemeinsam möglich ist und die Macht neu verteilt werden muss.

Neben dem Didaktiker erleben wir den Pessimisten, der seit Jahren mahnend publizistisch tätig ist, und den Optimisten, der immer wieder deutlich macht, wie einfach Veränderung wäre, wenn die bekannten Möglichkeiten genutzt würden. Dabei schimmert der ältere Mann durch, der weise den Zeigefinger hebt und der nachfolgenden Generation Mut macht, dass ein stetes Ringen Erfolge haben kann. Dies ist eng gekoppelt an das Lächeln des jugendlichen Satirikers, der um die Möglichkeiten und Grenzen vom Wissen zum Handeln weiß. Es bleibt der Literat, dem an eine Einbettung seiner akademischen Überlegungen in Zitate der Weltliteratur gelegen ist – jedem Kapitel sind ein bis drei derartige Zitate vorangestellt, die Lust auf das Kommende machen. Dies ist ein zunächst als didaktischer Trick anmutender Fingerzeig, der sich bei näherem Hinsehen als List des Schreibenden entpuppt, das

Kapitel mit der Relektüre der Zitate abzuschließen, um die Quintessenz zu genießen. Überraschend ist, dass sich der Autor von den ent-emanzipierenden Argumenten seiner Studentinnen überzeugen lässt, die patriarchale Sprache vorziehen, um „Sprachverrenkungen" (S. 15) zu vermeiden. Im Wissen darum, dass das ‚Sein das Bewusstsein' bestimmt, wäre eine durchgängig matriarchale Sprache eine Chance gewesen, auch hier offensive Alternativen anbieten zu können.

Es sind drei Aspekte, die das Buch – angesichts des Scheiterns der Millennium-Entwicklungsziele – als Leitfragen durchziehen: Hunger gegenüber Überfluss, Anwachsen der Arm-Reich-Schere gegenüber egalitären Nationalgesellschaften sowie zerstörerische Modernisierungs- gegenüber bewahrender Innovationsökonomie (S. 14). Das Sachbuch liest sich streckenweise fast wie ein didaktisch gelungener Action-Roman. Die Action speist sich aus systematisch zusammen getragenen Fakten zum Thema. Jene, die sich seit Jahren mit Entwicklungspolitik beschäftigen, werden an vielen Stellen tief durchatmen und einen Seufzer nach dem Motto von sich geben: Stimmt, das war ja auch noch! Für jene, die sich heute an die ‚Grenzen des Wachstums' (Meadows, Meadows, Zahn & Milling, 1972) erinnern, erscheint das Buch als eine Zusammenfassung all jener Zusammenhänge, die seit über 40 Jahren angegangen werden müssten und bei denen sich für Pädagoginnen und Pädagogen die drängende Frage auftut, wie Menschen – auch über Bildungsgelegenheiten – zu neuen Handlungen motiviert werden können.

‚Armutszeugnis' eignet sich als Ganzlektüre und auch Kapitelweise – wie ‚Welthandel' – zum direkten Einsatz in Seminaren zu Globalisierung, Entwicklung und Armut. Es kann als motivierende Pflichtlektüre für alle Herrschenden dieser Welt und als fundierter Einstieg in konstruktive Weltveränderung im Rahmen von Bildungsmaßnahmen empfohlen werden.

Literatur

Meadows, D., Meadows, D., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

Datta, A. (1984). *Welthandel und Welthunger*. München: dtv.

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik
Pädagogische Hochschule Weingarten