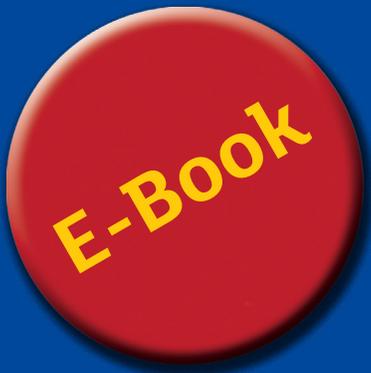


Reinprecht/Weiss (Hg.)

Christa Markom/Heidi Weinhäupl

# Die Anderen im Schulbuch

Rassismen, Exotismen, Sexismen und  
Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern



**nap** new academic press

Christa Markom/Heidi Weinhäupl

**Die Anderen im Schulbuch**

Rassismen, Exotismen, Sexismen und  
Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern

***Sociologica***

Herausgegeben von Hilde Weiss und Christoph Reinprecht

**Band II**

Christa Markom/Heidi Weinhäupl

# Die Anderen im Schulbuch

Rassismen, Exotismen, Sexismen und  
Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern

BRAUMÜLLER



Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wissenschaft  
und Forschung sowie der Kulturabteilung der Stadt Wien,  
Wissenschafts- und Forschungsförderung.

### **Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Printed in Austria

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbrei-  
tung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf  
in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes  
Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert  
oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet,  
vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 2007 by Wilhelm Braumüller  
Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H.  
A-1090 Wien  
<http://www.braumueller.at>

ISSN 1814-5647  
ISBN 978-3-7003-1616-9 – E-Book © 2017 ISBN 978-3-7003-2047-0

Basisdesign für Cover: Lukas Drechsel-Burkhard  
Satz: Christian Ginner  
Druck: Börsedruck Gesmb, A-1230 Wien

# INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	IX
DANKSAGUNG.....	XI
<b>I</b> <b>EINLEITUNG</b> .....	1
<b>II</b> <b>DER EUROPÄISCHE BLICK:</b> <b>EINTEILEN, HOMOGENISIEREN, HIERARCHISIEREN</b> .....	7
<b>2.1 Eurozentrismus und Evolutionismus</b> .....	10
<b>III</b> <b>ORIENT UND ORIENTALISMUS</b> .....	17
<b>3.1 Der Orient als einheitlicher Raum?</b> .....	22
3.1.1 Beispiel Durchblick 2: Die orientalische Stadt.....	23
<b>3.2 Orient-Klischees und zugeschriebene Eigenschaften</b> .....	26
3.2.1 Tradition und Rückständigkeit.....	28
3.2.2 Zuschriebene Religiosität.....	30
<b>3.3 Alternativen und Kritik</b> .....	31
<b>IV</b> <b>DER ISLAM: GRENZMYTHEN UND NEUER ORIENTALISMUS</b> .....	36
<b>4.1 Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2:</b> <b>„Gottes Kinder“ gegen „den Islam“</b> .....	40
4.1.1 Die Unterdrückung der Frauen im Islam.....	44
4.1.2 Islam und Fundamentalismus.....	39
<b>4.2 Alternativen und Kritik</b> .....	41
4.2.1 Good Practice-Beispiel Einst und heute 2: Gemeinsamkeiten aufzeigen.....	45
<b>V</b> <b>ANTISEMITISMUS: VOM ANTIJUDAISMUS ZUM</b> <b>„BRENNPUNKT NAHER OSTEN“</b> .....	47
<b>5.1 Exkurs zum christlichen Antijudaismus</b> <b>vom Mittelalter bis heute</b> .....	50
<b>5.2 Analyseergebnisse: Das Judentum und die</b> <b>Judenverfolgungen im Mittelalter und der Neuzeit</b> .....	54
5.2.1 Beispiel Einst und heute 2: „Das auserwählte Volk“.....	54
5.2.2 Beispiel Einst und heute 2: Verfolgung und Diskriminierung wird ausgeblendet.....	57
5.2.3 Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2 und Zeitbilder 2: Antijudaismus aus Unwissenheit?.....	58
5.2.4 Alternativen und Kritik.....	60
<b>5.3 Exkurs zum historischen Hintergrund des</b> <b>modernen rassistischen Antisemitismus</b> .....	61
<b>5.4 Analyseergebnisse:</b> <b>Die ausgeblendete Geschichte des Antisemitismus</b> .....	66

<b>5.5</b>	<b>Analyseergebnisse: Antisemitismus und der Holocaust</b> .....	69
5.5.1	Beispiel Zeitbilder 4: Antisemitismus war Sache der Nationalsozialisten .....	70
5.5.2	Beispiel Einst und heute 4: Das Regime und die Kollektivschuld .....	72
5.5.3	Good Practice-Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: Mitmachen, anpassen und Widerstand .....	73
5.5.4	Alternativen und Kritik .....	75
<b>5.6</b>	<b>Sekundärer Antisemitismus</b> .....	76
5.6.1	Beispiel Einst und heute 3: Holocaust-Vergleich .....	81
5.6.2	Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: Nur Rechtsextreme sind heute noch antisemitisch.....	82
5.6.3	Beispiel Einst und heute 4: „Völlig übertriebene“ EU-Sanktionen .....	84
5.6.4	Alternativen und Kritik .....	88
<b>5.7</b>	<b>„Brennpunkt Naher Osten“: Israel-Kritik und „neuer“ Antisemitismus im islamistischen und linken Diskurs</b> .....	88
5.7.1	Exkurs: Islamistischer Antisemitismus.....	90
5.7.2	Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: „Wohlhabende jüdische Organisationen“ gegen „Ackerbauern und Viehzüchter“ .....	92
5.7.3	Beispiel Einst und heute 4: Das „Tätervolk“ „der Juden“ .....	98
5.7.4	Alternativen und Kritik .....	105
<b>VI</b>	<b>RASSISMUS: DENKSYSTEM, STRUKTUR UND HANDLUNG</b> .....	109
<b>6.1</b>	<b>Rassismus-Definitionen</b> .....	111
<b>6.2</b>	<b>Analyseergebnisse: Die wissenschaftliche Widerlegung des Rassismus</b> .....	114
6.2.1	Die Vermessungswut der Moderne .....	114
6.2.2	Beispiel Biologisch 3: Es gibt keine „Rassen“.....	115
6.2.3	Beispiel Bios 3: Sind wir alle gleich?.....	117
6.2.4	Beispiel Leben und Umwelt kompakt 3: Rassismus wird ausgespart .....	118
<b>6.3</b>	<b>Alternativen und Kritik</b> .....	119
6.3.1	Good Practice-Beispiel Durchblick 4: Von der Verallgemeinerung zur Vernichtung .....	121
6.3.2	Good Practice-Beispiel Einst und heute 3: Die Legitimationsfunktion der Wissenschaft.....	122
<b>6.4</b>	<b>Exkurs: Behinderung und Normierung</b> .....	125
6.4.1	Alternativen und Kritik .....	125

<b>VII</b>	<b>EXOTISMUS UND EVOLUTIONISMUS:</b>	
	<b>FESTSCHREIBUNGEN UND IDEALISIERUNGEN „DES FREMDEN“</b> .....	127
<b>7.1</b>	<b>Exotismen und Idealisierung der „Naturvölker“</b> .....	128
7.1.1	Exotismus und Rassismus: Abgrenzung und Gemeinsamkeiten .....	130
<b>7.2</b>	<b>Analyseergebnisse: „Steinzeitmenschen“, Sprachbilder aus dem Tierreich und Verkindlichung des Fremden</b> .....	132
7.2.1	Beispiel Einst und heute 2: „Ich komme aus der Steinzeit“ .....	136
<b>7.3</b>	<b>Analyseergebnisse: „Primitivität“ versus „Zivilisation“</b> .....	138
7.3.1	Beispiel Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: „Indianer, musst du sterben?“ .....	139
<b>7.4</b>	<b>Alternativen und Kritik</b> .....	146
7.4.1	Good Practice-Beispiel Panorama.at 1: Verbindungen aufzeigen .....	146
7.4.2	Good Practice-Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3: Begriffskritik am Wort „Indianer“ .....	147
7.4.3	Good Practice-Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart: Machthierarchien und die „Europäisierung der Welt“ .....	148
7.4.4	Zusammenfassung .....	149
<b>VIII</b>	<b>DARSTELLUNG DER „DRITTEN WELT“ AM BEISPIEL „AFRIKA“</b> ...	151
<b>8.1</b>	<b>„Dritte Welt“ an letzter Stelle</b> .....	154
<b>8.2</b>	<b>Verantwortung der ehemaligen Kolonialländer für Gewalt, Bürgerkrieg und „Unterentwicklung“</b> .....	156
8.2.1	Beispiel Einst und heute 4: „Willkürlich gezogene Grenzen“ .....	156
8.2.2	Beispiel Zeitbilder 4: „Probleme der Dritten Welt“ .....	159
<b>8.3</b>	<b>Homogenisierung von Afrika</b> .....	161
8.3.1	Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: „Typisch afrikanisch?“ .....	161
<b>8.4</b>	<b>Widerstand, soziale Bewegungen, engagierte Personen und Initiativen</b> .....	164
<b>8.5</b>	<b>Gender und Viktimisierung</b> .....	165
<b>8.6</b>	<b>Blutige Sprache und die Realität</b> .....	168
<b>8.7</b>	<b>Alternativen und Kritik</b> .....	168
<b>IX</b>	<b>HETEROSEXUALITÄT ALS NORM: DIE ZWEI GESCHLECHTER UND DARÜBER HINAUS</b> .....	171
<b>9.1</b>	<b>Darstellung von Homosexualität und Transgender</b> .....	173
<b>9.2</b>	<b>„Unnatürlichkeit“</b> .....	176
<b>9.3</b>	<b>Individuelle und strukturelle Diskriminierung</b> .....	178
9.3.1	Outing und Widerstand .....	178
9.3.2	„Toleranz“, so lange „die Anderen“ unbemerkt bleiben ...	183

9.4	„Das ist keine Liebe“ – Unterstellungen von Promiskuität, „ausufernder“ Sexualität und Schamlosigkeit .....	184
9.5	Homosexualität in Verbindung mit Missbrauch .....	187
9.6	„Gründe“ für Homosexualität .....	189
9.7	Aids und Homosexualität .....	191
9.8	Ganz im Abseits .....	193
9.8.1	Lesbische Liebe und Sexualität .....	193
9.8.2	Transgender und Bisexualität .....	194
9.8.3	Intersexualität .....	195
9.9	Sprache, Wertung und Distanz .....	196
9.10	Zusammenfassung: Alternativen und Kritik .....	197
<b>X</b>	<b>GENDERKONSTRUKTIONEN UND ROLLENBILDER .....</b>	<b>199</b>
10.1	Geschlechtsneutrale Sprache – warum eigentlich? .....	200
10.2	Prägung von Gender .....	203
10.3	Beispiel Biologisch 4: Diskriminierungsfrei – Rollenbilder und Wahlfreiheit .....	204
10.3.1	Bildebene .....	204
10.3.2	Textebene .....	205
10.3.3	Zusammenfassung .....	210
10.3.4	Alternativen und Kritik .....	211
10.4	Beispiel Bios 4: Kritikfrei – Sozialisation versus Natürlichkeit .....	212
10.4.1	Exkurs in die Geschichte: Einst und heute 2 .....	215
10.4.2	Zusammenfassung .....	217
10.4.3	Alternativen und Kritik .....	217
10.5	Beispiel Durchblick 3: Frauenberufe – Männerberufe .....	218
10.5.1	Berufsklassiker – ein Traum? .....	219
10.5.2	Vorannahmen und Stereotype .....	223
10.5.3	Alternativen und Kritik .....	224
10.5.1	Ergänzende Beispiele und Good-Practice-Examples: Die Hausfrau – der Techniker .....	225
10.6	Zusammenfassung: Alternativen und Kritik .....	229
<b>XI</b>	<b>METHODE .....</b>	<b>231</b>
11.1	Der erste Eindruck .....	231
11.2	Auswahl der Sequenzen .....	232
11.3	Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse .....	233
11.4	Fein- bzw. Textanalyse .....	235
<b>XII</b>	<b>LISTE DER ANALYSIERTEN SCHULBÜCHER .....</b>	<b>241</b>
<b>XIII</b>	<b>LITERATUR .....</b>	<b>245</b>

Der vorliegende Band der Reihe „Sociologica“ ist einem Forschungsgebiet gewidmet, das in Österreich noch wenig Tradition besitzt: der kritischen Analyse von Schulbüchern. Die Spiegelung relevanter sozialer und politischer Themen, zeitgeschichtlicher und historischer Zusammenhänge im österreichischen Schulbuch wurde bislang nur zögernd erforscht; so sind etwa Analysen der Schulbücher zu Themen wie Antisemitismus, Faschismus und Nationalsozialismus erst aus besonderem Anlass (der so genannten Waldheim-Affäre 1986) entstanden und haben damals den großen Bedarf einer gründlichen Neubearbeitung im österreichischen Geschichteschulbuch aufgezeigt.

In den hier vorgelegten Analysen der wichtigsten Biologie-, Geschichte- und Geographiebücher der 5.–8. Schulstufen für österreichische AHS Unterstufen geht es nun nicht nur um Antisemitismus und Rassismus, sondern um ein breites Spektrum aktueller Themen, die oft auch eingeschlifene Klischees und Vorurteile transportieren: Orient und Islam, die dritte Welt, besonders Afrika und die „Naturvölker“, aber auch Homosexualität und Geschlechterrollen. In allen westeuropäischen Ländern leben heute Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur, Religion und Sprache, eine Tatsache, die sich auch in der Schülerschaft widerspiegelt. Die Gesellschaft ist heterogener, die Lebensformen ihrer Mitglieder sind vielfältiger geworden; auch das Schulbuch ist gefordert, diesen Wandel in die Schulbuchwirklichkeit einzuarbeiten. Wie dies in aktuellen Büchern umgesetzt wurde und wie sehr dabei „die Anderen“ festgeschrieben wurden, wird an Text- und Bildmaterial nicht nur durch Kritik, sondern auch durch Beispiele von „best practice“ herausgearbeitet.

Geschichts- und Gesellschaftsbeschreibungen im Schulbuch sollen den neueren Stand der Forschungen und ihrer Erkenntnisse berücksichtigen, haben aber darüber hinaus auch eine wichtige Sozialisationsfunktion. SchülerInnen sollen lernen, soziale Probleme und Konflikte in größeren Zusammenhängen zu analysieren, zu beurteilen und ihnen gegenüber eine eigene Handlungsorientierung gewinnen.

Dem Schulbuch sollte es daher gelingen, einen Bezug zwischen abstrakten gesellschaftlichen Zusammenhängen und lebensweltlichen Erfahrungen der SchülerInnen herzustellen. Die „Schulbuchwirklichkeit“ wird in diesem Buch daher auch konsequent von diesen beiden Seiten her analysiert und dargestellt: wie weit gelingt es einerseits, in den faktischen Darstellungen die tradierten Klischees zu überwinden und aktuelle Erkenntnisse ethnologischer, soziologischer und zeitgeschichtlicher Forschungen aufzunehmen? Die Analytistinnen untersuchten vor allem, wie „die Anderen“ in den Texten konstruiert und festgeschrieben

wurden und ob sich die üblichen Stereotype wiederfinden. Wesentlich war es dabei, die Geschichte der Vorurteile und abwertenden Diskurse aufzuzeigen, um eine aktive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit diesen Themen zu fördern. Ein besonderes Anliegen des Buchs ist es, der Frage nachzugehen, ob die Texte über fremde Kulturen, Kontinente und Nationen dazu anleiten, diese auch „mit den Augen des anderen“ zu sehen, und aus dieser Außensicht etwas über sich selbst, die eigene Gesellschaft und die eigenen Rollen, zu erfahren.

*Wien, im Juli 2007*

*Hilde Weiss*

## DANKSAGUNG

Die Autorinnen danken dem Braumüller Verlag und den HerausgeberInnen Hilde Weiss und Christoph Reinprecht für ihr Vertrauen in die Publikation sowie die wertvollen inhaltlichen Anregungen. Der Hochschuljubliäumstiftung der Stadt Wien zur Förderung der Wissenschaft danken wir für die Finanzierung des Forschungsprojekts „Diskriminierende Inhalte in Schulbüchern aus kultur- und sozialhistorischer Sicht“ im Jahr 2005, das einen Ausgangspunkt für die vorliegende Publikation darstellte. Unser Dank gilt auch Dr. Ministerialrat Walter Denscher und den MitarbeiterInnen der Schulbuchsammlung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für ihre freundliche Unterstützung.

Für wertvolle Hinweise, Anregungen und Unterstützung in der Analyse danken wir Barbara Berghold, Alex Gruber, Christoph Kirchengast, Verena Krausneker, Florian Markl, Ines Rössl, Sabine Strasser, Petra Völkerer, Angelika Windhofer, Johanna Witzeling und Christian Würth. Unseren Familien, Christian Berghold, Silverio Quimíz Barzola und Uschi Weinhäupl sowie allen unseren FreundInnen: Danke!



## I EINLEITUNG

In der Wissenschaft wird seit Jahrzehnten über Orientalismus, Sexismus, Rassismus, Evolutionismus und Antisemitismus diskutiert und publiziert. Doch haben die Ergebnisse dieser Diskussionen Eingang in aktuelle Schulbücher gefunden? Dieser Frage gingen die Autorinnen im Rahmen einer Analyse der im Jahr 2005 auflagenstärksten Geschichte-, Biologie- und Geographiebücher nach.

Die Antwort lautete: „Jein“. Zwar wurde häufig darauf Wert gelegt, offene Diskriminierungen zu vermeiden und Rassismus abzulehnen. Auch fixe Rollenbilder von Männern und Frauen wurden hinterfragt oder als nicht zwingend abgelehnt und Homosexualität wird erwähnt. Vor allem in den neueren Ausgaben zeigte sich das Bemühen der SchulbuchautorInnen. Doch in der Analyse wurde auf der Argumentations- und Bildebene deutlich, dass sich die SchulbuchautorInnen häufig nur oberflächlich mit Rassismus, Sexismus und anderen „-ismen“ auseinandersetzen. Auf einer darunter liegenden Ebene – sowohl in den Texten als auch über die verwendeten Bilder – wurden teilweise abwertende Diskurse weitergeführt: Von der Überlegenheit Europas und zum Aussterben verurteilten „Indianern“, dem Islam als totalisierender Kraft und einem Afrika voller Armut und Bürgerkrieg. Die unterschiedlichsten Regionen, Religionsrichtungen und gesellschaftlichen Kontexte wurden vereinheitlicht, Machthierarchien ausgeblendet und scharfe Grenzen zu „den Anderen“ gezogen. Homosexualität wurde mit ausufernder Sexualität in Beziehung gesetzt; Inter- und Transsexualität nahezu ausgeblendet. Auf der Begriffsebene fanden sich „Eskimos“, „Buschmänner“ und „Steinzeitmenschen“ genauso wie „Sippen“, „Horden“, „primitive Volksstämme“ und „Zigeuner“.

Gleichzeitig wurden Diskriminierungen auf struktureller und individueller Ebene häufig ausgeblendet oder klein geredet, Machthierarchien durch sprachliches Passiv verschleiert und manche Arbeitsaufgaben führten in die falsche Richtung. Geschlechtsneutrale Sprache wurde zwar teilweise oberflächlich verwendet, gleichzeitig aber klare Normen über die Bild- und Textebene eingeführt: Das Model (Frau, exotisch geschminkt) und der Pilot (Mann, in Uniform, inmitten von Technik, im Cockpit).

Insgesamt war also bei den meisten der untersuchten Schulbüchern ein Bemühen sichtbar, doch fehlte der aktuelle sozialwissenschaftliche und feministische Diskurs bzw. die kritische Auseinandersetzung damit.

Die vorliegende Publikation bemüht sich nun, diese Brücke zu schlagen. Dafür werden zum einen die Ergebnisse der exemplarischen Analyse aktueller Geschichte-, Biologie- und Geographiebücher präsentiert. Diese Studie wurde von den Autorinnen in einem von der Hochschuljubiläums-

stiftung der Stadt Wien geförderten Projekt im Jahr 2005 durchgeführt, unter Verwendung der drei in österreichischen AHS-Unterstufen am häufigsten eingesetzten Bücher<sup>1</sup>:

- Geographie- und Wirtschaftskunde: **Der Mensch in Raum und Wirtschaft, Durchblick** sowie **Panorama.at**; jeweils 5. bis 8. Schulstufe.
- Biologie- und Umweltkunde: **Biologisch, Bios, Leben und Umwelt kompakt**; jeweils 5. bis 8. Schulstufe.
- Geschichte: **Einst und heute, Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, Zeitbilder**; jeweils 6. bis 8. Schulstufe<sup>2</sup>.

Im Folgenden werden aber nicht einfach diskriminierende Passagen aufgelistet und einzelne Schulbücher an den Pranger gestellt. Vielmehr ist es Ziel dieser Publikation, aktuelle Erkenntnisse und Diskussionen der Sozialwissenschaften (insbesondere der Kultur- und Sozialanthropologie) für ein breiteres Publikum verständlich aufzubereiten. Die Ergebnisse der Analyse dienen dabei als praktische Beispiele, anhand derer die LeserInnen die theoretischen Diskussionen nachvollziehen können.

Dabei werden Ergebnisse mit dem jeweiligen wissenschaftlichen Diskurs verknüpft: Vom Kapitel „Europa als Nabel der Welt“ über die Themen Orientalismus und „Islam“, Antisemitismus, Rassismus, Exotismus und Evolutionismus („Naturvölker“), bis zur Darstellung der „Dritten Welt“ am Beispiel „Afrikas“. Aktuelle Debatten der feministischen Forschung werden anhand der Konstruktion von Geschlecht (Zweigeschlechtlichkeit als Norm) in den Schulbüchern vorgestellt.

