pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Plessow, Oliver

Wege der Transnationalisierung bei länderübergreifenden Initiativen der "Holocaust Education"

Tertium comparationis 19 (2013) 1, S. 38-68

Quellenangabe/ Reference:
Plessow, Oliver: Wege der Transnationalisierung bei länderübergreifenden Initiativen der "Holocaust Education" - In: Tertium comparationis 19 (2013) 1, S. 38-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-245050 - DOI: 10.25656/01:24505

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-245050
https://doi.org/10.25656/01:24505

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

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].