Alle hier behandelten „-ismen“ haben ihre eigene Geschichte und unterscheiden sich in verschiedenen Aspekten. Gleichzeitig lassen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten identifizieren: „-ismen“ verallgemeinern, teilen ein, schreiben Eigenschaften zu, hierarchisieren (konstruieren Normen) und führen zu (offener oder versteckter) Diskriminierung. Die

---

<sup>1</sup> Laut E-Mail-Auskunft von Ministerialrat Dr. Walter Denscher 2.9.2005 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (jetzt: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur): Bezüglich der Hauptschulen waren keine Daten verfügbar, so dass auf die AHS-Auswahl zurückgegriffen wurde. Die häufigsten bzw. auflagenstärksten Bücher wurden ausgewählt, weil damit von einer gewissen Verbreitung ausgegangen werden kann. An dieser Stelle möchten die Autorinnen auch dem Ministerium sowie insbesondere dem Personal der Schulbuchsammlung für ihre Kooperation danken.

<sup>2</sup> Der Großteil der Analyse wurde im Jahr 2005 fertiggestellt und bezieht sich daher auf die in diesem Jahr 2005/06 aktuellen Ausgaben (vgl. die Auflistung der Bände unter Punkt XII). Für das anlässlich der vorliegenden Publikation stark erweiterte Kapitel Antisemitismus wurden jedoch die jeweils im Schuljahr 2006/07 aktuellen Geschichte-Bände herangezogen; wobei teilweise auch der Vergleich zur alten Ausgabe hergestellt wurde. Auf eine Analyse der Arbeitsunterlagen/Erweiterungen für LehrerInnen musste hier leider verzichtet werden; dies würde sich jedoch für eine Folgestudie anbieten.

jeweiligen Vorurteile und Legenden werden innerhalb einer gesellschaftlichen Machthierarchie weitergegeben und angepasst.

- Anhand des Orientalismus sowie „des Islam“ wird insbesondere auf das Problem der „Homogenisierung“, also der Vereinheitlichung und Einebnung „der Anderen“ verwiesen.
- Im Kapitel „Antisemitismus“ weisen die Autorinnen auf einzelne antisemitische Vorurteile und Mythen hin. Darauf folgt die Kritik der Darstellung der jüdischen Religion und der Judenverfolgungen sowie eine Analyse des Nahostkonfliktes. Hierbei fanden sich zu überarbeitende Abschnitte und Darstellungen wie z.B.: die Ausblendung der Judenfeindschaft in der Bevölkerung ab der Aufklärung bis in die Gegenwart.
- Im Abschnitt zu „Rassismus“ werden Schwachstellen in der Argumentation aufgezeigt: Insbesondere wird die Ebene der Diskriminierung (individuell und strukturell) häufig zugunsten einer vorgeblich „wissenschaftlichen“ Argumentation vernachlässigt. Die Autorinnen schlagen daher vor, rassistische Diskriminierung und strukturellen Rassismus bereits im Rahmen einer Definition zu betonen.
- Anhand der Untersuchungsergebnisse zu „Exotismus und Evolutionismus“ finden sich Erklärungen, wie „die Anderen“ auch zeitlich „zurückgestuft“ werden, bei einer gleichzeitigen Annahme der Entwicklung zum Höheren und Besseren.
- Dies spielt auch bei der „Darstellung der ‚Dritten Welt‘ am Beispiel Afrikas“ eine große Rolle; hier wird weiters ein Schwerpunkt auf die Konstruktion von „Anderen“ über Sprache (in Medien und in den untersuchten Schulbüchern) gelegt.
- Im Kapitel „Die zwei Geschlechter und darüber hinaus“ geht es um Heteronormativität und somit um die Konstruktion einer Norm, mittels derer homosexuelle, bisexuelle und Transgender-Identitäten als „abweichend“ markiert werden.
- Eine herrschende Norm kann „das Andere“ an bestimmte Orte verweisen oder „es“ unsichtbar machen. Das zeigt sich im Abschnitt zur Konstruktion von Geschlechterrollen. Geschlechtssensible Sprache wird in den untersuchten Schulbüchern (abgesehen von einigen Ausnahmen) nur oberflächlich bzw. willkürlich eingesetzt. Zudem findet sich die Konstruktion von geschlechtsspezifischen Berufsbildern und „Rollen“. Dies wird anhand einiger Beispiele aufgezeigt und kritisiert.

Generell werden die wissenschaftlichen Diskurse anhand von konkreten Fallbeispielen erklärt; Verbesserungsvorschläge und Good-Practice-Beispiele aus den Schulbüchern machen klar, wie leicht eine Fortführung der Stereotype zu vermeiden wäre.

Doch, so könnten LeserInnen nun kritisch fragen, was hätte man damit bewirkt? Die Frage, inwieweit Schulbücher „wirken“, ist in der Schulbuchforschung umstritten<sup>3</sup>. Die Autorinnen verstehen Schulbücher – der gängigen Position in der Schulbuchforschung folgend<sup>4</sup> – als relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit. Unterrichtsmaterialien, aber auch die Methoden der Umsetzung, wirken weit über die schulische Situation hinaus und haben Einfluss auf die Fremd- und Selbstbilder der verschiedenen Gruppen sowie Individuen einer Gesellschaft. Sie bilden zudem derzeitige gesellschaftliche Normen ab und geben Auskunft über bestehende Stereotype. Dominante Gesellschafts- und Geschichtsbilder, Raum- und Zeitvorstellungen der SchülerInnen werden zumindest mittelbar geprägt.

Zum anderen zeigen Untersuchungen (z.B. Hanisch 1995), dass LehrerInnen Schulbücher gerne zur Vorbereitung und Gestaltung des Unterrichts verwenden. So kann davon ausgegangen werden, dass über die Schulbücher auch die Denkweisen von SchülerInnen geprägt werden.

Mit der „Verbesserung“ der Inhalte in den Schulbüchern allein wäre es jedoch nicht getan: Schließlich kommt es im Unterricht vor allem darauf an, wie LehrerInnen mit dem Material umgehen. Viele LehrerInnen bringen dabei eine kritische Perspektive ein, diskutieren im Unterricht mit ZeitzeugInnen, hinterfragen das Material, vertiefen einzelne Punkte in Projekten usw.

In der vorliegenden Publikation finden sich einige Vorschläge und Projektideen in dieser Richtung. Gleichzeitig war es den Autorinnen ein Anliegen, Hintergrundwissen zu liefern. LehrerInnen, MultiplikatorInnen, SchülerInnen, Studierende und andere interessierte LeserInnen sollten ein Werkzeug erhalten, um Texte kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinn ist auch das Methodenkapitel aufgebaut: Keine trockene Abhandlung der Methode, sondern eine Do-it-yourself-Anleitung für das Hinterfragen von Texten und ihren Implikationen im Unterricht.

Auch die Schulbücher selbst sollten jedoch dazu motivieren, Sprache und generell das vermittelte Wissen stärker zu hinterfragen: Über Arbeitsaufgaben, verschiedene Versionen und Sichtweisen, Infokästen, in denen Begriffe hinterfragt und kritisiert werden.

In den Analysen hat sich gezeigt, dass die Schulbücher zwar Klischees und Stereotype teilweise vermeiden, gleichzeitig aber wird rassistische, heteronormative und sexistische Diskriminierung kaum konkret benannt. Auch wird teilweise der Inhalt und Hintergrund des Stereotyps selbst verschwiegen, statt es offen zu thematisieren und zu hinterfragen.

---

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch das Methoden-Kapitel.

<sup>4</sup> Vgl. beispielsweise Lindner, Viktoria/Lukesch, Helmut (1994); Tschenet, Roswitha (1991); Sauer, Michael (2005); Gautschi, Peter (2005).

Gerade für die Aufklärungsarbeit gegen Ausgrenzung im Unterricht wäre es sinnvoll, diesbezügliche Informationen in die Schulbücher zu integrieren. Dies betrifft vor allem gesellschaftlich oft verdrängte Konfliktbereiche wie Antisemitismus, Rassismus oder Homophobie. Neben der klaren Benennung der Hierarchien geht es dabei auch darum, die komplexen realen Lebenswelten darzustellen, anstatt zu vereinheitlichen. Auf diese Art könnte daran mitgewirkt werden, die Traditionen von Ausgrenzung, Rassismus und Stigmatisierung zu durchbrechen.

Denn wer nur Begriffe und belastete Wörter aus den Büchern verbannt, wird nichts bewirken. Wer die Geschichte dieser Begriffe kennt und die damit zusammenhängenden Machthierarchien und Diskriminierungen, kann sie hinterfragen und in weiterer Folge auch Vorurteile ansprechen und auflösen. *Political Correctness* ohne das dazugehörige Wissen ist gut gemeint, aber nicht nachhaltig. Belastete Begriffe sind Bestandteil unserer Sprache – sie müssen also in ihren Kontexten und Hintergründen erklärt und transparent gemacht werden. Ein Schulbuch erscheint den AutorInnen als ein guter Ausgangspunkt dafür.



## II DER EUROPÄISCHE BLICK: EINTEILEN, HOMOGENISIEREN, HIERARCHISIEREN

Ob in der Zeitung, in Werbung, im täglichen Gespräch oder eben im Schulbuch: Stereotype – verallgemeinernde und meist verzerrende Bilder, Vorstellungen und Einteilungen der sozialen Welt – begegnen uns überall. Das hat zunächst einen ganz simplen Grund: Wir sind gezwungen, die komplexe Realität um uns herum zu vereinfachen und schaffen daher Schubladen, in die wir diese Realität einordnen und über die wir versuchen, die Handlungen anderer vorauszusagen. Diese Schubladen entstehen jedoch keineswegs aus dem Nichts heraus, sondern werden über die jeweilige Umgebung erlernt – also wiederum durch das persönliche Umfeld in Familie, Schule, Beruf usw., aber auch über die Werbung, Wirtschaft und Medien, darunter das Schulbuch. Unsere Wahrnehmungen und Schlussfolgerungen wiederum werden stark von diesen Stereotypen beeinflusst, wie Walter Lippmann schon 1922 in seiner Schrift „Public Opinion“ festgehalten hat:

„Meistens schauen wir nicht zuerst und definieren dann, wir definieren erst und schauen dann. In dem großen blühenden, summenden Durcheinander der äußeren Welt wählen wir aus, was unsere Kultur bereits für uns definiert hat, und wir neigen dazu, nur das wahrzunehmen, was wir in der Gestalt ausgewählt haben, die unsere Kultur für uns stereotypisiert hat.“  
(Lippman 1964 [1922]: 62)

Problematisch werden Stereotype dort, wo sie Menschen festschreiben und mit Eigenschaften belegen – sei es wegen ihrer Hautfarbe, ihrer Religion oder aufgrund von (vermeintlichen oder eingebildeten) kulturellen Merkmalen. Diese zugeordneten Eigenschaften bilden keine Realität ab, vielmehr nehmen wir die Realität anhand zuvor festgelegter Stereotype wahr. Hier zeigt sich, wie mächtig u.a. Sprache, Text und medialer Diskurs in Verbindungen mit Vorurteilen sind: Wer dem Stereotyp entspricht, bestätigt es, wer ihm widerspricht, ist eine „Ausnahme“.

Mitglieder von Minderheiten werden immer wieder mit den ihnen zugeschriebenen Stereotypen konfrontiert und zur Auseinandersetzung mit den Vorurteilen gezwungen. Egal ob sie ihnen entsprechen oder nicht – ihr Verhalten wird danach beurteilt. Bei unpersönlichen Kontakten kann ein Vorurteil auch die Macht haben, ob jemand eingestellt wird oder eine Wohnung bekommt; und auch bei persönlichen Kontakten werden Menschen zumindest zunächst danach beurteilt, ob sie dem Stereotyp entsprechen oder widersprechen. Die langfristige Aufgabe in

unserer Gesellschaft muss es daher sein, auf vielen Ebenen (wie Medien, Schule, Erziehung, ...) solche Vorurteile abzubauen und Veränderungen zu bewirken (MacMaster 2001: 59).

Stereotype haben verschiedene Funktionen<sup>5</sup>, dienen aber häufig der Erzeugung des „Eigenen“ in Abgrenzung zum „Fremden“. So enthält das Vorurteil „Die Deutschen sind pingelig“ oft auch gleichzeitig „Die ÖsterreicherInnen nehmen es ein bisschen lockerer.“ Oder: „Die Burgenländer sind dumm“ bedeutet „Wir sind gescheit“ – wer immer dieses „Wir“ dann ist. Ein zweischneidiges Konzept: Zwar ist es das gute Recht jeder Gruppe zu sagen „Wir sind wir“. Und da Identität immer auch Ausschluss bedeutet, wie beispielsweise der Kulturwissenschaftler Stuart Hall betont<sup>6</sup>, wird dieses „Wir“ eben häufig über die Abgrenzung von „den Anderen“ gebildet.

Doch in der Praxis ist damit oft eine Aufwertung des „Wir“ über eine Abwertung „Der Anderen“ verbunden – worüber sich die BurgenländerInnen in Wien ebenso wenig freuen dürften wie WienerInnen, die im Westen Österreichs mit „Wien“-Witzen konfrontiert sind, oder MigrantInnen, Juden und Jüdinnen, Muslime und Muslimen, Frauen, Gemeindebau-BewohnerInnen usw. In dieser Aufzählung wird außerdem deutlich, dass Vorurteile unterschiedlich wirken – und zwar je nachdem, in welcher Machtposition sich die Bezeichneten befinden. BurgenländerInnen und WienerInnen ärgern sich vielleicht über die ihnen entgegengebrachten Vorurteile, doch bei einkommensschwachen MigrantInnen wird jede Wohnungs- und Arbeitssuche zum Problem. Die Gruppe der „Opfer“ kann ebenso wenig fix festgemacht werden, wie die der „TäterInnen“: Die Situation einer Frau aus der Einkommens-Elite ist meist besser als die eines Mindestpensionisten und die einer Burgenländerin mit Dokortitel anders als die eines kroatisch-sprechenden burgenländischen Kleinbauern. Die Machthierarchien können trotzdem benannt werden: Frauen sind gegenüber Männern benachteiligt, ArbeiterInnen gegenüber UnternehmerInnen, MigrantInnen gegenüber „eingeborenen“ ÖsterreicherInnen, MuslimInnen gegenüber ChristInnen, Illegalisierte gegenüber Menschen mit Ausweispapieren, Homosexuelle gegenüber Heterosexuellen usw. Es gilt, auf jeder dieser Ebenen gegen Vorurteile zu arbeiten, die bereits bestehende Machtgefälle noch verstärken könnten.

---

<sup>5</sup> Alexander Thomas (2006) nennt hier beispielsweise die der Orientierung, der Anpassung, der Abwehr, Selbstdarstellung, Abgrenzung- und Identität sowie der Steuerung und Rechtfertigung (Thomas 2006: 4).

<sup>6</sup> Vgl. beispielsweise Hall im Gespräch mit Sarat Maharaj: „[...] identities are always constructed through power, even though we do not like to think that they are, because no identity can include everyone. What would be the point of an identity which includes everyone?“ (Hall 2001: 40). Dabei wird die „eigene Identität“ über Differenz zu „den Anderen“ erzeugt – inklusive damit verbundener Vorstellungen, Ideale und Befürchtungen.

Ein weiterer Aspekt ist, dass Identität oft als besonders fix und zeitlich konstant konstruiert wird. Doch gerade das ist Identität nicht: Identitäten verändern sich im Laufe der Zeit und werden von verschiedenen Gruppen umkämpft. Ein Beispiel: Die „österreichische Identität“ verändert sich nicht nur laufend – sie unterscheidet sich auch je nachdem, ob sie vom Bundespräsidenten, von kirchlichen Würdenträgern, Grünen-PolitikerInnen, Schülerinnen einer Höheren Technischen Lehranstalt, Bauarbeitern oder Asylsuchenden beschrieben wird.

In dieser Auflistung zeigt sich auch, dass manche Menschen mehr Macht im Kampf um die Identität haben, da sie besser gehört werden als andere. Auch im kleineren Maßstab: Bei der Identität einer Schulklasse, einer Familie, einem Verein – überall gibt es solche, die mehr zu sagen haben: Die mit mehr Geld („Klasse“), die Männer (Gender), die Älteren (Alter), die mit den „aufsehenerregendsten“ Aussagen (Art der Kommunikation), der höchsten Bildung, die körperlich Fitteren, die mit der „richtigen“ Religion, Staatsbürgerschaft, Erstsprache usw. Diese einzelnen „Identitätsachsen“ überschneiden sich in jeder Gruppe: Wer also eine Gruppe genau ansieht, wird merken, dass sie viele interne Differenzen enthält.

In diesem Kampf um Identität und Aufmerksamkeit werden diese internen Unterschiedlichkeiten aber gerne eingeebnet (homogenisiert) und eine starre Grenze nach außen konstruiert, wobei das Außen („die Anderen“) ebenfalls als einheitlich, homogen imaginiert wird.

Nun ist dieser Prozess kein ausschließlich europäischer: Stereotype existieren in jeder Gesellschaft, auch die Bildung einer „eigenen Identität“ über fixe Grenzen zu den als „anders“ konstruierten Fremden ist weit verbreitet.<sup>7</sup>

Ein Spezifikum am „europäischen“ oder „westlichen“ Blick auf die Welt war und ist die Machtposition Europas und später der USA im Kolonialismus, Imperialismus, Industrialismus und Weltwirtschafts-System. Über den Kolonialismus und Imperialismus wurden die außereuropäischen Länder als „anders“ konstruiert; über Medien (vom Reisebericht und der Chronik über koloniale Archive, Schulbücher usw.) diese Sichtweise weiter festgeschrieben. Forschungsreisende durcheilten die Ferne, Kolonialbeamte verfassten (ihnen genehme) Berichte, malten Landkarten und legten die Kategorien der Volkszählungen fest, auf Verkaufszahlen bedachte SchriftstellerInnen veröffentlichten Reiseberichte. In diesen Berichten und Diskursen entstanden ganze

---

<sup>7</sup> Wenn auch nicht die einzige „Grammatik der Identität/Alterität“ (Gerd Baumann und Andre Gingrich, 2004) bzw. der einzige „Modus des Fremderlebens“ (Ortfried Schäffter in dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Das Fremde“ 1991)

„Kulturkreise“<sup>8</sup>, die als einheitlich gesehen bzw. nach teilweise willkürlich herausgegriffenen Kriterien (z.B. Ethnizität) unterteilt wurden. Wie dies konkret funktioniert hat, wird am Beispiel des Orients (Kapitel 3) und Afrikas (Kapitel 8) deutlich. Wesentlich war die Beurteilung aus dem Blickwinkel Europas, und hier der intellektuellen Schicht.

## 2.1 Eurozentrismus und Evolutionismus

Die Sichtweise der „eigenen“ Gesellschaft als Nabel der Welt beschränkt sich keineswegs nur auf Europa: Sie findet sich in vielen Gruppen oder Gesellschaften; man spricht hier auch von Ethnozentrismus. Die „eigenen“ Werte, Normen und Gewohnheiten dienen dabei als Maßstab für die Bewertung „der anderen“.

### INFO

**Ethnozentrismus:** Die „eigene“ Gesellschaft wird als das Zentrum aller Dinge gesehen – alle Anderen werden im Hinblick auf die „eigenen Weltanschauungen“ eingestuft und bewertet. Teilweise werden/wurden eigene spezifische Ansichten, die durch Gesellschaft, Politik und kulturelle Elemente geprägt sind, als Maßstab für andere Gesellschaften verwendet bzw. diesen aufgezwungen (Bsp. Kolonialismus).

Diese Sichtweise hat auch mit der Bildung von Identitäten zu tun: Durch die klare Abgrenzung vom „Anderen“ wird das „Eigene“ konstruiert, die Grenzen werden gezogen.

In diesem Prozess werden die als „anders“ Konstruierten häufig herabgestuft und ihnen schlechte Eigenschaften zugeschrieben – bis hin zum Absprechen der Menschlichkeit. Es gibt/gab zahllose Beispiele in der Ethnologie über Kulturen, die sich in ihrer Sprache selbst den „Menschen“ zuordnen und andere Gruppen sprachlich den Wilden

---

<sup>8</sup> Der Terminus „Kulturkreis“ (eingeführt als ethnologischer Begriff von Leo Frobenius 1898, der sich aber später selbst wieder davon abwandte) leitet sich von der Forschungsrichtung der „Kulturkreislehre“ ab, die mittlerweile in der deutschsprachigen Kultur- und Sozialanthropologie verworfen wurde. Die Kulturkreislehre konstruierte „Kulturkreise“ als räumliche und auch zeitliche Konstrukte, die jeweils einen gemeinsamen Ursprung hätten. Trotz der wissenschaftlichen Unhaltbarkeit wird der Begriff heute umgangssprachlich häufig verwendet, wobei dann oft ein vermeintliches oder tatsächliches Merkmal einer Gruppe (Islam, Hautfarbe, ...) als angeblich ausschlaggebend (für diverse Eigenschaften, Praktiken oder den Charakter von Menschen) in den Vordergrund gestellt wird. Andere Unterschiede werden nicht erwähnt – so ist dann im „islamischen Kulturkreis“ nur der Islam ausschlaggebend (nicht aber Unterschiede zwischen den verschiedenen Nationen, sozialer Herkunft, ...); im „afrikanischen Kulturkreis“ nur die Hautfarbe usw. Dahinter versteckt sich häufig Islamfeindlichkeit oder rassistisches Denken.

(Tieren). So bedeutet Inuit „Mensch“, während die in Europa besser bekannte Bezeichnung „Eskimo“ „Rohfleisshesser“ bedeutet und von anderen Gruppen abwertend verwendet wird.

Mit dieser Abwertung des „Anderen“ wird die eigene Gruppe aufgewertet (wir sind besser, moralischer, zivilisierter, ... je nachdem). Gleichzeitig stehen damit die eigenen Werte außer Frage – da die eigene Gruppe „besser“ ist, ist sie auch berechtigt, über die anderen zu urteilen.

Im Fall von Europa war die ethnozentristische Sichtweise mit eindeutigen Machtverhältnissen und Praktiken verbunden: Mit der Eroberung der so genannten „Neuen Welt“ und dem Genozid an der indigenen Bevölkerung, der Kolonialisierung, Ausbeutung und Unterdrückung „der Anderen“ sowie mit deren „Erforschung“.

Der Eurozentrismus konstruierte seine Gemeinsamkeiten vor allem über den Stand der „Zivilisation“, die Religion und die moralischen Werte. Aus diesen wurde Überlegenheit abgeleitet. Die **eurozentristische** Sichtweise diente dabei als Legitimation: Die eigene Kultur wurde als die am höchsten Stehende konstruiert, womit die eigenen Wertmaßstäbe außer Frage standen (maximal wurden sie, wie beispielsweise in der Aufklärung, intern hinterfragt – Stimmen „von außen“ wurde jedoch die Fähigkeit zur Beurteilung abgesprochen). Auch in der Wissenschaft diente diese Sichtweise der Legitimierung der Erforschung „der Anderen“.

**Eurozentrismus:** Europäischer Ethnozentrismus. Vorläufer des Einheitsbewusstseins waren die Kreuzzüge (beherrschende Idee des „christlichen Abendlandes“ gegen „die Anderen“); später wurde die europäische Einheit über den Grad der Zivilisation konstruiert. Eurozentrismus diente auch der Legitimierung der eigenen ausbeuterischen Position bei der Eroberung der Amerikas und im Kolonialismus.

INFO

Der – höchst unklare – Begriff der Zivilisation steht also im Zentrum des Eurozentrismus, wie auch Norbert Elias erklärt hat. Der Begriff „zivilisiert“ bringe das Selbstbewusstsein des „Abendlandes“ zum Ausdruck:

„Er faßt alles zusammen, was die abendländische Gesellschaft der letzten zwei oder drei Jahrhunderte vor früheren oder vor ‚primitiveren‘ zeitgenössischen Gesellschaften voraus zu haben glaubt. Durch ihn sucht die abendländische Gesellschaft zu charakterisieren, was ihre Eigenart ausmacht, und worauf sie stolz ist: den Stand *ibrer* Technik, die Art *ibrer* Manieren, die Entwicklung *ibrer* wissenschaftlichen Erkenntnis oder *ibrer* Weltanschauung und vieles andere mehr.“ (Elias 1997: 89f.; Hervorh. im Original)

Dabei wurde „Zivilisation“ als Prozess gesehen, wobei „das Abendland“ bzw. die westliche Industriegesellschaft die höchste Stufe einnahm.

Damit ist der Eurozentrismus verknüpft mit der (wissenschaftlichen) Position des Evolutionismus, wonach die (westliche) „Zivilisation“ die höchste Stufe der Menschheitsentwicklung darstellte, während andere Gesellschaften auf „früheren Stufen“ stehen geblieben waren.

Der Sozial- und Kulturanthropologe Andre Gingrich definiert **Evolutionismus** als

„[...] die Grundidee von der zunehmend komplexen Entwicklung menschlicher Lebensformen, deren höchste Stufe durch die Industriegesellschaft repräsentiert sei, während lebende, einfachere Gesellschaften („primitive societies“) frühere Stadien der Menschheitsgeschichte repräsentierten.“ (Gingrich 1999: 178)

Die Entwicklung in Richtung der europäischen so genannten Zivilisation wird dabei auf der Grundlage eines Sozialdarwinismus<sup>9</sup> als zwingend gesehen – Gesellschaften, die sich dagegen verwehren, seien zum Aussterben verurteilt. In der Sozial- und Kulturanthropologie ist dieser ältere Evolutionismus bzw. Sozialdarwinismus bereits seit langem überholt – zum einen durch Forschungsergebnisse, die diese eindimensionale Universaltheorie klar widerlegten; zum anderen durch die Kritik am Eurozentrismus, der diesem Entwurf zugrunde liegt und den Handlungen, die mit dieser Sichtweise legitimiert wurden. So diente der Evolutionismus im Zusammenspiel mit dem Sozialdarwinismus auch als Legitimation für koloniale Unterdrückung und Ausbeutung, Zerstörung von – angeblich ja ohnehin „aussterbenden“ – Kulturen und Sprachen sowie der Durchsetzung der eigenen „Zivilisation“ mit den VertreterInnen der kolonialen Elite an der Spitze. Um es überspitzt zu formulieren: Ohnehin aussterbenden Lebensweisen muss schließlich auch kein Lebensraum und keine Rechte zugestanden werden – entweder sie werden „europäisch“ (was sie in der kolonialen Praxis aber nie „ganz“ erreichen konnten, dafür sorgten dann wieder Rassismen und Klassenhierarchien) oder sie „sterben aus“.

Ein vorgeblich „neutrales“ wissenschaftliches Modell, das zumindest in dieser eindimensionalen Form durch viele Forschungen widerlegt wurde, diente somit als Legitimation für den Kolonialismus, Völkermord, Unterdrückung und Landraub.

Dabei gingen „Forschungsreisende“ und „WissenschaftlerInnen“ bei der Beurteilung von ganzen Gesellschaften höchst willkürlich vor, was schon im 19. Jahrhundert kritisiert wurde. Beispielsweise schrieb

---

<sup>9</sup> Darwins Lehre vom „Survival of the fittest“ konzentrierte sich auf die Evolution der biologischen Formen, lieferte aber das Denkmodell für den Sozialdarwinismus, der in der Anthropologie vor allem von Herbert Spencer (1820 – 1903) geprägt wurde. Ihm zufolge hat der Evolutionsprozess eine klare Richtung: Er tendiert in Richtung einer größeren Komplexität der Gesellschaft.

der Österreicher Chavanne, der auf seinen Reisen durch Ostafrika und Angola im Auftrag einer europäischen Gesellschaft deren ökonomisches Potential erkunden sollte:

„Niemand ist so gerne geneigt unangenehm und trüben Erfahrungen im Verkehre mit den Eingeborenen einen so dominierenden Einfluss auf sein Urtheil über dieselben einzuräumen, als der mit hochfliegenden Plänen und der sicheren Erwartung überraschender Erfolge den Boden Afrikas betretende Forschungsreisende. Scheitern seine Pläne an den Hindernissen, die Natur und ganz fernliegende Umstände ihm entgegenseetzen, sieht er sich in seinen kühnen Hoffnungen getäuscht, so trägt nur der Eingeborene des Landes Schuld und dann werden demselben alle möglichen üblen Eigenschaften und die absolute Unfähigkeit der Entwicklung zu einer höheren Kulturstufe zu Last gelegt. Der flüchtig von Ort zu Ort eilende Forschungsreisende ist aber niemals in der Lage sich ein auf längeren und näheren Verkehr mit den Eingeborenen eines Stammes begründetes Urtheil zu bilden. Im Verlauf eines Monats durchheilt er oft die Gebiete mehrerer Stämme und von dem Charakter einzelner Individuen wird dann auf die Gesamtheit geschlossen, daher auch die oft diametral entgegengesetzten Schilderungen eines und desselben Stammes durch verschiedene Forschungsreisende und die irrigen Urtheile über die ganze Rasse.“ (Chavanne 1887: 393)

Trotzdem finden sich im Alltagsdiskurs und in den Medien nach wie vor unzählige Beispiele für diese Sichtweise – von der „Entdeckung der Neuen Welt“ („neu“ und „entdeckt“ wurde Amerika nur aus Sicht der EuropäerInnen) ist ebenso selbstverständlich die Rede wie von „Stämmen“, die „noch“ in der „Altsteinzeit“ leben. „Die Anderen“ werden in diesem Diskurs auf einer niedrigeren Stufe der „Zivilisation“ verortet, ihnen wird „Natürlichkeit“ bzw. „Primitivität“ zugeschrieben. Sie werden als statisch beschrieben, wie Gesellschaften, die sich über die Jahrtausende nicht verändern. Inwieweit heutige Schulbücher diese spezifische Sichtweise tradieren, wird in der vorliegenden Analyse vor allem anhand der Kapitel 3, 7 und 8 thematisiert.

Neben dem Evolutionismus und der „Naturhaftigkeit“ werden im Folgenden aber auch Rassismus, Nationalismus, Sexismus und Heteronormativität diskutiert.

Ab dem 18. Jahrhundert – mit dem Verlust bisheriger Sicherheiten und den Kolonien – wurden die Einteilungen immer wichtiger; mit der „Wissenschaft vom Menschen“ entstehen die ersten Einteilungen in „Rassen“. Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840), der oft auch als „Vater der Anthropologie“ bezeichnet wird, unterschied aufgrund von Schädelvermessungen die weiße kaukasische, die braune mongolische

und die schwarze äthiopische „Rasse“; in Folge differenziert er das noch aus. Carl von Linné (1707–1778) nahm unterschiedliche Einteilungen vor – vor allem aber ordnete er seinen „Rassen“ Eigenschaften zu: Der „Europäer“ sei kreativ und erfinderisch, der „Amerikaner“ liebe die Freiheit, sei aber mit seinem Los zufrieden. Der „Asiate“ sei habsüchtig und melancholisch und der „Afrikaner“ verschlafen, faul, phlegmatisch.

Damit wurden die Eigenschaften naturalisiert, also als „natürlich“ und damit unveränderbar festgeschrieben – neben der Einteilung selbst, die Hand in Hand mit der Entwicklung der Wissenschaft verlief, der Homogenisierung und Hierarchisierung spielte also auch die Naturalisierung eine große Rolle (Essentialismus).

Damit ist die Einteilung, Abgrenzung, Leugnung der Mischformen und Hierarchisierung bis hin zur Entmenschlichung kein bedauernswertes Nebenprodukt des modernen „aufgeklärten“ Denkens, kein „Rückfall“ in alte Denkmuster, sondern dieser Moderne zutiefst inhärent, wie beispielsweise Zygmunt Bauman (Dialektik der Ordnung, 2002) oder Bruno Latour (Wir sind nie modern gewesen, 1998) argumentieren.

Dieser Prozess der „Moderne“ war natürlich kein linearer, sondern hatte viele Gegenströmungen; im Namen von Vernunft und Gerechtigkeit wurden keineswegs nur „Rassen“ eingeteilt, sondern auch die eigenen Gräueltaten bei der Eroberung der neuen Kolonialländer und der Herrschaft kritisiert. Dafür stellten sich manche KritikerInnen des Westens (wie beispielsweise der Aufklärer Denis Diderot) in ihren Schriften auf den angeblichen Standpunkt „der Anderen“.<sup>10</sup>

Er kritisierte dabei auch (vor-)koloniale Machthierarchien und Missionierung, was ihn und andere DenkerInnen der Aufklärung sicherlich auszeichnet. Doch gleichzeitig geschah über Schriften wie diese gemeinsam mit den vielen anderen Reisebeschreibungen und Kolonialberichten etwas anderes: „Die Anderen“ (TahitianerInnen oder PerserInnen ebenso wie Indigene in Amerika) wurden zur Reflexionsfläche der EuropäerInnen, sie wurden „zum Anderen“ gemacht, schon damit Europa sich selbst daran messen konnte.

Dieses Messen „am Anderen“ nahm aber nur in seltenen Fällen die Form von Kritik an, vielmehr ging es meist darum, sich selbst als die Spitze der menschlichen Entwicklung zu definieren. „Die Anderen“ wurden gegenüber Europa als unterlegen positioniert, als rückständig und auf einer niedrigeren Stufe stehen geblieben. Über diese angebliche Unterlegenheit legitimierten die EuropäerInnen die eigene Herrschaft.

Vor diesem Hintergrund stellt sich nochmals die Frage, inwieweit diese Denkweise – Einteilen, Trennen und Hierarchisieren – etwas spezifisch

---

<sup>10</sup> Diderot idealisierte die „Edlen Wilden“ und benutzte in seinem „Nachtrag zu den Schriften Bougainvilles“ die „sexuell freizügigen TahitianerInnen“ dazu, die Unterdrückung der Sexualität in Europa und die Kirche zu kritisieren.

Europäisches ist. Dazu lässt sich mit Sicherheit sagen: Heute nicht mehr – Rassismus, Nationalismus und das evolutionistische Denken sind weit über Europa hinaus verbreitet. Klar ist auch, dass vor 500 Jahren Menschen anders gedacht haben – in Europa und in anderen Teilen der Welt; doch wie genau, ist (vor allem bei schriftlosen Kulturen) kaum mehr zu rekonstruieren. Außerdem: Wer nach „dem einen“ außereuropäischen Weg sucht, wird nicht nur scheitern, sondern auch den – eurozentristischen – Fehler begehen, wieder die Welt in zwei oder mehrere Teile zu teilen. Doch die Suche nach anderen „Grammatiken“ von Identität und Alterität (Baumann/Gingrich 2004) oder Denkweisen des Eigenen und Fremden ist sicherlich eine wichtige und zukunftsweisende Aufgabe.

Ein wichtiges Anliegen bleibt es aber auch, Kritik an der bisherigen in der europäischen und kolonialen Geschichte vorherrschenden Identitätsbildung über Einteilungen und starre Grenzen zu üben. Dabei kann – trotz vieler Gegenströmungen und Unterschiede – gezeigt werden, dass neben der Einteilung und fixen Abgrenzung die Hierarchisierung wesentlich war. Dahinter lag häufig das Bestreben, „das Eigene“ aufzuwerten, während das „Andere“ minderwertig erscheint: die als intern einheitlich konstruierten und nach außen scharf abgegrenzten Kästchen (Nationen, „Rassen“, Kulturen, Geschlechter, Klassen – je nach Zeit und Kontext) werden dadurch auch noch in eine Hierarchie gepresst. Die „Anderen“ werden dabei mit (meist) negativen Eigenschaften belegt oder generell als „unterlegen“ gesehen. Somit wurde der Boden bereitet für die hierarchisierenden Denkmodelle des Evolutionismus, des Nationalismus, des Rassismus, des Sexismus und anderer „-ismen“, auf die noch eingegangen werden wird.

Diese Denksysteme der Einteilung und Hierarchisierung waren keineswegs neutral, sondern hatten – je nach politischem und wirtschaftlichem Kontext – verheerende Auswirkungen: Im Kolonialismus diente der Evolutionismus und die Rassenlehre als Legitimation für Unterdrückung, Herrschaft und Ausbeutung; im Namen von Nationalismus und Rassismus wurden Kriege nach außen und Völkermord nach innen durchgeführt und über die Unterordnung der Frau unter den Mann bei meist gleichzeitiger Zuordnung ins „Private“ (bzw. in einen kontrollierten Bereich) wurde ihr Ausschluss aus dem öffentlichen Raum und Benachteiligung bzw. Unterdrückung auf vielen Ebenen gerechtfertigt.

Diese jeweiligen „-ismen“ sind selbstverständlich keineswegs gleichzusetzen: Rassismus ist nicht Sexismus, hier werden andere Grenzen gezogen und andere Diskurse geführt; im rassistischen Antisemitismus waren – zusätzlich zum Rassenwahn – weitere Elemente enthalten (z.B. die Theorie einer weltweiten Verschwörung), die ihn vom Rassismus unterscheiden; die teilweise vermeintlich positiven Zuschreibungen im Exotismus und Orientalismus funktionieren anders als die

Zuschreibungen in nationalistischen Diskursen usw. Zudem verändern sich die jeweiligen „-ismus“-Diskurse auch je nach Zeit (z.B. Anti-Judaismus im Mittelalter, rassistischer Antisemitismus und sekundärer Antisemitismus nach 1945) und Kontext (Sexismus und Emanzipation der Frau bedeutet für Schwarze<sup>11</sup> Frauen der ArbeiterInnenklasse etwas anderes als für eine Weiße Oberschichts-Feministin).

Gemeinsam ist diesen „-ismen“ jedoch, dass sie auf der Gleichmachung nach innen und der scharfen Grenzziehung nach außen beruhen – einer Art der Identitätsbildung also, die wir sehr kritisch hinterfragen sollten: Homogenisierungen und Hierarchisierungen finden sich in den Massenmedien zuhauf. Inwieweit Schulbücher die Zuschreibungen fortführen, war Gegenstand der vorliegenden Analyse. Dabei ging es selbstverständlich nicht darum, alle Unterteilungen und Kategorisierungen zu kritisieren: Zweifelsohne leben indigene Gesellschaften anders als österreichische Stadtkinder. Und selbstverständlich soll das in den Schulbüchern auch thematisiert werden. Doch statt das Bild „glücklicher Naturmenschen“ zu vermitteln, die leider „zum Aussterben verurteilt sind“, wäre es sinnvoll, auf ihre Position in ihren Staaten, auf das Bildungssystem, auf ihre Stellung im Welthandelssystem hinzuweisen – und auf ihren jahrhundertelangen Kampf um Selbstbestimmung und Anerkennung ihrer Identität aufmerksam zu machen.

Ziel der kritischen Analyse war es, verborgene Stereotype zu hinterfragen und fixe Zuschreibungen aufzuzeigen; auf unzulässige Verallgemeinerungen und generell den Blickwinkel, den die Texte einnehmen, zu hinterfragen.

---

<sup>11</sup> Die Bezeichnungen „Schwarz(e)“ und „Weiß(e)“ werden im Folgenden groß geschrieben, um darauf hinzuweisen, dass es sich dabei nicht um eine Definition und Zuschreibung von Eigenschaften aufgrund von phänotypischen Merkmalen handelt. Die Begriffe werden im Sinn einer Eigenbezeichnung, im Zusammenhang mit rassistischer Diskriminierung oder zur Beschreibung von gesellschaftlichen und sozialen Positionen verwendet.

### III ORIENT UND ORIENTALISMUS<sup>12</sup>

Der „Orient“ wurde und wird in den Medien (Massenmedien, aber auch Populärliteratur oder Film) genauso wie in wissenschaftlichen Abhandlungen als relativ einheitlicher Raum gesehen. Das entspricht und entsprach nie der Realität, weder für „den Orient“ noch für „den Islam“ – in beiden Fällen wurde die Einheitlichkeit von europäischen bzw. kolonialen SchreiberInnen und KünstlerInnen (z.B. über Haremsmalereien) konstruiert. Zusätzlich wurden und werden sowohl „dem Orient“ als auch „dem Islam“ Eigenschaften zugeordnet, die häufig abwertend sind und diesen Raum gegenüber dem „westlichen“ auf eine niedrigere Entwicklungs- oder Zivilisationsstufe stellen.

Der Begriff des Orientalismus wurde entscheidend von Edward Said (1935–2003) geprägt und beschreibt die Art und Weise, wie der Orient im Westen konstruiert, also regelrecht erfunden wurde.<sup>13</sup> Said, Literaturwissenschaftler und Professor an der Columbia University, wies in den 1970er-Jahren mit seinem Werk „Orientalism“ darauf hin, dass der Westen sich ein Bild des „Orients“ geschaffen hat. Er untersuchte Reiseliteratur, wissenschaftliche Literatur, Berichte von Missionaren und „Orientalisten“ sowie literarische Werke, beispielsweise von Gustave Flaubert, und wies anhand dieses Materials nach, dass „der Orient“ als solcher nie existierte, sondern über Wissenschaft, Literatur und Medien in Europa konstruiert worden war. Dabei war „dem Orient“ eine Geschichte sowie ein Raum zugeordnet worden („Der Osten“, „Die arabische Welt“, das „Morgenland“); seinen BewohnerInnen wurden gewisse – häufig negative bzw. exotisierende – Eigenschaften zugeschrieben.

Der Orient wurde also, betont Said an mehreren Stellen, nicht orientalistisch vorgefunden, sondern „orientalistisch gemacht“, also orientalisiert. Dabei wurde aber kein simples „Lügenreich“ erzeugt, sondern ein System von Wissen über den Orient, das häufig bewusst eingesetzt wurde.<sup>14</sup> Die Interessen hinter dieser Konstruktion waren unterschiedliche: Einerseits musste der Kolonialismus legitimiert werden, was am besten durch die „eigene“ Überlegenheit geschah. Dem Okzident wurde in diesem Sinne Rationalität, Zivilisation, Moral, Christentum, Gerechtigkeit und Fortschritt zugeschrieben, während der „Orient“ als exotisch,

<sup>12</sup> An dieser Stelle danken wir Sabine Strasser für ihre Kritik und wertvolle Anregungen.

<sup>13</sup> Geprägt waren die Ausführungen von Said vor allem durch die Auseinandersetzung von Abdel-Malek (1963) mit der Konstruktion des Orients (bzw. des Orientalen) als „das wesentlich Andere“ im Kontrast zum „Europäischen“.

<sup>14</sup> „To believe that the Orient was created – or, as I call it, ‘Orientalized’ – and to believe that such things happen simply as a necessity of the imagination, is to be disingenuous. The relationship between Occident and Orient is a relationship of power, of domination, of varying degrees of a complex hegemony [...]“ (Said 1995: 5)

despotisch, mythisch, heidnisch, irrational, unzivilisiert und rückständig galt. Verallgemeinerungen finden sich vor allem auf sprachlicher Ebene. Indem der Orient abstrakt konstruiert wird und „der Orientale“ als Einzelner für alle steht, werden „allen Orientalen“ dieselben Interessen, kulturellen und sozialen Praktiken wie auch religiösen Fanatismen unterstellt.<sup>15</sup>

Dieses „Anderssein“ war nicht nur negativ geprägt, sondern übte auch einen besonderen Reiz auf EuropäerInnen aus. Sie, die in ihrem Zivilisationsprozess einige Bedürfnisse ausgegliedert hatten bzw. als verboten ansahen, schrieben diese Praktiken nun vor allem „den Anderen“ zu (bzw. denen, die sie als anders konstruierten). Tabuisiert wurde insbesondere die Sexualität und der eigene Körper. Über sexuelle Praktiken las man im Europa des 19. Jahrhunderts besonders gerne – mit Schaudern und (gespielter) Abscheu, doch solange all das bei „den Anderen“ stattfand, überwog die Faszination. Ebenso beliebt waren/sind Darstellungen von nackten SklavInnen im „orientalischen Harem“. Einige WissenschaftlerInnen (Erdheim 1988, Bielefeld 1998a) erklären diese Faszination mit Modellen der Psychoanalyse (Verdrängung und Projektion auf „die Anderen“). Andere betonen, dass hier der jahrhundertlange Diskurs, die vielen Berichte der Eroberungen und kolonialen Verwaltung, die immer zahlreicheren Reiseberichte und immer stärker sexualisierten Beschreibungen eine große Rolle dabei spielten, was „den Anderen“ zugeschrieben wurde – und das spätestens seit dem 18. Jahrhundert:

„Die ‚Beobachtungen‘ während der Reise verwandeln sich in pornographische Anekdoten, werden ausführlicher und mit allerlei pikanten Details ausgeschmückt. In einem fiktiven Reisebericht, Die hitzige Indianerin, der 1701 unter dem Pseudonym ‚Dacier‘ erscheint, dient die Reise nur noch dazu, die verschiedenen Geschichten über syphilitische Prostituierte, sexuelle Beziehungen einer Einsiedlerin zu Menschenaffen, über Ehe und Ehebruch in fremden Ländern aneinanderzureihen.“ (Schülting 1997: 241)

Diese Tendenz verfestigt sich dann im pornographischen Roman des 18. Jahrhunderts, schreibt Sabine Schülting. Schließlich wirkte das Exotische und Erotische in Reiseberichten verkaufsfördernd, was die ReiseschriftstellerInnen auch dazu bewog, möglichst solche Beschreibungen zu integrieren. „Orientalische“ Haremsbeschreibungen oder Malereien waren dabei besonders beliebt, obwohl vermutlich kaum einer der (männlichen) Reiseschriftsteller einen Harem je betreten hatte.

---

<sup>15</sup> Wobei eine häufig vorgebrachte Kritik an Saids Konzept ist, dass er wiederum „den Westen“ essentialisiert und vereinheitlicht. Said konzentrierte sich zudem in seiner Auseinandersetzung in erster Linie auf den Orientalismus der Kolonialmächte England und Frankreich gegenüber Indien und den arabischen Ländern.

Neben „Wollust“ (Harem, Sexualität und Erotik), Luxus und Exotik wurde „dem Orient“ auch Tradition und Religiosität bis hin zum Fundamentalismus zugeschrieben (was heute gerade in Bezug auf den Islam in den Terrorismus-Diskurs übergehen kann), Irrationalität, despotische Herrschaft, Rückständigkeit, die Unterdrückung der Frau, Faulheit, Passivität und Abhängigkeit (vgl. Abu-Lughod 2001, Said 1995, Akashe-Böhme 1992, 2000, Mernissi 1987, Yegenoglou 1998, Lewis 1996).

Diese Vorstellungen fanden sich nicht nur in der Literatur der EuropäerInnen wieder, sondern hatten massive Auswirkungen auf „den Orient“ selbst: Über die Kolonialverwaltungen wurde der Raum in Besitz genommen und die „OrientalInnen“ waren gezwungen, sich mit den Zuschreibungen auseinander zu setzen. Dabei befanden sie sich in der kolonialen Machthierarchie eindeutig in einer unterlegenen Position. Über Volkszählungen und Statistiken wurden sie „ethnischen“ oder „religiösen“ Gruppen zugeordnet, die oft wenig mit ihrer Realität zu tun hatten, sondern auf Wissenslücken und Erwartungshaltungen basierten. Aufgrund dieser Zuordnungen wurden dann häufig der Zugang zu Ressourcen oder auch Posten innerhalb des kolonialen Systems geregelt. Vor allem die britische Kolonialverwaltung baute oft auf diesem Prinzip des „Teilen und Herrschens“ auf.

#### **EXKURS: Landkarten und Zensus**

Gerade auch das Auftragen von „Kultur“ auf Landkarten gehört (gemeinsam mit den Volkszählungen und Statistiken) zu den klassischen Techniken des Kolonialismus (vgl. Anderson 1996; Appadurai 1996). Anderson beschreibt in seinem Buch „Die Erfindung der Nation“, dass der Zensus, die Landkarte und das Museum gemeinsam „tiefgreifend die Art und Weise“ prägten, „in der der Kolonialstaat sich seine Herrschaft vorstellt: das Wesen der von ihm beherrschten Menschen, die Geographie seines Herrschaftsgebietes und die Legitimität seiner Herkunft.“ (Anderson 1996: 164) Diese Kategorien hatten häufig nicht viel mit der Wirklichkeit zu tun, sondern wurden aufgrund von Vorurteilen, Wissenslücken und falschen bzw. statistisch zurechtgebogenen Daten erstellt. Was nicht in das Klassifikationsraster von Zensus und Landkarte passte, wurde ausgeblendet – die Illusion der totalen Zählbarkeit erzeugte auch die Illusion der Kontrollierbarkeit. Derartige Klassifikationen hatten jedoch durchaus eine Wirkung auf die Identität der Klassifizierten und viele so genannte „ethnische Konflikte“ sind auch heute noch auf Kategorien in kolonialen Volkszählungen und die damit verbundene Ressourcenverteilung zurückzuführen.

„Miteinander verbunden beleuchten der Zensus, die Landkarte und das Museum die Art und Weise, wie der Kolonialstaat über seinen Herrschaftsbereich dachte. Der ‚Leitfaden‘ dieses Denkens bestand in einem auf Totalität ausgelegten Klassifikationsraster, das mit unendlicher Flexibilität auf alles angewendet werden konnte, was unter der tatsächlichen oder angestrebten Kontrolle des

Staates stand: Völker, Regionen, Religionen, Sprachen, Produkte, Monumente usw. Die Wirkung dieses Rasters bestand darin, immer von etwas sagen zu können, dass es dieses und nicht jenes ist, dass es hier an diese Stelle gehört, und n jene. Alles war eingebunden, determiniert und daher – im Prinzip – zählbar.“ (Anderson 1996: 185)

Damit soll keineswegs die Forderung erhoben werden, die Landkarte an sich abzuschaffen; weder generell noch im Geographieunterricht. Bei der Zuordnung von angeblich einheitlichen „Kulturen“ zu einem geographischen Raum sollte lediglich erhöhte Vorsicht bestehen (vgl. dazu auch die Kritik von Gupta/Ferguson im 1997 von ihnen herausgegebenen Sammelband *Culture, Power, Place*).

Auch die Wissenschaft hatte am Prozess der Orientalisierung ihren Anteil: Die Orientalistik erforschte „die Orientalen“ und ihre Geschichte, nahm aber oft eine europäische Perspektive ein. Wie der koloniale Diskurs<sup>16</sup> „die kolonisierten Subjekte und Kolonisatoren gleichermaßen produziert hat und wie der Orient durch die ‚Orientexperten‘, die vorgaben den Orient zu kennen, erst hergestellt wurde“, habe Said überzeugend dargestellt, so die AutorInnen Castro Varela/Dhawan (2005: 30). Kritik üben sie jedoch daran, dass er den Orient als konstruiertes Produkt des Westens nicht ausreichend von einer Form des „realen Orients“, von der er ebenfalls spricht, abgrenzt.

Nun ist klar, dass – so auch Said – jede Form der Repräsentation „der Anderen“ verfälscht sein muss. Said stellte sich daher auch die Frage, wie überhaupt über andere Kulturen geschrieben oder gesprochen werden könnte. Wesentlich ist hier der Zusammenhang von Repräsentationen und Identitäten: Identitäten, so die VertreterInnen des postkolonialen Diskurses, sind nie fix und „natürlich“, sondern werden laufend verändert. Dabei ringen verschiedene Gruppen darum, die Bedeutungen festsetzen zu können. Im Fall des kolonialen Diskurses lag diese Macht, Identitäten festzuschreiben/zu fixieren, deutlich auf Seiten der Kolonialländer.<sup>17</sup>

Dieser Diskurs hatte Auswirkungen auf die Identität des „Orients“ selbst, aber auch auf Europa: Die Orient-Berichte vermittelten ein falsches Bild „des Orients“ und seiner „Kultur“, das bis heute nachwirkt. Vorstellungen vom Harem als Ort der Wollust, Promiskuität und

---

<sup>16</sup> Edward Said (1995[1978]) baute wesentlich auf der Diskursanalyse nach Michel Foucault auf.

<sup>17</sup> Dennoch ist einzuwenden, dass Said die Verantwortung für diese Konstruktion alleine den KolonisorInnen anlastet und damit die Widersprüchlichkeit von Machtstrukturen außer acht lässt. So kritisiert beispielsweise die postkoloniale Theoretikerin und Feministin Gayatri C. Spivak Said's Arbeit insoferne, als Orientalismus auf zu starken Gegenüberstellungen vom Westen versus Osten aufbaut. Von feministischer Seite wird zudem darauf hingewiesen, dass die Geschlechterbeziehungen nicht ausreichend berücksichtigt werden. (Castro Varela/Dhawan 2005)

ungezügelter Sexualität finden sich nach wie vor – sie wurden zu allgemeinem kulturellen Wissen im „Okzident“.

Zu beachten ist wieder, dass Identitäten immer im Wechselspiel zwischen Ein- und Abgrenzung gebildet werden: Es geht also nie nur darum, was eine Gruppe gemeinsam hat, sondern auch darum, was diese Gruppe von einer anderen unterscheidet (vgl. z.B. Stuart Hall 2001). In diesem Prozess der Abgrenzung vom Orient konstruierte sich auch der „Okzident“ und schrieb sich weiter selbst Eigenschaften zu. Dabei wurde von Seiten Europas häufig ein starrer Gegensatz konstruiert: Die eigene Identität des aufgeklärten, modernen, fortschrittlichen „Okzident“ wurde vom als Gegenteil konstruierten „Orient“ abgegrenzt.

„Um das Andere des Orients hervorzuheben, werden stets seine ‚spezifischen‘ Aspekte betont: Minarette, Bazare, Kamele, Wüste, Bettler, Harem etc. Zeichen der Modernität werden in den Hintergrund gedrängt, es sei denn sie stehen wiederum in einer Kontinuität zu alten Klischees wie dem waffengierigen und unermesslich reichen Ölscheich.“ (Rommelspacher 2002: 106)

Für die vorliegende Analyse war es daher von Interesse, ob dieses Bild „eines Orients“ in Geographie- bzw. auch Geschichtebüchern weiter festgeschrieben oder kritisch hinterfragt wird. Dabei konzentrierten sich die Autorinnen auf die drei in österreichischen AHS auflagenstärksten Geographiebücher (**Panorama.at**, **Durchblick**, **Der Mensch in Raum und Wirtschaft**) und hier insbesondere auf die Abschnitte über die „orientalische“ Stadt in den Büchern der 5. und 6. Schulstufe).

Diese Abschnitte (sowie einige weitere ergänzende) wurden daraufhin untersucht,

- ob „der Orient“ als homogener Raum dargestellt wurde,
- wie deutlich die Grenze zu Europa gezogen wurde (oder der Unterschied konstruiert),
- ob Machtverhältnisse (besonders koloniale) erwähnt wurden,
- ob den „orientalisierten Räumen“ die „klassischen“ Eigenschaften zugeschrieben wurden: Tradition und Religiosität bis hin zum Fundamentalismus, Irrationalität, despotische Herrschaft, Rückständigkeit, Wollust (Harem, Sexualität und Erotik), Unterdrückung der Frau, Faulheit, Passivität, Abhängigkeit.

Die Zuschreibungen zum Islam decken sich teilweise mit den „orientalisierenden“ Zuschreibungen – einzelne Aspekte werden stärker herausgestrichen, andere wiederum kaum. So werden im heutigen Islam-Diskurs besonders die angebliche „Demokratieunfähigkeit“, die Unterdrückung von Frauen, aber auch die Tendenz zu Fundamentalismus bis hin zum

Terrorismus betont. Diese Zuschreibungen werden im Folgenden nur integriert, insofern sie „den Orient“ betreffen, da der Islam im nächsten Kapitel gesondert behandelt wird (wobei vor allem die im Geschichtsunterricht am häufigsten verwendeten Schulbücher kritisch daraufhin gelesen wurden, wie der Islam gegenüber dem Christentum dargestellt wird und welche Kriterien der Darstellung dienen).

### 3.1 Der Orient als einheitlicher Raum?

In den drei am häufigsten verwendeten Schulbüchern für Geographie- und Wirtschaftskunde der 6. Schulstufe fand sich jeweils eine Beschreibung der „orientalischen“ Stadt.<sup>18</sup> **Durchblick 2** beschrieb „Die orientalische Stadt“ auf Seite 37; **Panorama.at 2** nannte das entsprechende Kapitel „In einer orientalischen Stadt“ (Panorama.at 2: 28–29) und in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** hieß der Abschnitt „Damaskus – eine orientalische Stadt zwischen Tradition und Fortschritt“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2: 16–19). **Panorama.at 2** beschrieb zusätzlich „Einkaufen anderswo – ein Basar im Orient“ (Panorama.at 2: 56–57), widmete dem Thema also vier Seiten (Panorama.at 2 zwei Seiten, **Durchblick 2** nur eine Seite, während die nordamerikanische Stadt auf zwei Seiten erklärt wird).

Bezüglich der geographischen Zuordnung bzw. der Einordnung „des Orients“ in eine Klimazone spricht **Panorama.at 2** vom „nördlichen Afrika und westlichen Teil Asiens“ (Panorama.at 2: 28), laut **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** reicht der Orient von „der Sahara bis zu den Wüsten Zentralasiens“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2: 16) und **Durchblick 2** lokalisiert „den Orient“ in „den subtropischen Trockengebieten in Nordafrika und Südwestasien“ (Durchblick 2: 37).

Die Kapitel zur „orientalischen Stadt“ wurden im Rahmen der Analyse zunächst daraufhin untersucht, wie einheitlich dieser „Orient“ präsentiert und wie starr Gegensätze konstruiert wurden. Auch die Sichtbarkeit von Machthierarchien zwischen „Orient“ und „Okzident“ wurde hinterfragt und in einem zweiten Schritt wurden die Texte auf Klischees und

---

<sup>18</sup> Die Geographie-Bücher der 6. Schulstufe (2. Klasse) sollen, so fordert es der Lehrplan für Hauptschule (BGBl. II Nr. 134/2000) und Allgemein Höhere Schulen (BGBl. II Nr. 133/2000), den SchülerInnen Wissen über unterschiedliche Lebensräume vermitteln. Die SchülerInnen sollen „[...] erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt.“ In Bezug auf die Stadt-Land-Thematik werden im Abschnitt „Leben in Ballungsräumen“ folgende Forderungen gestellt. „Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen. Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen. Erkennen der Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland. Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen.“ Lehrpläne online abrufbar unter <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/index.xml> [15.04.2007]

Stereotype geprüft. Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass zwar der Begriff des Orients in den untersuchten Schulbüchern generell nicht kritisch hinterfragt wird, sondern weiter festgeschrieben. In Bezug auf die Orientalismus-Klischees fanden sich jedoch erfreulicherweise nur wenige Hinweise. Auch die Homogenisierung des Raumes wurde teilweise durch konkrete Beispiele durchbrochen, jedoch nicht in folgendem Beispiel.

### *3.1.1 Beispiel Durchblick 2: Die orientalische Stadt*

In dem Geographie- und Wirtschaftskundebuch **Durchblick 2** wird „der Orient“ bzw. die „orientalische Stadt“ relativ stark homogenisiert, Unterschiede zwischen den verschiedenen „orientalischen“ Städten werden nicht angesprochen: Auf der Seite 37 mit der Überschrift „Die orientalische Stadt“ – Unterüberschrift: „Stadt mit zwei Gesichtern“ findet sich oben eine schematische Darstellung mit einem Längsschnitt durch eine „orientalische Stadt“, in der rechten Spalte ein Grundriss, zwei Lernaufgaben und ein Infokasten. Links unten findet sich ein großes Foto mit dem „Blick über eine orientalische Altstadt“. Der Stil des Textes ist verallgemeinernd, es dominieren kurze und eher apodiktische Sätze („Hier herrscht der Islam vor.“ „Es gibt eine alte Stadtkultur.“ „Im Basar herrscht reges Treiben. Die Händler preisen lautstark ihre Waren an.“).

Es bleibt unklar, um welche Stadt es sich handelt. Weder im Text noch in der Bildunterschrift des Fotos „einer orientalischen Altstadt“ wird darauf hingewiesen, dass hier ein Beispiel herausgegriffen wurde. Die einzelne und anonyme orientalische Stadt steht somit für alle diese Städte, deren Märkte durch reges Treiben und Lärm gekennzeichnet sind. Zwar wird den orientalischen Städten nur ein „ähnlicher“ Aufbau (und nicht der „gleiche“) zugeschrieben, generell wird hier jedoch stark vereinheitlicht.

Empfehlenswert wäre es hier, ein konkretes Beispiel zu wählen und auf Unterschiede hinzuweisen, wie dies beispielsweise in anderen Büchern geschieht. So wird in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft** unter der Überschrift „Leben in fremden Städten“ – Unterüberschrift: „Damaskus – eine orientalische Stadt zwischen Tradition und Fortschritt“ zunächst die lange Geschichte und die Entwicklung der Hochkulturen im „Orient“ betont, um dann auf die Geschichte von Damaskus einzugehen. Damit wird die wirtschaftliche und politische Dimension gegenüber der „kulturell-religiösen“ betont.<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Auch das Buch **Panorama.at 2** vermeidet weitgehend Verallgemeinerungen – in der Überschrift „In einer orientalischen Stadt“ wird klar, dass hier nur eine konkrete Stadt beschrieben wird; das ausführliche Beispiel zu Jerusalem ist auch insofern nicht homogenisierend, weil im Text betont wird, dass der Staat Israel die Ausnahme des

Mit der Homogenisierung eines „fremden“ Raumes geht oft auch eine besonders starre Grenzziehung zum „Eigenen“ einher, wobei Gegensätze konstruiert wurden.<sup>20</sup> In den Schulbüchern wurde jedoch „der Orient“ im Text selbst kaum *direkt* Europa gegenübergestellt bzw. fanden sich nur einige wenige Andeutungen hierzu. Teilweise zeigte sich jedoch das Ausblenden von (kolonialen) Machthierarchien.

In verallgemeinernden Darstellungen wird häufig darauf verzichtet, Machthierarchien und wesentliche Strukturen darzustellen, welche die angebliche Einheitlichkeit z.B. „des Orients“ durchbrechen – beispielsweise wirtschaftliche oder staatliche sowie koloniale Einflüsse. Dies ist auch in **Durchblick 2** teilweise zu bemerken. So werden – bedingt durch die prototypische Darstellung „der orientalischen Stadt“ – staatliche Strukturen ausgeblendet. Bezüglich der Wirtschaft wird in eine „traditionelle“ Wirtschaft (Bewässerungswirtschaft und Nomadismus) und eine heutige (Erdölwirtschaft) geteilt (vgl. **Durchblick 2**: 37).

Jedoch wird der Einfluss Europas und der USA angesprochen:

„Jenseits der Stadtmauer dehnt sich die Neustadt aus. Sie wurde von Europäern gebaut, und das Aussehen ist daher stark durch Europa und die USA geprägt, die hier lange Zeit großen politischen und wirtschaftlichen Einfluss hatten.“ (**Durchblick 2**: 37)

Zwar wird die Kolonialzeit nicht direkt genannt und der Einfluss auch der Vergangenheit zugeschrieben, dennoch werden damit Machtverhältnisse angesprochen. Dies findet sich nicht in vergleichbarem Ausmaß in den anderen beiden analysierten Geographie-Bänden. Im Band **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** wird der europäische Einfluss am Beispiel Damaskus lediglich anhand der Architektur bzw. des Straßennetzes erwähnt: „In unserem Jahrhundert dringen allmählich Bauelemente der europäischen Stadt ein. Alte und neue Stadtviertel liegen heute dicht nebeneinander. [...] Das breit angelegte Straßennetz aus der ersten Hälfte

---

Orients darstellt, auch die Beschreibung des „Einkaufens im Basar“ ist besonders hervorzuheben. Insgesamt schienen die Schulbuch-AutorInnen in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** sehr bemüht, Verallgemeinerungen zu vermeiden und an einem konkreten Beispiel wesentliche Punkte aufzuzeigen; ein Bewohner von Damaskus wurde als Reisebegleiter vorgestellt und als aktiver Sprecher präsentiert, der auf Sehenswürdigkeiten und soziale Praktiken hinweist (für die Zuschreibungen in Bezug auf die „Traditionalität“ bzw. Religiosität vgl. Punkt 3.2.1 und 3.2.2).

<sup>20</sup> Die Sozial- und Kulturanthropologen Gerd Baumann und Andre Gingrich benennen diese Art der Identitätsbildung durch Ausgrenzung als eines von drei Modellen (Baumann in Baumann/Gingrich 2004: 19–24). Sie unterscheiden drei „Grammatiken“, also Arten oder Strukturen, wie in gesellschaftlichen Diskursen Eigenheit und Fremdheit konstruiert werden, nämlich die orientalisierende Grammatik, bei der die Grenzen relativ starr gezogen und Gegensätze konstruiert werden, die einschließende Grammatik und die segmentäre Grammatik.

des 20. Jahrhunderts wurde stark ausgeweitet.“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2: 19)

In dieser Darstellungsweise bleiben die hierarchischen Strukturen in der Kolonialzeit bzw. im Imperialismus ausgeblendet: Wird Europa genannt, dann im Zusammenhang mit der „modernen“ Neustadt, wodurch eher hervor gestrichen wird, dass Europa „dem Orient“ Modernität gebracht hätte. Herrschaftsstrukturen werden vor tausenden Jahren und eventuell bei den nun unabhängigen Staaten thematisiert – doch wie diese „Bauelemente der europäischen Stadt“ eingedrungen sind, bleibt unklar.

Hier wäre es generell empfehlenswert, die Machthierarchien der Kolonialzeit direkter anzusprechen und in einer Diskussionsaufgabe zu thematisieren, beispielsweise könnten die SchülerInnen (in Gruppen) auch verschiedene Quellen zu Rate ziehen, um gleichzeitig fächerübergreifendes Denken zu fördern. Eine mögliche Arbeitsaufgabe könnte sein:

Syrien war früher von Frankreich kolonisiert. Versuche (z.B. mit Hilfe des Internet) herauszufinden, was das genau bedeutet hat. Wann und wie wurde Syrien unabhängig?

Arbeitsaufgabe

Bei **Durchblick 2** wäre es zudem begrüßenswert, wenn den „orientalischen“ Städten mindestens zwei Seiten gewidmet werden, um auf Unterschiede aufmerksam machen zu können und der Beschreibung auch platzmäßig die gleiche Bedeutung zukommen zu lassen wie den nordamerikanischen Städten.

Generell sollte die Definition „des Orient“ – wenn weiterhin auf diesem Begriff bestanden wird – kritisch hinterfragt und auf die Bedeutung der Nationalstaaten und ihrer Gesetze, auf historische Veränderungen sowie auf wirtschaftliche Unterschiede hingewiesen werden. Begrüßenswert wäre eine Diskussionsaufgabe dazu, inwieweit die SchülerInnen glauben, dass es „einen Orient“ gibt.

**Panorama.at 2** integriert beispielsweise bereits eine Arbeitsaufgabe in Bezug auf den Begriff des „Morgenlandes“: „3. Die Europäer nennen den Orient auch ‚Morgenland‘. Wie kam es zu dieser Bezeichnung?“ (Panorama.at 2: 28).

Diese Diskussionsaufforderung ist insofern positiv, als sie den LehrerInnen ermöglicht, den Begriff des „Morgenlandes“ als eurozentrischen sichtbar zu machen (nur aus dem europäischen Blickwinkel betrachtet liegt „das Morgenland“ im Osten). In einer solchen Arbeitsaufgabe könnte auch der Orient als solcher sowie die damit verbundenen Stereotype kritisch hinterfragt werden.

### 3.2 Orient-Klischees und zugeschriebene Eigenschaften

Dem homogenisierten „Orient“ wurden von Seiten der EuropäerInnen im Laufe der Geschichte bestimmte Eigenschaften zugeordnet. Diese sind nicht als fix über die Zeit zu sehen und unterscheiden sich je nach geschichtlichem und politischem Kontext, Region und (kolonialen) Machtverhältnissen oder literarischen Modeströmungen. Somit veränderten sich die Zuschreibungen im Laufe der Zeit auch, wobei teilweise Widersprüche entstanden. Dennoch bildeten sich im Denkgebäude „Orientalismus“ einige relativ fixe Zuschreibungen heraus. Ein Merkmal des „orientalistischen Denkens“ ist dabei das Bilden von Gegensatzpaaren, wobei ein Part „dem Orient“ (also „dem Anderen“) und der Gegenpart Europa („dem Eigenen“) zugeordnet wurde.

Einige dieser Zuschreibungen wurden für die vorliegende Analyse aus der Orientalismus-Forschung und -Literatur (Said, Lewis, Abu-Lughod, Clifford) herausgearbeitet, um zu überprüfen, ob sie in den Abschnitten über „die orientalischen Städte“ in Geographie-Büchern und in den Erklärungen der Geschichte-Bücher zu finden waren.

„Orient“	„Okzident“
<ul style="list-style-type: none"> <li>• faul, passiv</li> <li>• irrational, mystisch</li> <li>• rückständig, traditionell, statisch</li> <li>• Luxus</li> <li>• fanatisch, fundamentalistisch, religiös</li> <li>• Chaos</li> <li>• schmutzig</li> <li>• erotisch (sexualisiert)</li> <li>• wird be/ erforscht</li> <li>• Unterdrückung von Frauen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fleißig, aktiv</li> <li>• rational</li> <li>• fortschrittlich, modern, dynamisch</li> <li>• Funktionalität</li> <li>• säkular</li> <li>• Ordnung</li> <li>• sauber</li> <li>• moralisch (gehemmt)</li> <li>• forscht</li> <li>• Emanzipation von Frauen</li> </ul>

Selbstverständlich handelt es sich dabei nicht um reale Eigenschaften, sondern um Zuschreibungen, die meist zur Begründung der eigenen (europäischen) Überlegenheit dienten und damit auch zur Legitimierung kolonialer Machtverhältnisse und Ausbeutung.

Die Abschnitte der drei in der AHS am häufigsten verwendeten Geographie-Bücher für die 6. Schulstufe wurden nun daraufhin analysiert, inwieweit sie diese Klischees weiter fortschreiben. Dabei fanden sich erfreulicherweise nur wenige der typischen Klischees wieder – oder nur in Andeutungen.

So wird beispielsweise das Stereotyp des „chaotischen“ und lärmenden Orients teilweise über die Beschreibungen der Basare angesprochen: „Im Basar herrscht reges Treiben. Die Händler preisen lautstark

ihre Waren an.“ (Durchblick 2: 37) oder „Unzählige Menschen drängen sich durch die engen Basargassen [...] bzw. „Händler preisen lautstark ihr Angebot an [...]“ (Panorama.at 2: 57)

Die Texte bleiben jedoch weitgehend neutral; vor allem **Panorama.at 2** nutzt diesen Platz, um ein umfassendes Bild zu vermitteln (z. B. „Der Basar hat nicht nur die Aufgabe, die Menschen mit allen notwendigen Gütern zu versorgen. Er war und ist neben der Moschee auch zentraler Treffpunkt der Menschen. Auf dem Basar werden Neuigkeiten ausgetauscht und Informationen weitergegeben.“; Panorama.at 2: 56). Zudem wird diese Schilderung dazu genutzt, das System von Angebot und Nachfrage zu zeigen, was als besonders positiv zu bewerten ist: Damit wird das Funktionieren eines marktwirtschaftlichen Mechanismus anhand eines Raumes gezeigt, der sonst häufig als „der andere“ konstruiert wurde. Über diese Vorgangsweise werden die Ähnlichkeiten betont, ohne die Differenzen einzuebnen. Auch **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** bietet eine Erklärung für das Gedränge: „Diese Anordnung verschärft den **Wettbewerb** und verbilligt die Waren. Gleichzeitig wird dem Kunden ein **Produktvergleich** erleichtert. Kein Wunder, dass sich hier die Menschen drängen.“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2: 18f., Hervorh. im Orig.)

Der Orient wurde im Denksystem des Orientalismus stark mit Luxus, Kostbarkeiten und Exotik (vor allem Gewürze, Speisen, Farben) verbunden. Dies findet sich ansatzweise ebenfalls in der Beschreibung der Märkte sowie auch an anderen Stellen (z. B. „Gleichzeitig stieg die Nachfrage nach Luxuswaren aus dem Orient.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3, neue und alte Ausgabe: 12) Auch hier sind jedoch keine starken Homogenisierungen oder Festschreibungen zu bemerken.

Auch in Bezug auf die Leistungen in Wissenschaft und Forschung wird in den Geschichtsbüchern das Klischee vom intellektuellen Europa zumindest für die Zeit des Mittelalters gezielt hinterfragt; die ÄrztInnen und WissenschaftlerInnen des Orients werden als führend dargestellt. Ebenso wenig finden sich Zuschreibungen wie „schmutzig“ oder „faul“.

In den Schilderungen zu den orientalischen Städten finden sich erfreulicherweise auch keine Zuschreibungen an die Unterdrückung der islamischen bzw. orientalischen Frau<sup>21</sup>, an Haremsfantasien oder Sexualisierungen. Was teilweise auffällt, ist die Zuschreibung von „Tradition“ sowie Religion an den orientalisierten Raum. Tradition wird dabei, auch wenn positiv erwähnt, mit Statik und Zurückgebliebenheit zusammengedacht.

<sup>21</sup> Hingegen fand sich in den analysierten Geografie- und Geschichtsbüchern vereinzelt die Homogenisierung der Unterdrückung der „Frauen in der Dritten Welt“ bzw. „in Afrika“ (vgl. dazu Punkt 8.5) sowie in Bezug auf den Islam (vgl. Punkt 4.1.1)

### 3.2.1 Tradition und Rückständigkeit

In den sozialwissenschaftlichen Evolutionstheorien wurde die „traditionelle Gesellschaft“ häufig als Vorläufer der „modernen“ Gesellschaft gesehen. Diese fixe Unterscheidung wurde spätestens mit der postmodernen Diskussion aufgeweicht, indem die Moderne und ihre Prinzipien hinterfragt wurden. Dabei wurde die Bildung von Dichotomien wie „primitiv und zivilisiert“ ebenso wie die zwischen „traditionell und modern“ als stark vereinfachend kritisiert. Zudem wurde durch verschiedenste Arbeiten, besonders im Rahmen der Tourismusanthropologie, klar, dass Traditionen auch bewusst konstruiert werden und eine Ressource am globalen Markt der Differenzen darstellen. Dennoch hält sich dieser Begriff auch in der Soziologie, Kultur- und Sozialanthropologie beharrlich. Geprägt wurde der Terminus der „traditionellen Gesellschaft“ im deutschsprachigen Raum vor allem von Max Weber; doch verwendet wird er – meist in Gegenüberstellung zur so genannten „modernen“ Gesellschaft vielfach und bis heute. Laut Samuel Eisenstadt (1979) lässt sich Tradition unterschiedlich beschreiben: als Häufung alter Sitten, Bindung an die Vergangenheit, unhinterfragtes Hinnehmen und Legitimieren von Bräuchen und Symbolen durch die Vergangenheit sowie die Verbrämung der Vergangenheit unter dem Signum der Heiligkeit (Eisenstadt 1979: 43).

Damit betont er einen Aspekt, den auch der Soziologe Anthony Giddens in „Konsequenzen der Moderne“ hervorhebt: Den des „unhinterfragten Hinnehmens“ von Traditionen in so genannten „traditionellen“ bzw. „traditionalen“ Gesellschaften“. Giddens sieht den Unterschied zwischen modernen und traditionellen („vormodernen“) Gesellschaften in der Trennung von Raum und Zeit, der Entbettung gesellschaftlicher Praxis aus den örtlich begrenzten Zusammenhängen und der reflexiven Aneignung des Wissens:

„Die Reflexivität des Lebens in der modernen Gesellschaft besteht darin, daß soziale Praktiken ständig im Hinblick auf einlaufende Informationen über ebendiese Praktiken überprüft und verbessert werden, so daß ihr Charakter grundlegend geändert wird.“ (Giddens 1995: 54)

Diesem Modell nach wird in „der Moderne“ alles hinterfragt, um die Gesellschaft laufend zu verbessern. Dass aber eine derartige Moderne nie existiert hat bzw. wesentliche Aspekte ausgeblendet wurden, führt beispielsweise Bruno Latour in „Wir sind nie modern gewesen“ aus.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> (vgl. Latour 1998); auch Giddens selbst weist darauf hin, dass die Reflexivität der Moderne das Wissen (bzw. das Vertrauen in die Sicherheit des Wissens) untergräbt (Giddens 1995: 55).

Für die Analyse orientierten sich die Autorinnen an den Zuschreibungen an einen „traditionellen“ Orients von Max Weber, die von Rommelspacher kritisch zusammengefasst wurden:

„Seine zentralen Themen sind dabei die Gegenüberstellung von okzidentaler Dynamik und orientalischer Stagnation, von okzidentaler Demokratie und orientalischer Despotie und schließlich von okzidentaler Rationalität und orientalischer Magie. So zeichnet er ein Bild vom Orient, in dem die Menschen fatalistisch ihrem Schicksal ergeben sind und keine Initiative und Tatkraft entwickeln, die jedoch Grundbedingung für die Entwicklung des Kapitalismus sei. Auch fehlen im Orient seiner Meinung nach die Voraussetzungen für die Entwicklung von Demokratie, denn er habe nicht den Individualismus entwickeln können, der für das Christentum typisch sei. Im Christentum verstehe sich jeder in einer individuellen Beziehung zu Gott und sei nur ihm verantwortlich. Diese Individualisierung führe sehr viel eher zu Demokratie als die orientalische ‚Despotie‘, in der der Einzelne vor allem im Zusammenhang mit dem Gesamten stehe. Die orientalischen Gesellschaften hätten keine innere Struktur, keine Klassen und Schichten, was für Weber ein wesentlicher Grund war, warum sie auch nicht modernisierungsfähig seien. Und schließlich liegt für Weber der einschneidende Unterschied in der großen Bedeutung der Rationalität im christlichen Europa, die alles in Bezug auf ein Ziel setzt und so die Relation zwischen Zweck und Mittel ständig zu optimieren versucht.“ (Rommelspacher 2002: 102–103)

In **Panorama.at 2** wird das „traditionelle“ einer orientalischen Stadt nicht direkt angesprochen; vielmehr wird am Beispiel Jerusalem der dynamische Aspekt betont. Auch in **Durchblick 2** wird das Wort „traditionell“ nicht erwähnt – der Unterschied wird eher über die Architektur gezogen, wobei der Altstadt eine „traditionelle“ Lebensweise zugeschrieben wird („Schutz des Familienlebens“) sowie eine Wirtschaftsweise des Kleinhandwerks.

Besondere Betonung erfährt das (angebliche) Dilemma des Kampfes zwischen Tradition und Fortschritt in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2**. Schon in der Überschrift wird hier ein Widerspruch behauptet: „Damaskus – eine orientalische Stadt zwischen Tradition und Fortschritt“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2: 16).

Auf Seite 19 findet sich dann auch der direkte Hinweis darauf, wie sich dieser Widerspruch auswirkt:

„In unserem Jahrhundert dringen allmählich Bauelemente der europäischen Stadt ein. Alte und neue Stadtviertel liegen heute dicht nebeneinander (Abb. 4 und 5).

Da diese Stadt auf eine 6000-jährige Vergangenheit zurückblickt, haben ihre Bürger einen ausgeprägten Sinn für → **Tradition**. Sie versuchen, die **Altstadt** und ihre schönen **historischen Bauwerke** selbst dann zu **erhalten**, wenn sie den heutigen Erfordernissen nicht mehr ganz entsprechen.“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2: 19; Hervorh. im Orig.)

In diesem Absatz wird eine klare Zuschreibung gemacht: Die BürgerInnen des Orients sind „traditionell“, wobei Tradition als die Erhaltung des Alten (speziell der Bauwerke) gesehen wird, auch wenn dieses Alte nicht mehr „heutigen Erfordernissen“ entspricht.

Schon auf der Ebene der Stadtarchitektur wirft die Zuschreibung von Tradition Widersprüche auf: Zum einen ist auch „die europäische Stadt“ keineswegs mit „der Moderne“ gleichzusetzen; auch hier waren und sind die Altstädte häufig alles andere als funktionell. Umgekehrt sind sicher nicht alle „traditionell“ gebauten Häuser unfunktionell; zudem wird nicht konkretisiert, welchen „Erfordernissen“ die Häuser heute entsprechen müssten. Und schließlich ist der Kausalzusammenhang zwischen dem Alter einer Stadt und dem Sinn für Tradition nicht überzeugend. Hier wäre es empfehlenswert, vom „Sinn für Tradition“ auf die konkrete Ebene zu wechseln und die AkteurInnen zu nennen: Wenn von Seiten der öffentlichen Verwaltung in Damaskus das Interesse besteht, die Altstadt zu erhalten, dann wäre es sinnvoller, sie als die eigentlich Interessierten zu nennen; wenn es BürgerInnen-Initiativen gibt, dann jene. Interessant wäre es auch, kurz auf die Strukturen einzugehen – z. B. wie einfach es ist, ein neues Haus zu erbauen (wie geregelt sind die Grundverhältnisse, wie hoch die Gebühren); hier könnten sich weitere Ursachen für den angeblichen „Sinn für Tradition“ finden. Zudem sind Altstädte Tourismusattraktionen, was ebenfalls betont werden könnte.

Allerdings ist anzumerken, dass zumindest in einem kurzen Absatz auf öffentliche Einrichtungen wie die Universität, technische Hochschule, das Messegelände hingewiesen wird sowie Wirtschaftszweige wie der Großhandel erwähnt werden – ohne dass diese Einrichtungen oder die Infrastruktur alleine auf den europäischen Einfluss zurückgeführt werden.

### *3.2.2 Zugeschriebene Religiosität*

In den Geographiebüchern der 6. Schulstufe spielt die Religion in der Darstellung der „orientalischen Stadt“ im Vergleich zu anderen Städtebeschreibungen eine große Rolle. Hingegen wird im nordamerikanischen Kontext die Religion meist gänzlich ausgeblendet und auch in anderen Räumen kaum erwähnt. Dies ist bedeutend im Hinblick auf die Zuschreibung von Eigenschaften wie „religiös bis hin zum Fundamentalismus“, was beispielsweise in der heutigen Terrorismus-Debatte wieder auflebt (vgl. Punkt 4.1.2).

Wie stark der Bezug auf den Islam selbst ist, stellt sich je nach Buch unterschiedlich dar – während **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** den Islam zwar erwähnt, aber eher die Handwerke, Künste und den Handel betont; ordnet **Panorama.at 2** den Orient stark dem Islam zu. Über den Text und statistische Angaben wird aber ebenfalls auf die Vielfalt der Religionen verwiesen; eine Grafik macht deutlich, dass der Raum des „Islam“ nicht mit dem des „Orient“ übereinstimmt. In **Durchblick 2** wird „der Orient“ bzw. „die orientalische Stadt“ mit dem Islam in Verbindung gebracht bzw. gleichgesetzt („Hier herrscht der Islam vor.“; *Durchblick 2*: 37). Zwar wird in keinem der drei Bücher zwischen verschiedenen Ausprägungen des Islam unterschieden – wie der Orient selbst wird also auch der Islam als solcher homogenisiert. Doch finden sich keine Festschreibungen „der OrientalInnen“ als besonders religiös oder fanatisch, was positiv hervorzuheben ist.

### 3.3 Alternativen und Kritik

- Es wäre sinnvoll, statt der Homogenisierung solch großer (und historisch konstruierter) Räume wie des „Orients“ etwas differenzierter geografisch zu beschreiben, welche Staaten jeweils gemeint sind.
- Interessant wäre es auch, die Homogenisierung selbst zu thematisieren und die Problematik aufzuzeigen, indem die spezifischen Unterschiede anhand zweier Staaten (z.B.: Türkei und Jemen) herausgearbeitet werden. Dafür müsste man gegebenenfalls (z.B. beim Band ***Durchblick 2***) auch etwas mehr an Platz verwenden.
- Dichotomisierungen sollten bewusst durchbrochen werden: Der Kontrast „Ost/West“ besteht ebenso wenig wie der Gegensatz zwischen „Nord/Süd“. Es wäre eine interessante Aufgabe für SchülerInnen herauszufinden, wie diese Stereotypisierungen historisch gewachsen sind und wem diese gedient haben.
- Wünschenswert wäre es, mit den SchülerInnen den Begriff der Orientalisierung zu diskutieren und sie in einer Übungsaufgabe aufzufordern, Beispiele für diese Orientalisierung in unserem Alltag, in Printmedien, Ausstellungen, usw. ... zu finden und der Klasse zu präsentieren.
- Positiv ist zu bemerken, dass „klassische“ Orient-Klischees (mythisch, despotisch, heidnisch, sexualisiert, ...) nicht oder nur vereinzelt (lärmend, irrational, rückständig, religiös) angesprochen wurden. Wünschenswert wäre es, diese Klischees in Diskussionsaufforderungen kritisch zu hinterfragen.
- Auch wäre es für die SchülerInnen möglicherweise interessant, alte Reiseberichte zu lesen (z. B. von der Wienerin Ida Pfeiffer) und solche auf Orientalismen bzw. ihre historische und geographische „Korrektheit“ zu untersuchen.



## IV „DER ISLAM“: GRENZMYTHEN UND NEUER ORIENTALISMUS

In Zugängen wie dem „Kampf der Kulturen“ von Samuel Huntington (1998) wird der Islam (bzw. Religionen allgemein) als eine wesentliche Gemeinsamkeit gesehen, die einen „kulturellen Raum“ verbindet. Demgegenüber betont beispielsweise Camillia Fawzi El-Solh, dass der Islam kein monolithisches Phänomen sei, sondern reich an kulturellen Unterschieden, er ist und war Veränderungen unterworfen: „Islam has been subject to growth and development, adaption and change.“ (El-Solh 1994: 2) Auch Manuel Castells, Bassam Tibi und Nezar AlSayyad streichen die ethnischen, nationalen und kulturellen Unterschiede heraus:

„Some Western observers may speak of a monolithic islam, or at least a monolithic islam fundamentalism, but islam has always been an ambiguous ethos from which different Muslims have drawn different meanings and contradictory inspirations.“  
(AlSayyad/Castells 2002: 10)

Camillia Fawzi El-Solh fordert daher, die Diversität islamisch geprägter Staaten und Gemeinschaften zu betonen, um den Verallgemeinerungen im Diskurs entgegenzuwirken. Gerd Baumann schlägt mit Verweis auf Abdul Hamid el-Zein vor, von „Islams“ in der Mehrzahl zu sprechen:

„This entry should perhaps be titled ‚Islams‘ (el-Zein 1977) since anthropologists have for long stressed the plurality of social forms and conceptions within the religion of some 15 to 20 per cent of humankind.“ (Baumann 2002: 305)

Die Betonung der Differenz innerhalb des Islam sei wesentlich – zum Einen, da die Vielfalt tatsächlich gegeben ist, zum Anderen, um sich vom Orientalismus abzugrenzen, im Zuge dessen „der Islam“ als „das Andere“ des christlichen Westens kreiert wurde. Mit der Erkenntnis, dass sich der Islam nicht – wie im westlichen Entwurf eines säkularen Nationalstaats gefordert – ins Private verbannen lässt, kam es zu einem „Neuen Orientalismus“. Dieser sei eine populistische Konstruktion des Islam als eine Bedrohung für westliche Werte an sich und von Muslimen als „Feinden innerhalb“ der westlichen Nationalstaaten (vgl. Baumann 2002: 306).

Diese Konstruktion beschreibt auch Andre Gingrich in dem Artikel „Grenzmythen des Orientalismus: Die islamische Welt in Öffentlichkeit und Volkskultur Mitteleuropas“, in dem er auf Ursprünge und das Wirken mitteleuropäischer Positionen gegenüber „dem Orientalen“ und der „isla-

mischen Welt“ eingeht. (Gingrich 2003). Er sieht den Grenz-Orientalismus (frontier orientalism) als eine spezielle Ausprägung in Mitteleuropa, wobei sich dieses „dicht strukturierte Element der Volks- und Hochkultur“ auf die „historische Konfrontation mit dem Islam und die Kolonialherrschaft über ihn bezieht“ (Gingrich 2003: 125). Die Türkenbelagerung wird beispielsweise mit der Anwesenheit von muslimischen MigrantInnen in Verbindung gebracht – diese würden „uns“ „wieder belagern“ (was ein Vorgehen gegen sie rechtfertigen soll). „Der Orientale“ wird dabei häufig mit „Türke“ oder „Moslem“ gleichgesetzt und entweder als aggressiver Gewalttäter oder besiegt erniedrigter Gegner dargestellt (Gingrich 2003: 7). Im Kontrast dazu sieht Gingrich auch das Stereotyp des „guten Orientalen oder Moslems“ anhand des Bosniers:

„Der gute und der schlechte Orientale dienen als gegensätzliche Vorstellungen und als Schlüsselmetaphern der mythischen Geschichtsschreibung, um die eigene Politik mit Verweis auf die Grenzmission zu erklären. Die Überwindung des schlechten Moslems ist Voraussetzung für ruhmreiche Errungenschaften wie Modernität, aber auch (nationale) Identität, während das Vertrauen in einen kontrollierten guten Moslem im Kampf gegen andere Bedrohungen aufrecht erhalten werden sollte – dies ist die Metadarstellung des Grenz-Orientalismus.“ (Gingrich 2003: 123)

Im Zuge der Diskussionen zum islamistischen Terrorismus mag die Vorstellung eines „guten Muslimen“ seit 2001 zwar in den Hintergrund gerückt sein, doch bei der Diskussion um den EU-Beitritt der Türkei hat das zweiseitige Bild des „Grenzorientalismus“ sicherlich wieder an Bedeutung gewonnen.

In der Diskussion selbst wurde jedenfalls verstärkt der Islam als das prägende Element hervorgehoben – er wurde als eine Bedrohung für westliche Werte an sich konstruiert, insbesondere wenn er „innerhalb“ der Nation bzw. Europäischen Union stehe.

Die feindliche Einstellung gegenüber dem Islam bzw. die Diskriminierung von MuslimInnen wird mit unterschiedlichen (und teilweise auch stark kritisierten) Begriffen wie Islamophobie, Islamfeindlichkeit und Anti-Muslimismus bezeichnet.

Der Begriff „Islamophobie“ wird seit etwa 1996 verstärkt diskutiert, wobei als Ausgangspunkt oftmals die „Commission on British Muslims and Islamophobia“ CBMI herangezogen wird. Islamophobie umfasst Angst vor dem Islam, aber auch Vorurteile gegen MuslimInnen.

In einer Studie des Runnymede Trust (Runnymede 1997) wird Islamophobie bzw. ihre Folgen zusammengefasst als:

- Ausschluss von Politik, Arbeitsplätzen und Management bzw. Verwaltung.
- Gewalt in Form von sprachlicher Diskriminierung, physischer Gewalt und Vandalismus.
- Vorurteile transportiert in den Medien und in täglichen Gesprächen.
- Diskriminierung im Bereich der Anstellungspraxis, Schul- aber auch Bildungssystem.

Intensiviert hat sich die Auseinandersetzung mit diesem Begriff nach den Anschlägen auf das World Trade Center am 11. September 2001. Seitdem wird „der Islam“ häufig mit radikal-islamistischen Terror-Gruppierungen in Verbindung gebracht. Auch MuslimInnen sind seither verstärkt mit Zuschreibungen und Vorurteilen konfrontiert (Islamfeindlichkeit bzw. Anti-Muslimismus<sup>23</sup>).

Islamophobie bzw. Anti-Muslimismus wird in Europa bisher nur lückenhaft erfasst, kritisierte die Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC) bei der Vorstellung des letzten Berichtes (EUMC 2006). Die Diskriminierung von MuslimInnen am Arbeits- und Wohnungsmarkt sei klar nachzuweisen, das beruhe aber nicht nur auf „Islamfeindlichkeit“, sondern auch auf allgemein rassistischen und fremdenfeindlichen Ressentiments. In Österreich stieg allerdings die Ablehnung von Muslimen als Nachbarn zwischen 1994 und 2002 von 19 auf 25 Prozent.<sup>24</sup>

Vor diesem Hintergrund war es für die Analyse interessant, ob einige der oben genannten Verallgemeinerungen in Bezug auf den Islam in den Geschichte- und Geographie-Büchern zu finden waren. Weiters wurden die Schulbücher daraufhin untersucht, welche Aspekte bei der Beschreibung des Christentums und welche im Islam herausgehoben wurden und inwieweit eine starre Grenze gezogen wurde. Die Analyse konzentrierte sich hier in erster Linie auf die Geschichte-Bücher, insbesondere wiederum auf die 6. Schulstufe.

<sup>23</sup> Der Begriff „Anti-Muslimismus“ ist insofern zu empfehlen, als er deutlich macht, dass es sich heute oftmals nicht um die Ablehnung einer Religion handelt, sondern eher um die Ablehnung von MuslimInnen. Außerdem kritisieren AutorInnen wie beispielsweise Halliday (2002), dass der Begriff Islamophobie darauf hinweisen würde, dass es so etwas wie „einen Islam“ gäbe, der durch eine autoritäre Kraft gesteuert werden könnte.

<sup>24</sup> Vgl. EUMC 2006: Muslims in the European Union. Discrimination and Islamophobia. Online abrufbar unter [http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/muslim/Manifestations\\_EN.pdf](http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/muslim/Manifestations_EN.pdf) [14.04.2007]

## 4.1 Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: „Gottes Kinder“ gegen „den Islam“

Generell ist auffällig, dass gerade in Bezug auf den Islam – beispielsweise auch bei der Entstehungsgeschichte – erhebliche inhaltliche Unterschiede zwischen den Büchern bestehen. Hinzu kommt eine stark unterschiedliche Schwerpunktsetzung auf einzelne Bereiche. Gerade angesichts der Zuschreibungen an MuslimInnen in der Öffentlichkeit wäre es hier wichtig, Klischees zu durchbrechen, wonach „der Islam an sich“ eine gewalttätige Religion sei. Wiederum sollte darauf hingewiesen werden, dass in Religionen vieles Auslegungssache ist und es bei dieser Auslegung auf den jeweiligen Kontext (weltpolitisch, nationalstaatlich, wirtschaftlich, in Bezug auf die religiösen Institutionen innerhalb einer Religion, die laufenden Diskurse, ...) ankommt.

Bei der Frage, welche Aspekte des Islam gegenüber dem Christentum hervorgehoben wurden, zeigt sich bei zweien der untersuchten Geschichtsbände (**Zeitbilder 2** sowie **Einst und heute 2**) erfreulicherweise, dass die Gegenüberstellung reflektiert und durchdacht ist. Im Band **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** (alte und neue Ausgabe) ist jedoch anhand der Auswahl der Zitate aus den heiligen Büchern des Islam und des Christentums ein eher einseitiger Zugang zu erkennen. Aus diesem Grund konzentriert sich die Analyse in Folge auf diesen Band, wobei aus den anderen beiden Bänden Beispiele zur Kontrastierung herangezogen werden. Damit soll nicht behauptet werden, dass **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** in seiner Darstellung lediglich Stereotypen tradiert: Auch in diesem Schulbuch fordern Arbeitsaufgaben zum kritischen Hinterfragen von Klischees auf. Dennoch fiel hier auf, dass das Christentum im Kapitel Antike und teilweise auch im Mittelalter positiv dargestellt wird, während der Islam (im Kapitel Mittelalter) tendenziell hinterfragt wird. So werden im Abschnitt 2.6 – „Das Christentum – eine neue Religion breitet sich im Imperium aus“ folgende Bibelzitate bzw. Zitate über die Bibel gebracht:

### „Aus Jesus' Worten

„Alle Menschen – ganz gleich welcher Herkunft – sind Gottes Kinder.  
,Gott erbarmt sich der Sünder. Er schenkt ewiges Leben.' ,Liebet eure Feinde, tut denen Gutes, die euch hassen, segnet die, die euch fluchen, betet für die, die euch beschimpfen!' (vgl. Neues Testament)  
*Welche dieser Aussagen kommen dir bekannt vor?*“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 81; Hervorh. im Orig.; alte und neue Ausgabe)

„Die Leistung Jesu besteht darin, in wundervollen Gleichnissen („Richtet nicht, dass ihr nicht gerichtet werdet“, Math. 7,1/1) den Menschen

Verhaltensregeln gegeben zu haben. (vgl. Glasenegg, 1987)“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 81; a. u. n. A.)

Damit wird ein Bild des Christentums gezeichnet, das die positiven Aspekte darstellt; während die Vorschriften im Alten Testament ausgeblendet werden. Auch die Rolle der Frau innerhalb der katholischen Kirche wird nicht thematisiert.

Die „Verhaltensregeln“, die das Christentum demnach den Menschen vorschreibt, sind höchst liberal („Richtet nicht, dass ihr nicht gerichtet werdet“). Die Christen selbst werden als friedliebend dargestellt, sie sind die Opfer von Verfolgung – wobei der Bogen bis hin zu Christenverfolgungen in Indonesien in heutiger Zeit gespannt wird, ohne aber auf weniger harmonische Aspekte des Christentums (Rolle in der Kolonialisierung, Missionierungen) an dieser Stelle hinzuweisen. Dies wird allerdings in einer Diskussionsaufforderung relativiert, indem dazu aufgefordert wird, die Religionsverfolgungen auf die heutige Zeit umzulegen. „Damals waren es die Christen, heute ist (sind) es ...? Versuche Beispiele zu finden. Gibt es in deiner Klasse einen ‚Sündenbock‘? Denke gründlich darüber nach. Wenn ja, wie könntet ihr das ändern?“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 84, a. u. n. A.)

Relativierung erfährt das idealisierte Bild des Christentums beispielsweise auch im Mittelalter in einem Infokasten zu den Sachsengesetzen unter Karl dem Großen<sup>25</sup>.

Dennoch ist festzuhalten, dass das Christentum an sich nicht hinterfragt wird. Auch begeisterte Aussprüche wie „Jesus’ Predigten waren eine Sensation!“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 81) finden sich nicht in vergleichbarem Ausmaß beim Islam. Die Kritik an Taten von ChristInnen wird eher an den Herrschenden bzw. Kriegern festgemacht (beispielsweise im Mittelalter an Karl dem Großen), nicht jedoch an der Religion selbst. Auch die Rolle des Papstes beim Aufruf zum Kreuzzug wird als eher logische Reaktion dargestellt:

- **„Die Herrschaft der Seldschuken:** Seit dem 7. Jh. beherrschten Araber das ‚Heilige Land‘, trotzdem konnten die Pilger ihre Wallfahrten durchführen. Im 11. Jh. jedoch wurde das ‚Heilige Land‘ von türkischen Seldschuken erobert. Ständig trafen neue Katastrophenmeldungen im

---

<sup>25</sup> „M-5 Sachsengesetze und das Alte Testament

Karl erließ für die Sachsen folgende Gesetze („Sachsengesetze“): „Wenn einer die heiligen vierzehntägigen Fasten nicht hält und Fleisch isst, soll er sterben. Wer sich fortan vom Stamm der Sachsen nicht taufen lässt, soll sterben.“

Aus der christlichen Lehre (Mat. 5,44): „Liebet eure Feinde, segnet, die euch fluchen, tut wohl denen, die euch hassen.“

*Vergleiche die beiden Quellen. Wie beurteilst du Karls Vorgehen?“* (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 97, a. u. n. A.)

Abendland ein: ‚Kirche über dem Grab Christi in Moschee umgebaut‘ ... ‚Blutbad an Pilgern ...‘. Die Christenheit war empört.

- **Die Kreuzzüge:** Papst Urban II. rief 1095 zur bewaffneten Pilgerfahrt ins ‚Heilige Land‘ auf (‚**Kreuzzug**‘). Die Teilnahme am ‚heiligen Krieg‘ sollte die Vergebung aller Sünden bewirken. Begeistert nähten sich Tausende Kriegswillige ein rotes Kreuz auf ihr Gewand. Warteten doch – weit im Osten – Abenteuer und vielleicht auch reiche Beute.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 104; Hervorh. im Orig.)<sup>26</sup>

So sympathisierend das Christentum geschildert wird, so kritisch steht **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** dem Islam gegenüber. Aus dem Koran bzw. über den Islam werden folgende Inhalte grafisch hervorgehoben:

#### „Das Glaubensbekenntnis

Die Worte ‚Es gibt keinen Gott außer Allah, und Mohammed ist sein Prophet (‚Verkünder göttlichen Willens‘)...‘, sowie die Gebote bilden die Grundlage der islamischen Religion. Niedergeschrieben wurden die Glaubensregeln im Koran, der ‚Bibel‘ der Muslime.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 94, a. A.) In der neuen Ausgabe wurde der Koran nicht mehr als „Bibel“ der Muslime, sondern als „Heiliges Buch“ bezeichnet. Diers ist positiv zu werten, da damit vom Christentum als Norm abgegangen wird.

#### „Gleichberechtigung und Koran

Männer sind von Natur aus vor den Frauen ausgezeichnet und stehen über den Frauen.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 94)

„**Der Islam – Religion und Gesellschaftsordnung:** der Inhalt des Koran beschränkt sich nicht auf die Religion. Vielmehr regelt diese Schrift das gesamte Leben der Muslime, indem sie auch das Zusammenleben der Menschen bestimmt. Staat und Religion verschmelzen zu einer Einheit. Die Rolle der Frau ist je nach Land verschieden festgelegt.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 94; a. u. n. A., Hervorh. im Orig.)

---

<sup>26</sup> Zum Vergleich: Die Kreuzzüge werden in Einst und heute 2 folgendermaßen beschrieben: „Gegen Ende des 11. Jhs. rief der Papst zum Krieg gegen die islamischen Heere in Palästina auf. Die Stadt Jerusalem war bereits seit 350 Jahren in den Händen der Moslems. Sie gestatteten aber den Frommen aller drei Religionen (Islam, Christentum, Judentum) ungehindert in die Stadt zu pilgern. Der Papst hingegen wollte Jerusalem für die Christen zurückerobern und machte Ritterheere gegen den „Antichristen“ mobil [...]“ (Einst und heute 2: 74)

„Wer sich zum Gebet einfindet, muss rein sein. Die Gläubigen müssen sich Hände, Füße und Gesicht waschen. Notfalls kann auch Sand dazu genommen werden ... Gebete beginnen mit den Worten ‚Gott ist Groß!‘ *Kennst Du Verhaltensweisen, die in der christlichen Religion vorgeschrieben werden? Welche?*“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 94; Hervorh. im Orig., a. u. n. A.)

#### „Aus dem Koran

„Im Namen Allahs, des Allbarmherzigen: Oh Gläubige, soll ich euch den Weg zeigen, welcher euch von peinvoller Strafe erretten kann? Glaubt an Allah und seine Gesandten und kämpft mit Gut und Blut für seine Religion!‘ (vgl. Azzam, 1987)“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 95, a. u. n. A.)

Relativiert wird diese Islamdarstellung durch einen Absatz sowie eine Diskussionsaufforderung auf Seite 94: Im Absatz „Der Koran – Das heilige Buch der Muslime“ wird darauf hingewiesen, dass der Islam Elemente zahlreicher Religionen miteinander verbindet. Eine Darstellung zeigt die fünf Säulen des Islam (Glaubensbekenntnis, Almosen, Hadsch, Fasten im Ramadan und fünf Gebete pro Tag); darunter werden die SchülerInnen zum Vergleich aufgefordert: „Christentum und Islam. Was ist ähnlich?“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 94, a. u. n. A.)

Diese Aufforderung ist positiv hervorzuheben. Dennoch können aus den genannten Zitaten zum Islam mehrere Punkte extrahiert werden, in denen die Gegenüberstellung zum Christentum klar zum Ausdruck kommt<sup>27</sup>:

- Der Islam wird als totalisierende und beherrschende Kraft dargestellt, während das Christentum dem Individuum mehr Freiheiten lässt.
- Der Heilige Krieg wird in den Vordergrund gerückt, während das Christentum sich rein friedlich ausbreitete (spätere Gewalt wird hier noch nicht angedeutet).
- Die Unterdrückung von Frauen wird thematisiert, während dies beim Christentum kein Thema ist.

Diese Zuschreibungen stellen auch die Hauptkategorien der Analyse dar; die Ergebnisse werden in Folge, verknüpft mit kurzen theoretischen Hintergründen, präsentiert.

---

<sup>27</sup> Die Kritik an einseitiger Darstellung steht nicht im Zusammenhang mit quantitativen und qualitativen Ausmaßen an Gewalt oder Einschränkungen für Individuen, die einer Religion angehören.

#### 4.1.1 Die Unterdrückung der Frauen im Islam

“Gott trägt euch in bezug auf eure Kinder (folgendes) auf: Einem männlichen Kind steht soviel wie der Anteil von zwei weiblichen zu; ...“ (Sure 4, Vers 11)

“Die Männer haben Vollmacht und Verantwortung gegenüber Frauen, weil Gott die einen vor den anderen bevorzugt hat und weil sie von ihrem Vermögen (für die Frauen) ausgeben. Die recht-schaffenden Frauen sind demütig ergeben und bewahren das, was geheimgehalten werden soll, da Gott es geheimhält.“ (Sure 4, Vers 34)

“[...] Die Männer stehen eine Stufe über ihnen (Sure 2, Vers 228). Diese Suren reden nicht einfach von einer Rangordnung zwischen Mann und Frau, sondern deutlich von einer Herrschaftsordnung. [...] Diese Herrschaftsordnung in der Familie bedeutet zugleich, dass die Familie nach außen durch den Mann repräsentiert wird. Das Auftreten der Frau in der Öffentlichkeit ist deshalb nicht nur eingeschränkt, sondern genau genommen überflüssig, weil die öffentlichen Angelegenheiten Männersache sind. Diese Grundstrukturen haben allerdings bereits Modifikation erfahren [...]“ (Akashe-Böhme 2006: 116)

In der Kritik „am Islam“ werden häufig sexistische und patriarchale Stellen des Koran zitiert. Hierbei ist zu beachten, dass der Koran unterschiedliche Interpretationen zulässt und diese Auslegungen je nach Gesellschaftssystem unterschiedliche Praktiken legitimieren können. Die grundsätzliche Kritik an jeglicher Unterdrückung von Frauen steht jedenfalls außer Zweifel. Allerdings ist es den Autorinnen wichtig, dass Veränderungen und Unterschiede sichtbar werden und der Kampf von Frauen gegen Unterdrückung innerhalb der unterschiedlichen Gesellschaften sowie deren Erfolge anerkannt werden. Das in Europa heute vorherrschende Bild der muslimischen Frau ist das einer (zwangsweise) verschleierte, unterdrückten und in der privaten Sphäre isolierten Frau – eines Opfers. Dabei wird die Vielzahl unterschiedlicher Faktoren übersehen, welche den Status muslimischer Frauen definieren. Herauszustreichen ist diesbezüglich immer wieder, dass nicht „der Islam“ selbst die Ursache für individuelle Unterdrückung ist; vielmehr müsste die Unterdrückung im Kontext patriarchaler Strukturen untersucht werden.

Der Status von muslimischen Frauen ist keineswegs nur „vom Islam“ bestimmt, sondern abhängig vom jeweiligen – sich verändernden – gesellschaftlichen Gefüge sowie von politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Hintergründen.

**In Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** (alte und neue Ausgabe) wird das Thema der Frau im Islam aus dem historischen Kontext herausgehoben und auf die Jetztzeit projiziert – damit wird nicht nur eine geographische, sondern sogar eine zeitliche Einheit des Islam in dieser Frage behauptet. Neben dem bereits oben angeführten Koran-Zitat („Männer sind von Natur aus vor den Frauen ausgezeichnet und stehen über den Frauen“; *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2*: 94) wird kein Bezug auf derartige Bibelzitate genommen. Dabei wären sie ebenfalls vorhanden – und nicht nur im Alten Testament. So heißt es im ersten Korinther-Brief (Kapitel 11):

„3 Ich lasse euch aber wissen, daß Christus das Haupt eines jeden Mannes ist, der Mann aber ist des Weibes Haupt; Gott aber ist Christi Haupt. [...]

7 Der Mann aber soll das Haupt nicht bedecken, denn er ist Gottes Bild und Abglanz; die Frau aber ist des Mannes Abglanz.

8 Denn der Mann ist nicht vom Weibe, sondern das Weib ist vom Manne.

9 Und der Mann ist nicht geschaffen um des Weibes willen, sondern das Weib um des Mannes willen.“

Oder, im 14. Kapitel:

„34 Wie in allen Gemeinden der Heiligen lasset die Frauen schweigen in der Gemeinde; denn es soll ihnen nicht zugelassen werden, daß sie reden, sondern sie sollen sich unterordnen, wie auch das Gesetz sagt.

35 Wollen sie aber etwas lernen, so lasset sie daheim ihre Männer fragen. Es steht der Frau übel an, in der Gemeinde zu reden.“

Während diese Zitate beim Christentum nicht thematisiert werden und auch nicht auf die untergeordnete Rolle der Frau in der katholischen Religion eingegangen wird, ist dies im vorliegenden Fallbeispiel beim Islam sehr wohl Thema. Allerdings ist positiv ist zu bemerken, dass die unterschiedlichen Rollen von islamischen Frauen je nach Land betont werden. So werden in einem Kasten am Beispiel Bosniens, der Türkei, Afghanistans und Saudi-Arabiens die „großen Gegensätze“ in der „modernen islamischen Welt“ (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2*: 94, a. u. n. A.) angeführt. Als Belege dafür werden „internationale Berichte“ verwendet<sup>28</sup>, womit eine Homogenisierung auf dieser Ebene deutlich durchbrochen wird.

---

<sup>28</sup> Ev. wäre es sinnvoll, aktuelle Fachliteratur statt der ebenfalls gefärbten „internationalen Berichte“ zu verwenden.

Damit ist diesem Schulbuch hier ein größeres Bemühen als dem allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs zu bescheinigen – denn hier wird, vor allem von EinwanderungsgegnerInnen, aber auch vonseiten vieler FeministInnen, „dem Islam“ häufig zugeschrieben, dass die Frau dem Mann generell untergeordnet und damit auch oft unterdrückt wird.

Kritik daran kann aus verschiedenen Blickwinkeln geübt werden. So ist zum einen sichtbar, dass in dieser Diskussion die zugeschriebenen Genderverhältnisse nur als Vorwand für Ausgrenzung benutzt werden: In diesem Zusammenhang werden dann die sexistischsten StammischrednerInnen plötzlich zu überzeugten FeministInnen.

Auch MuslimInnen selbst üben Kritik an der Zuschreibung. So fordern Feministinnen aus islamischen Kontexten Verständnis dafür, dass unterschiedliche Rollen nicht unbedingt die „Unterdrückung der Frau“ bedeuten. Solche Vorannahmen verstellen den Blick auf das Geschlechterverhältnis in unterschiedlichen Gesellschaften.

Andere FeministInnen – darunter auch die Autorinnen – lehnen fixe gesellschaftliche Rollenzuteilungen nach Geschlecht ab und betonen die Konstruiertheit von Gender und den Einfluss der Sozialisation auf diesen Prozess. Auch hier sollte jedoch klar sein, dass in dieser Richtung keinesfalls „der Islam“ pauschal verurteilt werden kann, während beim Christentum lediglich die positiven Aspekte dargestellt werden und die ebenfalls vorhandene Geschlechterzuteilung verschwiegen wird. Zudem ist FeministInnen, die pauschal gegen „den Islam“ (oder auch „das Christentum“) argumentieren, entgegenzuhalten, dass Individuen keineswegs nur über die Religion oder ein heiliges Buch geprägt werden. Wesentlich sozialisiert werden Menschen über viele Einflüsse – darunter nationale sowie lokale kulturelle Elemente, Geschlechterverhältnisse, Klassenstrukturen, die Medien, das Schulsystem, nationale Politik und Wirtschaft im Zusammenspiel mit globalen Strömen usw. Diese „Identitätsachsen“ können in bestimmten Konstellationen unterdrückend wirken, zumeist eben auch in Bezug auf Frauen anders als auf Männer. Doch „den Islam“ als Ursache eines unterdrückenden und frauenverachtenden Regimes wie das in Saudi-Arabien darzustellen, ist falsch und irreführend: Erst in der politischen Umsetzung, der Gesetzgebung, dem Zusammenspiel mit lokalen patriachalen Strukturen, der weltpolitischen Lage und der finanziellen Absicherung ist die Situation erklärbar. „Der Islam“ dient als Legitimation, als Ideologie, doch die alleinige Ursache ist er ebenso wenig wie „das Christentum“ die alleinige Ursache der Kreuzzüge und Hexenverbrennungen darstellt.

Vor allem für Schulbücher ist es relevant, die Unterschiede zwischen Frauen in aller Welt als Produkte unterschiedlicher Geschichte, Umstände und Wünsche zu verstehen. Die Festschreibung von Dichotomien wie „Westen versus Osten“ und „Wir versus Muslime“ sollten ersetzt werden durch eine Akzeptanz der Unterschiede, wobei aber Unterdrückung wie im Taliban-Regime in Afghanistan auch klar kritisiert werden sollte.

Kultur kann nicht als geschlossene Einheit verstanden werden, sondern als Produkt von Geschichte und politischen, wirtschaftlichen, nationalen Strukturen und individuellen Handlungen. Der Unterricht sollte kulturelle Sensibilität forcieren, um andere Gesellschaften nicht nach den eigenen Wertvorstellungen zu beurteilen.

#### 4.1.2 Islam und Fundamentalismus

Der Islam wird im heutigen Diskurs häufig mit dem Begriff des „Fundamentalismus“ verknüpft, wobei der islamische Fundamentalismus in diesem Zusammenhang als *die* Bedrohung der westlichen Zivilisation und der kapitalistischen Weltordnung konstruiert wird. Diese Konstruktion einer Bedrohung durch die „signifikant Anderen“ führt häufig zu Positionen, die dem Rassismus sehr nahe kommen bzw. (kulturellen) Rassismus fördern. Birgit Rommelspacher warnt daher bereits vor dem Begriff an sich.<sup>29</sup> Auch der Soziologe Manuel Castells meint, dass sich religiöser Fundamentalismus einer Synthese und damit auch einer fixen Definition entzieht. In Anlehnung an das Projekt „Fundamentalism Observed“ der American Academy of Arts and Science definiert er Fundamentalismus jedoch weitestgehend als

„[...] Konstruktion kollektiver Identität durch die Identifikation des individuellen Verhaltens und der gesellschaftlichen Institutionen mit den vom göttlichen Gebot abgeleiteten Normen, die von einer letztinstanzlichen Autorität interpretiert werden, welche zwischen Gott und der Menschheit vermittelt.“ (Castells 2002: 14)

In der Analyse wurde daher die Identifikation des individuellen Verhaltens und der gesellschaftlichen Institutionen untersucht, also inwieweit das Alltagsleben und die gesellschaftlichen Institutionen, insbesondere der Staat durch den Islam vermittelt wird. Diesbezüglich finden sich in den Geschichtsbüchern durchaus Anmerkungen, die den Islam in die Nähe des Fundamentalismus rücken, beispielsweise in dem bereits unter Punkt 4.1 angeführten Zitat aus **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2**, in dem betont wird, dass der Koran sich nicht auf die Religion beschränkt, sondern „das gesamte Leben der Muslime“ und

---

<sup>29</sup> „Fundamentalismus ist vielfach zu einem klischeebeladenen Kampfbegriff geworden, der den radikalen Islam mit dem Islam gleichsetzt. Insofern stellt sich die Frage, ob dieser Begriff überhaupt benutzt werden soll.“ (Rommelspacher 2002: 108) Ihr zufolge muss je nach Kontexten unterschieden werden, „[...] welche Funktion Fundamentalismus jeweils hat, ob er vor allem für die ideologische Auseinandersetzung wichtig ist oder für politische Kämpfe oder aber eher für die Konsolidierung der Lebensverhältnisse angesichts von Umbruchsituationen.“ (Rommelspacher 2002: 108)

ihr Zusammenleben bestimmt. (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 94; a. u. n. A.) Zwar wird hier die Unterdrückung der Frau im Islam relativiert, doch was die Rolle des Islam als Staatsreligion und für das Alltagsleben angeht, wird homogenisiert. Dabei wird verschwiegen, dass es auch Staaten mit islamischer Mehrheit gibt, in denen Staat und Kirche getrennt sind. Zudem ordnen sich keineswegs alle MuslimInnen vollständig den Vorschriften des Koran unter.<sup>30</sup>

Hier wäre ein Hinweis darauf wesentlich, dass auch im Islam die Regeln unterschiedlich ausgelegt und je nach Lebenszusammenhang verschieden gelebt werden. Dennoch ist es legitim und wichtig, Gewalt und Unterdrückung, die im Namen des Islam verübt wird, offen zu kritisieren.

Eine genauere Thematisierung des Fundamentalismus, auch im Zusammenhang mit dem Islam, findet sich in den Geschichtsbänden für die 8. Schulstufe, in denen auch zeitgeschichtliche Zusammenhänge gezeigt werden.

So wird im Buch **Zeitbilder 4** Fundamentalismus auf den Seiten 114 bis 115 erklärt. Dabei ist positiv anzumerken, dass Fundamentalismus nicht nur mit dem Islam in Verbindung gebracht wird. So wird schon in der Überschrift („Fundamentalismus – eine weltweite Erscheinung“, *Zeitbilder 4*: 114) diese Zuordnung aufgebrochen. Auch im ersten Absatz wird Fundamentalismus klar allgemein definiert und festgehalten, dass es in allen Religionen fundamentalistische Strömungen gebe. Ursprünglich habe Fundamentalismus die Bestrebungen um religiöse Erneuerung in den USA im 19. und 20. Jahrhundert bezeichnet.

Auch in der schematischen Darstellung neben dieser Definition werden der Halbmond und das Kreuz gezeigt – man bemüht sich also sichtlich um eine faire Darstellungsweise abseits vorherrschender Stereotypen und gegen das dominante Bild in den westlichen Medien.

## 4.2 Alternativen und Kritik

- In Bezug auf die Darstellung des Islam wäre es wünschenswert, eine ausgewogenere Schilderung zu erreichen. Vor allem im Buch ***Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2*** sollte einerseits auch

---

<sup>30</sup> Weiters bleibt unerwähnt, dass die Institutionen des Islam weniger festgeschrieben sind als die des katholischen Christentums – es gibt zwar geachtete Instanzen und islamische Würdenträger, doch keine letztverantwortliche Instanz für den ganzen Islam (im Gegensatz zum Papst, der – nebenbei bemerkt, in Einst und heute 2 an die Spitze der gesamten Christenheit gesetzt wird, statt nur an die Spitze des katholischen Christentums; vgl. *Einst und heute 2*: 84).

das Christentum vermehrt hinterfragt werden und andererseits auf die Unterschiede innerhalb des Islam stärker hingewiesen werden.

- Vor allem bei den Rollen von Frauen im Islam könnte noch weiter differenziert werden. Wesentlich wäre es hier auch, darauf hinzuweisen, dass in alle monotheistischen Religionen patriarchale Strukturen eingeschrieben sind; dass diese aber sehr unterschiedlich gedeutet und gesellschaftlich wie individuell gelebt werden können.
- Wichtig wäre es, Klischees zu durchbrechen, wonach der Islam an sich eine gewalttätige Religion sei. Wiederum sollte darauf hingewiesen werden, dass Vieles Auslegungssache ist.
- Es sollte darauf geachtet werden, den Islam nicht mit "Heiligem Krieg", Fundamentalismus und Terrorismus gleichzusetzen – Sprachbilder bezüglich der Türkenkriege oder der arabischen Eroberungen sollten von den VerlagsautorInnen nochmals kritisch gelesen werden.
- Empfehlenswert wäre es auch, dass bei der Schilderung der Religionen nicht nur eine „christliche Mehrheit“ angesprochen wird, sondern die Angehörigen aller Religionen unter den SchülerInnen.
- Generell sollten nicht nur die Unterschiede der Religionen betont werden, sondern auch ihre Gemeinsamkeiten (was zum Teil bereits umgesetzt wurde).
- Grundsätzlich empfehlen die Autorinnen die Auseinandersetzung mit der Frage, in welchem Verhältnis in Österreich Staat und Religion stehen, welche religiösen Minderheiten anerkannt werden und warum bzw. wie diese Entwicklung zustande kam<sup>31</sup>. Anhand von Beispielen könnte erklärt werden, worin der Unterschied zwischen dem Einheitssystem einer Staatskirche, dem Vertragssystem bzw. Konkordat oder dem separatistischen System liegt. Eine Arbeitsaufgabe könnte es sein, herauszufinden, in welchen Ländern (Europas) es welches System gibt.

#### *4.2.1 Good Practice-Beispiel Einst und heute 2: Gemeinsamkeiten aufzeigen*

Einen direkten Vergleich zwischen Christentum, Judentum und Islam bietet beispielsweise **Einst und heute 2** in folgender Tabelle, die von den SchülerInnen noch zu ergänzen ist:

---

<sup>31</sup> Zum Sonderstatus von Religionen in verschiedenen Ländern vgl. Minkenber, Michael/Willems, Ulrich (2002): Neuere Entwicklungen im Verhältnis von Politik und Religion im Spiegel politikwissenschaftlicher Debatten, in: Politik und Zeitgeschichte, B 42-43/2002. Online abrufbar unter <http://www.bpb.de/publikationen/KVIMDT.html> [01.03.2007]

	Judentum, S. 82	Christentum, S. 84	Islam, S. 87
Gründer, Prophet:	Moses	Jesus	
Heilige Schrift:	Thora		
Heilige Stadt:	Jerusalem (erster Tempel)		Mekka und Jerusalem
Regeln, Vorschriften:		Zehn Gebote	Suren des Koran
besonders wichtig:	Nächstenliebe		Hilfe für Arme und Schwache

(Einst und heute 2: 89)

Generell ist **Einst und heute 2** – wohl auch erleichtert durch die Gliederung in thematische Kapitel – sehr bemüht, keine Klischees zum Islam zu verstärken<sup>32</sup>. So wird weder die „Unterdrückung“ der islamischen Frau postuliert, noch das des Heiligen Kriegs. Auch **Zeitbilder 2** hat in dem (sehr kurzen) Kapitel zum Islam nicht den Heiligen Krieg thematisiert, sondern die Wissenschaften:

„Wer nach Wissen strebt, betet Gott an‘. So steht es im Koran. Daher gehörte es für gläubige Moslems zu ihren religiösen Pflichten, nach Wissen zu streben.“ (Zeitbilder 2: 113)

Hier zeigt sich, dass es durchaus auch im Ermessen der AutorInnen liegt, welche Aspekte einer Religion herausgegriffen und betont werden. Auch in **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** wurden die Wissenschaften betont, dennoch blieben der „Heilige Krieg“, die „Unterdrückung der Frau“ und – damit zusammenhängend – die Darstellung des Islam als fundamentalistisch im Vordergrund.

---

<sup>32</sup> Während hingegen in Bezug auf Antisemitismus in den Einst-und-heute-Bänden bedenkliche Tendenzen festzustellen sind, vgl. Kapitel 5.

## V ANTISEMITISMUS: VOM ANTIJUDAISMUS ZUM „BRENNPUNKT NAHER OSTEN“

„Judenfeindschaft gilt als das älteste soziale, kulturelle, religiöse, politische Vorurteil der Menschheit; Judenfeindschaft äußert sich, lange bevor Diskriminierung und brachiale Gewalt das Ressentiment öffentlich machen, in ausgrenzenden und stigmatisierenden Stereotypen, d.h. in überlieferten Vorstellungen der Mehrheit von der Minderheit, die unreflektiert von Generation zu Generation weitergegeben werden.“ (Benz 2004: 7)

Antisemitismus und Judenfeindlichkeit sind in Österreich nach wie vor prägende Bestandteile des Denkens vieler Menschen. Doch auch in anderen Kontexten ist Antisemitismus in seinen verschiedenen Ausprägungen anzutreffen, beispielsweise in postkommunistischen Ländern oder in islamistischen Gruppen und Minderheiten. Umso wichtiger ist es, schon im Schulunterricht die Geschichte des Antisemitismus aufzuzeigen und mögliche Stereotype zu diskutieren, um sie kritisch hinterfragen zu können.

Die Debatten über die Ursachen des Antisemitismus sind vielschichtig und die Argumentationsmuster je nach gesellschaftlichem und historischen Kontext unterschiedlich. Um die einzelnen Diskurse besser unterscheiden zu können, stützte sich die vorliegende Untersuchung auf die Grundphänomene der Judenfeindschaft nach Wolfgang Benz<sup>33</sup>, dem Leiter des Instituts für Antisemitismusforschung an der Technischen Universität Berlin. Benz unterscheidet vier „Grundphänomene“ des Antisemitismus als Judenfeindlichkeit im weitesten Sinn:

- Den christlichen Antijudaismus
- Den pseudo-wissenschaftlichen, anthropologisch und biologisch argumentierenden rassistischen Antisemitismus
- Den sekundären Antisemitismus nach dem Holocaust
- Den Antizionismus oder „neuen Antisemitismus“

---

<sup>33</sup> Das Buch „Was ist Antisemitismus?“ von Wolfgang Benz eignet sich einerseits aufgrund seiner Bezugnahme auf die „neuen“ Phänomene nach 1945 – andererseits besonders auch aufgrund seiner Verständlichkeit und Anschaulichkeit: Benz beschreibt die wichtigsten Stereotype und ihre Geschichte in leicht verständlicher Sprache und anhand von Beispielen (Briefe an den Zentralrat der Deutschen Juden, die Affäre Möllemann, die Affäre Hohmann usw.). Da es sich daher besonders für den Schulunterricht eignet, wird das Buch im Folgenden auch bevorzugt zitiert; ergänzt wird es durch Literatur, die sich stärker auf Österreich bezieht sowie durch weiterführende Hinweise. Bevorzugt wurden auch hier (soweit als möglich) leicht zugängliche Texte, insbesondere Internet-Quellen, da diese auch im Unterricht leicht eingesetzt werden können.

Auf diese vier Strömungen – und insbesondere auch den unter dem Begriff „Neuer Antisemitismus“ stark diskutierten Antizionismus – soll in Folge kurz eingegangen werden, um jeweils die Ergebnisse der Schulbuchanalyse, die sich hier auf die drei in Österreich am meisten verbreiteten Geschichte- sowie Geographie-Bücher konzentrierte, darzustellen. Abschließend werden aus den vier Grundströmungen sowie der Literatur die wichtigsten antisemitischen Topoi abgeleitet und die Analyseergebnisse zusammengefasst.

Benz zufolge sind besonders folgende Topoi im heutigen Antisemitismus vertreten:

- Die jüdische Weltverschwörung: „Die Juden“ verfügen demnach über eine weltweite Manipulationsmacht. Sie würden wesentliche Fäden des weltweiten Kapitals beherrschen, Nationen beeinflussen (insbesondere die USA – hier ist die „Ostküstenlegende“ anzuführen) und die Medien beherrschen.
- Als Begründung dient ein allgemein unterstelltes „Streben nach Macht“, zudem würden sie von Geldgier und Egoismus beherrscht. „Juden“ (so eine antisemitische Argumentationslinie) würden alles zu ihrem Vorteil ausnützen, sogar ihre eigene Verfolgung und den Holocaust.
- Auch der religiöse Antijudaismus zeigt sich immer noch, vor allem unter christlich geprägten Menschen: Ihre Religion, so dieser Diskursstrang, zwingt „die Juden“, andere Religionen zu verachten. Teilweise wird auch das Klischee der Rachsucht und Unversöhnlichkeit (Auge um Auge, Zahn um Zahn) religiös begründet. Im Kern des religiösen Antijudaismus steckt der Vorwurf des „Gottesmordes“ („Christusmörder“) sowie das Infrage-Stellen des Christentums durch Juden und Jüdinnen, die sich nicht „bekehren“ ließen.
- Ritualmordfantasien und Kindesentführungen spielen laut Benz im öffentlichen Diskurs in Österreich und Deutschland kaum mehr eine Rolle. Im kollektiven Unterbewusstsein jedoch sieht er nach wie vor einen Zusammenhang mit der Unterstellung, dass israelische Soldaten vorsätzlich palästinensische Kinder töten würden.
- Es wird unterstellt, die „Juden“ selbst hätten am Antisemitismus ursächlichen Anteil (Opfer-TäterInnen-Umkehr).
- Juden und Jüdinnen würden zudem immer noch – auch in Österreich – „als Fremde“, als „zum Frieden unfähig“, als Störenfriede, als „die Anderen“ bezeichnet und aus dem „Wir-Gefühl der Mehrheit“ (Benz 2004: 236) ausgegrenzt.
- Im Zuge des sekundären Antisemitismus wird eine generelle Verdammung „der Juden“ betrieben mit dem Wunsch, „Österreich“, sich selbst bzw. die vorhergegangene Generation von Schuld freizusprechen („die sind ja jetzt die Täter“). „Die Juden“ sollen als „Tätervolk“ konstruiert

werden, um eine vom Holocaust „unbelastete“ nationale Identität zu konstruieren. Diese TäterInnen-Konstruktion geschieht häufig (aber nicht ausschließlich) über die Kritik an der Politik Israels, die auf alle Juden und Jüdinnen verallgemeinert wird.

- Israelkritik an und für sich wäre selbstverständlich legitim, so Benz (2004) – doch der Griff ins Nazivokabular, verbaler Überschwang usw. machen deutlich, dass Tabus gebrochen und angebliche Denkverbote außer Kraft gesetzt werden sollen.

In Schulbüchern sollten diese Klischees und Vorurteile laut Ansicht der Autorinnen nicht nur vermieden, sondern klar angesprochen werden. Die Geschichte und Entwicklung des Antisemitismus, seine Aktualität, Kontinuitäten und neue Aspekte sind sichtbar zu machen, um diesen Denkmustern ihre Grundlage zu entziehen. Untersucht wurden jeweils die drei in Österreich am meisten verbreiteten Geschichtsbücher der 6. bis 8. Schulstufe in Bezug auf folgende Aspekte:

- Christlicher Antijudaismus: Darstellung der Religion und der Judenverfolgungen im Mittelalter und der Neuzeit (Geschichte- und Sozialkunde, 6. Schulstufe)
- Rassistischer Antisemitismus: Darstellung der Entwicklung des rassistischen Antisemitismus als Teil der Aufklärung, Modernisierung und Nationenbildung (Geschichte- und Sozialkunde, 7. Schulstufe)
- Sekundärer Antisemitismus: Darstellung des Holocaust und seiner Ursachen (Geschichte- und Sozialkunde, 8. Schulstufe)
- Sekundärer Antisemitismus, Antizionismus und „neuer Antisemitismus“: Darstellung des Nahostkonflikts (Geschichte- und Sozialkunde, 8. Schulstufe sowie Geographie und Wirtschaftskunde, 8. Schulstufe)<sup>34</sup>

Vorweg kann festgehalten werden, dass in den drei am häufigsten verwendeten Geschichtsbücher der 5. bis 8. Schulstufe keine offen rassistisch-antisemitischen Argumentationen zu kritisieren waren. Generell ist jedoch sehr zu empfehlen, dass die Verfolgung von und Gewalt gegen Juden und Jüdinnen quer durch die Geschichte stärker thematisiert wird, ohne die Schuldigen zu verschleiern und ohne den heutigen Antisemitismus klein zu reden oder zu beschönigen. Vereinzelt fanden

---

<sup>34</sup> Die Analyse bezieht sich zum Großteil auf die drei im Jahr 2005 aktuellen und am häufigsten verwendeten Geschichte-Bücher, nämlich **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, Zeitbilder** sowie **Einst und heute**. Im Fall von **Einst und heute** sowie **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart** wurde die Antisemitismus-Analyse im Jahr 2006/2007 auf Basis der neuen Ausgaben (n. A.) durchgeführt. Wo noch auf die alte Ausgabe (a. A.) Bezug genommen wurde, wird extra darauf hingewiesen (z.B. **Einst und heute** 4, a.A. im Vergleich zu **Einst und heute** 4, n.A.).

sich Bilder oder Formulierungen, die im Kontext des Antisemitismus kritisch zu hinterfragen wären. Die Darstellung des Nahostkonflikts ist stark einseitig und verbesserungswürdig.

## 5.1 Exkurs zum christlichen Antijudaismus vom Mittelalter bis heute

**EXKURS:** Viele antisemitische Stereotype hatten zunächst religiöse Wurzeln. Schon in der christlichen Antike tauchte religiös motivierter Judenhass mit dem Vorwurf des Christumordes auf. Im Mittelalter galten Juden und Jüdinnen – nach der christlichen Lehrmeinung – als „Gottesmörder“; dass sie sich weigerten die Religion zu wechseln und an ihrem eigenen Ritus festhielten, machte sie (aus Sicht der ChristInnen) zu „Verstockten“.

Abgesehen vom ländlichen Kleinhandel war es ihnen zumeist verboten, ein Gewerbe auszuführen<sup>35</sup>. Sie wurden häufig aus der christlich definierten Standes- und Zunftordnung ausgeschlossen; einzig der Geldhandel war ihnen erlaubt (Christen war das Verrechnen von Zinsen verboten). Könige und Fürsten schützten das jüdische Monopol der Pfandleihe und kassierten dafür hohe Abgaben. Die Schuldner aber projizierten ihren Hass nicht auf diese Fürsten, sondern auf ihre jüdischen Gläubiger.

Ab dem 11. Jahrhundert kam es immer stärker zu Gewaltakten. Beispielsweise waren die ersten Opfer des Kreuzzuges 1096 die Juden und Jüdinnen in Mitteleuropa (Benz 2004: 67). Wer sich nicht taufen ließ, wurde von den Kreuzfahrern getötet; zusätzlich zur Gewalt kam es bei diesem und bei späteren Kreuzzügen zu Plünderungen, Diebstahl und Raub des Besitzes der jüdischen Minderheit in Europa.

Das Laterankonzil von 1215<sup>36</sup> beschloss die Segregation von Juden und Christen; die Anhänger des jüdischen Glaubens sollten durch eine eigene Tracht (Judenhut, gelber Fleck) erkennbar sein und abgesondert leben. In vielen Städten waren Juden und Jüdinnen jeder Willkür ausgesetzt, das Ghetto

---

<sup>35</sup> Wenninger, Markus J. (1991): Juden und Christen als Geldgeber im hohen und späten Mittelalter. In: Alfred Ebenbauer und Klaus Zatloukal, (Hg.): Die Juden in ihrer mittelalterlichen Umwelt. Wien: Böhlau, 281–299. Toch, Michael (1999/2000): Die Wirtschaftsgeschichte der Juden im Mittelalter. Stand, Aufgaben und Möglichkeiten der Forschung. In: Wiener Jahrb. für jüdische Geschichte, Kultur & Museumswesen 4 (1999/2000): Über das Mittelalter. Wien: Folio, 9–24. Toch weist darauf hin, dass auch andere Berufe von Juden ausgeübt wurden (vor allem innerhalb der jüdischen Gemeinden, aber bis zu einem gewissen Grad auch außerhalb).

<sup>36</sup> Das von Papst Innozenz III. einberufene 4. Laterankonzil war das bedeutendste Konzil des Mittelalters. Ziel des Papstes war es, die Bedrohung der Häretiker abzuwenden und den nächsten Kreuzzug vorzubereiten. Den hochrangigen und zahlreichen Teilnehmern wurden im römischen Lateran etwa siebzig Dekrete mit Dogmen präsentiert, die unter anderem ein verbindliches Glaubensbekenntnis und die jährliche Beichte vorschrieben sowie die Existenz des Teufels und der Dämonen verkündeten. Weiterführende Literatur: Schreckenberg, Heinz (1997): Die christlichen Adversus-Judaeos-Texte (11.-13. Jh.). Mit einer Ikonographie des Judenthemas bis zum 4. Laterankonzil. 3. ergänzte Auflage. Frankfurt am Main/Wien u.a.: Lang.

wurde jeden Abend versperrt, absurde Vorschriften zwangen sie in Schacher und Wucher. Ab dem 13. Jahrhundert wandelte sich das Kreditssystem: Auch Christen durften nun Geld gegen Zinsen borgen, bei den Juden borgte nur noch – gegen hohe Zinsen – wer sonst nirgendwo Kredit bekam. Außer in Prag und Frankfurt waren am Ende des Mittelalters die meisten Juden und Jüdinnen aus den Städten abgewandert; sie lebten im Osten Europas, als Dorfjuden vom Kleinhandel oder als Hausierer. (vgl. Benz 74ff.)

Ab dem 13. Jahrhundert waren Legenden von der Bösartigkeit der Juden und Jüdinnen verbreitet worden, in denen es um Ritualmorde und Hostienfrevel ging: Die Juden und Jüdinnen würden christliche Knaben rauben oder kaufen und diese opfern. Das Blut ihrer Mordopfer würden sie zum Backen der Mazzen oder zur Herstellung von Medizin verwenden; hinzu kamen Erzählungen über Hostienschändungen und später Verdächtigungen der Brunnenvergiftung anlässlich der Pestepidemie Mitte des 14. Jahrhunderts. In Österreich hatten sich Juden und Jüdinnen erst seit dem Ende des 12. Jahrhunderts dauerhaft niedergelassen<sup>37</sup>. In Wien hatte Kaiser Friedrich II. 1238 ein Juden-Privileg<sup>38</sup> erteilt; 1244 wurde das Privileg auf ganz Österreich ausgeweitet. 1338 kam es im niederösterreichischen Pulkau nach einer angeblichen Hostienschändung zur Ermordung der jüdischen Bevölkerung; auch in anderen Städten wurden in Pogromen Juden und Jüdinnen verfolgt und getötet.<sup>39</sup>

<sup>37</sup> Vgl. Niesner, Manuela (2005: 14); zur jüdischen Siedlungsgeschichte Lohrmann, Klaus/Wadl, Wilhelm/ Wenninger, Markus (1982): Überblick über die jüdischen Siedlungen in Österreich. In: 1000 Jahre österreichisches Judentum. Ausstellungskatalog, 69–92.

<sup>38</sup> Über die Gewährung des Privilegs (Sonderstellung, die vom Herrscher gewährt wurde) wurden die Wiener Juden und Jüdinnen unter den (rechtsformalen) Schutz Friedrichs II. gestellt; allerdings als „Kammerknechte“ und damit Leibeigene. Vgl. zu den Folgen Patschovsky, Alexander (1993): Das Rechtsverhältnis der Juden zum deutschen König (9.–14. Jahrhundert): Ein europäischer Vergleich. In: Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte, Germanistische Abteilung 110, 331–371. Online abrufbar unter <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Patschovsky/aufsaeetze/Inhalt/xxi/xxi.html> [abgerufen am 15.2.2007] Vgl. auch Lohrmann, Klaus (1990): Judenrecht und Judenpolitik im mittelalterlichen Österreich sowie zusammenfassend Lohrmann, Klaus/Wadl, Wilhelm/ Wenninger, Markus (1982): Die Entwicklung des Judenrechtes in Österreich und seinen Nachbarländern. In: 1000 Jahre österreichisches Judentum. Ausstellungskatalog, 25–68.

<sup>39</sup> Für eine Darstellung der Judenverfolgungen zwischen 1290 und 1420 vgl. Lohrmann, Klaus (1986): Die Judenverfolgungen zwischen 1290 und 1420 als theologisches und soziales Problem. In: Erich Zöllner (Hg.): Wellen der Verfolgung in der österreichischen Geschichte. Schriften des Instituts für Österreichkunde. Wien: ÖBV & HBT, 40–51.

INFO

**Pogrom:** Gewaltsame Massenausschreitung, wobei sich die Gewalt nicht gegen einzelne, sondern gegen alle Angehörigen einer Minderheit richtet. Der Begriff Pogrom wurde im 19. Jahrhundert aus dem Russischen übernommen und bedeutet Krawall, Zerstörung, Verwüstung. Neben brutaler Gewalt bis hin zum Mord wird bei einem Pogrom geplündert, gestohlen und geraubt, so dass sich oft Menschen am Leid der Minderheit bereichern.

1420/21 wie auch 1669/70 wurden Juden und Jüdinnen aus Österreich vertrieben;<sup>40</sup> auch unter Maria Theresia galt die Zielsetzung, die Zahl der Juden möglichst zu verringern.<sup>41</sup> Während diese Tatsache in den zwei der drei am häufigsten verwendeten Geschichtsbüchern in Österreich keine Erwähnung fand, wird das Toleranzedikt von Josef II. (1781/1782) stets ausführlich beschrieben.<sup>42</sup>

Neben religiösem Eifer (wie im Fall von Maria Theresia) wurden die Verfolgungen und Vertreibungen häufig von den Herrschenden unterstützt – sei es, weil ein „Sündenbock“ ihnen gelegen kam, aus wirtschaftlichen Überlegungen oder aufgrund von Hofintrigen. Vorgeschieben wurden jedoch oft Geschichten von Brunnenvergiftungen, Ritualmorden, Kindesentführungen und Kindesmorden. In Untersuchungen, schon zur damaligen Zeit, wurde belegt, dass es sich bei diesen Geschichten um Erfindungen handelte. Dennoch wurden sie in zahllosen Chroniken, Geschichten, Liedern und in theatralischer Form überliefert. Unter Folter erpresste Geständnisse dienten als „Beweise“ und als Anlass für Pogrome, bei denen tausende Juden und Jüdinnen ermordet wurden (womit sich die Schuldner auch ihrer Gläubiger entledigen konnten). Die angeblich von den Juden Ermordeten wurden als Märtyrer verehrt – so wurde auch das Bedürfnis nach lokalen Heiligen erfüllt. Die Legenden und Unterstellungen wurden von katholischer wie auch reformatorischer Kirchenseite in Hass-Schriften verbreitet (wie der des Ingolstädter Theologieprofessors Johannes

<sup>40</sup> vgl. Österreich-Lexikon AEIOU (o.J.): Juden. Online: online abrufbar unter <http://aeiou.iicm.tugraz.at/aeiou.encyclp.j/706730.htm> [abgerufen am 15.2.2007]

<sup>41</sup> „So wies Maria Theresia, den Verfügungen ihres Vaters folgend, die entsprechenden Behörden an, in Böhmen, Mähren und Niederösterreich nur noch dem erstgeborenen Sohn einer jüdischen Familie anstelle seines Vaters das Wohnrecht zu gestatten, während die später geborenen Söhne außer Landes gehen sollten. Erschwerte und hoch besteuerte Eheschließungen sollten in Galizien, das bei der ersten Teilung Polens teilweise unter österreichische Herrschaft gelangt war, dem gleichen Zweck dienen.“ (Jensch-Wenzel 1999: 23). Zu nennen sind außerdem die dreijährige Landesverweisung Prager und böhmischer Juden im Jahr 1745; vgl. dazu und zu den historischen Wurzeln des Rassenantisemitismus in den Böhmisches Ländern Kuděla, Jirí (1999): Die historischen Wurzeln des Rassenantisemitismus in den Böhmisches Ländern. Juden zwischen Tschechen und Deutschen (1789–1870/1918). In: Jörg K. Hoensch, Stanislav Biman und Ľubomír Lipták (Hg.): Judenemanzipation – Antisemitismus – Verfolgung. In Deutschland, Österreich-Ungarn, den Böhmisches Ländern und in der Slowakei. Essen: Klartext, 33–54.

<sup>42</sup> Zum Toleranzedikt vgl. Karniel, Josef (1986): Die Toleranzpolitik Kaiser Josephs II. Gerlingen: passim.

Eck<sup>43</sup> oder dem 1543 veröffentlichten Traktat Martin Luthers „Von den Juden und ihren Lügen“).

Auch der spätere rassistische Antisemitismus griff auf die kirchliche Legende zurück: So bezog sich die „Ritualmord-Nummer“ des „Stürmers“ von 1934 direkt auf Dr. Eck. „Christliche Überlieferung war hier unmittelbar in den Dienst nationalsozialistischer rassenantisemitischer Agitation genommen.“ (Benz 2004: 79)<sup>44</sup> Auch danach wirkten die Klischees weiter fort: Noch 1946 kam es in Kielce in Polen zu einem Pogrom, nachdem Juden verdächtigt worden waren, ein verschwundenes Kind getötet zu haben. 42 Juden, die den Holocaust überlebt hatten, wurden getötet (vgl. Benz 2004: 69).

Vor allem die Kirche tradierte diverse Ritualmordlegenden wie das „Anderl vom Rinn“: Obwohl Forschungen<sup>45</sup> zum Ergebnis kamen, dass es keinen Ritualmord gegeben habe und der Festtag 1953 aus dem kirchlichen Kalender getilgt worden war, stellte sich der Bischof 1954 mit folgenden Worten hinter das Volksschauspiel im Inntal, das den Ritualmord des „Anderl von Rinn“ darstellt: „Was nun die Ritualmorde, rein historisch gesehen, betrifft, so sind die Historiker hierüber verschiedener Ansicht [...] Im Gesamtzusammenhang der Dinge ist auf alle Fälle zu beachten, daß es immerhin die Juden waren, die unseren Herrn Jesus Christus gekreuzigt haben. Weil sie also zur NS-Zeit zu Unrecht verfolgt wurden, können sie sich jetzt nicht plötzlich gerieren, als ob sie in der Geschichte überhaupt nie ein Unrecht getan hätten.“ (zit. nach Benz 2004: 72f.) Nach wie vor findet alljährlich am Sonntag nach dem 12. Juli eine privat organisierte Wanderung von lokalen Rechtsextremisten und katholischen Fundamentalisten zum „Judenstein“ bei Rinn statt.

Benz fasst zusammen: „Mit den aus christlicher Wurzel stammenden tradierten Feindbildstereotypen von Wucherern, Christenfeinden, Brunnenvergiftern, Ritualmördern und mit den in Christen Augen rätselhaften und suspekten religiösen Bräuchen und vermeintlich daraus abgeleiteten Eigenschaften (Geiz, Rachedurst, Raffgier, Hochmut, Feigheit, Arglist, Lügenhaftigkeit usw.) waren die Juden als Angehörige einer randständigen Minderheit ohne eigene Schuld stigmatisiert, ähnlich wie Ketzer, Magier, Hexen.“ (Benz 2004: 77)

<sup>43</sup> Der Gegenreformer Johannes Eck publizierte 1541 „Ains Judenbüchleins verlegung darin ain Christ ganzer Christenheit zu schmach will es geschehe den Juden unrecht in bezichtigung der Christen kinder mordt. Hierin findst auch vil histori was übels und büeberey die Juden in allen teütschen land und andern künigreichen gestift haben“. Angebliche Fälle von Hostienfrevel, Giftanschlägen und Ritualmorden wurden dort ebenso breitgetreten wie theologische Argumente, wonach die jüdisch-religiöse Tradition solche Freveltaten forderte. Zudem führte Eck das Gerücht von der jüdischen Weltherrschaft ein; er gilt daher als einer der Ahnherren der Lüge von der „jüdischen Weltverschwörung“. (vgl. Benz 2004: 78f.)

<sup>44</sup> Vgl. zusammenfassend auch die Diplomarbeit von Tamandl, Ursula (1990): *Rezeption von christlichsozialem Antijudaismus in der NS-Ideologie*. Eingereicht an der Universität Wien.

<sup>45</sup> Generell wurden die angeblichen „Ritualmorde“ durch Forschungen widerlegt – teilweise auch bereits im Zuge der zeitgenössischen Nachforschungen durch die Kirche. In der heutigen Literatur gilt die Meinung, dass es nie Ritualmorde gegeben habe. Eine Ausnahme stellt das 2007 erschienene Buch „Pasque die sangue“ des Historikers Ariel Toaff dar, der allerdings nach scharfer Kritik das Buch zurückzog. Er hatte beispielsweise unter Folter erpresste Geständnisse als gültige Quellen betrachtet.

Auf dem Nährboden der christlichen Judenfeindlichkeit und vor dem Hintergrund tief greifender sozialer Veränderungen entstand dann im 19. Jahrhundert der „moderne“, rassistische Antisemitismus. Gleichzeitig aber lebte der religiöse Antijudaismus weiter, hat bis heute Wirkung in christlichen Kreisen und wirkt auch in islamistische antisemitische Diskurse hinein.

## 5.2 Analyseergebnisse: Das Judentum und die Judenverfolgungen im Mittelalter und der Neuzeit

In der Analyse wurden die drei auflagenstärksten Geschichtsbücher dahingehend untersucht, wie das Judentum als Religion sowie die Judenverfolgungen im Mittelalter und der Neuzeit erklärt wurde. Dabei wird anhand von Fallbeispielen gezeigt wie Stereotype vermieden werden bzw. werden könnten. In Bezug auf die Judenverfolgungen ist darauf hinzuweisen, dass diese teils ausgeblendet werden bzw. die Schuldigen nicht klar genannt werden.

### 5.2.1 Beispiel *Einst und heute 2*: „Das auserwählte Volk“

Bei der Darstellung der monotheistischen Religionen in den drei am häufigsten verwendeten Geschichtsbüchern der 6. Schulstufe wurde dem Judentum jeweils unterschiedlich großer Platz gewidmet.

In **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** werden die SchülerInnen über die jüdische Religion in knapper Form und stark aus der Sicht des Christentums informiert. Das Judentum wird in erster Linie als Vorläufer des Christentums thematisiert (die Überschrift lautet „Das jüdische Volk und die Botschaft Jesu“). Die Israeliten hätten nur einen Gott gehabt, dieser sei stärker und erhabener als alle anderen Götter. Zudem wird der Grundsatz betont, dass „Jeder an seinem Unglück selber schuld sei“ und die Leiden insofern von Gott kämen. Stereotype wie „Rachsucht“, „Hochmut“ oder „Unversöhnlichkeit“ werden nicht angesprochen, aber auch nicht durchbrochen.

In **Zeitbilder 2** wird das Judentum als Religion kaum erwähnt – lediglich im Zusammenhang mit dem Christentum und der Entstehung des Islam.

Am ausführlichsten beschäftigte sich **Einst und heute 2** mit der jüdischen Religion. Im Kapitel 6.4 „Die Israeliten, das auserwählte Volk“ (Einst und heute 2: 82) werden die zehn Gebote aufgelistet, die Klagemauer und die Thora-Rolle auf großen Fotos gezeigt und ein ausführlicher geschichtlicher Hintergrund geliefert. Die Überschrift „Die Israeliten, das auserwählte Volk“ erinnert an das Vorurteil, wonach

Juden und Jüdinnen sich als etwas „Besseres“ oder „Auserwähltes“ sehen. Im Text selbst finden sich jedoch keine Anklänge daran, vielmehr wird die „Auserwähltheit“ lediglich auf den jüdischen Glauben bezogen. Allerdings wäre ein Diskussionskasten zu empfehlen, in dem auf dieses Stereotyp aufmerksam gemacht wird, um es zu hinterfragen.

Ein anderes Vorurteil, das häufig auf eine angebliche Bibelstelle zurückgeführt wird – das der „Rachsucht“ – wird in der Darstellung gezielt durchbrochen, indem auf den Grundsatz der Nächstenliebe hingewiesen wird:

„An erster Stelle steht der Glaube an den einen Gott, es folgen die tätige Nächstenliebe und die treue Bindung zur Heimat Israel, dem von Gott verheißenen Land.“

(Einst und heute 2: 83)

In der Zusammenfassung des Kapitels werden die SchülerInnen aufgefordert, eine tabellarische Gegenüberstellung der Religionen zu ergänzen; auch hier wird das Judentum in der Rubrik „besonders wichtig“ durch „Nächstenliebe“ charakterisiert.

Dies ist umso wichtiger, als dem Judentum in der antisemitischen Argumentation immer mit der auch von den Nationalsozialisten gern benutzten Chiffre „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ Rachsucht und Vergeltung unterstellt wird. Abgesehen davon, dass eine Stelle aus einem Heiligen Buch wohl kaum prägend für Eigenschaften der jeweiligen Religions-AnhängerInnen ist, wurde die betreffende Stelle aus dem Zweiten Buch Mose, Kap. 21, Vers 24 aus dem Zusammenhang gerissen. Sie fordert nicht zu Rache und Vergeltungswut, sondern zur Verhältnismäßigkeit der Mittel auf, erklärt Wolfgang Benz:

„Der Spruch plädiert für die Verhältnismäßigkeit der Mittel, mit denen Recht hergestellt werden kann. Nicht blinde Wut und Rache ist das Gebot, sondern Mäßigung bei Strafe, Sühne, Entschädigung, und das bedeutete in biblischer Zeit einen ungeheuren zivilisatorischen Fortschritt. Die Bibelstelle eignete sich, unter vollständigem Bedeutungswandel, zum Kampfbegriff und wird als Chiffre – weil damit judenfeindlicher Klartext vermieden wird – zum antisemitischen Stereotyp.“ (Benz 2004: 205)

Positiv ist auch anzumerken, dass in **Einst und heute 2** im Text wie auch in der Zusammenfassung insbesondere auf die Gemeinsamkeiten zwischen den drei monotheistischen Religionen hingewiesen wird:

„Die Israeliten waren die Ersten, die sich einem Eingottglauben (Jahwe) zuwandten. Ohne den jüdischen Glauben wären Christentum und Islam nicht denkbar. Die Anhänger dieser drei Religion [sic] verbindet nicht nur der Eingottglaube, darüber hinaus gibt es noch viele weitere Gemeinsamkeiten.“ (Einst und heute 2: 89)

Als die treibende Kraft für die Kreuzigung Jesu bezeichnet **Einst und heute 2** jedoch „gläubige Juden“: „Jesus Christus war ein jüdischer Prediger. Die Schrift der Juden aber legte er anders aus als die jüdischen Priester. Sich selbst bezeichnete er als „Sohn Gottes“. Das kam bei den gläubigen Juden einem argen Frevel gleich. Sie nahmen ihn gefangen und führten ihn vor den Hohepriester und den römischen Statthalter Pontius Pilatus.“ (Einst und heute 2: 84)

**Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** hingegen benennt die jüdische Priesterschaft: „Jesus wurde wegen Hochverrats angeklagt und schließlich auf Betreiben der jüdischen Priesterschaft vom römischen Statthalter **Pontius Pilatus** zum Tod am Kreuz verurteilt.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 81)

**Einst und heute 2** benennt die Religion als einigendes Band der jüdischen Stämme: „So wurde die Religion mit ein Grund für die Entstehung einer gemeinsamen Nation.“ (Einst und heute 2: 82)

Der Begriff der Nation weist bereits auf die heutige Nation Israel hin – was vor allem im Zusammenspiel mit der Frage bzw. Diskussionsanregung auf der folgenden Seite problematisch wird:

„? Warum, glaubt ihr, ist es für die Juden so wichtig, Jerusalem als Hauptstadt zu haben?“ (Einst und heute 2: 83)

Hier werden „die Juden“ genannt und damit Israelis und Juden gleich gesetzt, was eines der Merkmale des sekundären oder „neuen“ Antisemitismus darstellt (vgl. Punkt 5.6 sowie 5.7.3). Besser wäre es, von „vielen in Israel lebenden Juden und Jüdinnen“ zu sprechen. Problematisch ist auch die ausschließlich religiöse Begründung heutiger politischer Verhältnisse und Probleme, während die Verfolgung und Diskriminierung über Jahrhunderte ausgeblendet bleiben (zweiteres setzt sich auch im Band 4 anhand der Darstellung des Nahostkonflikts fort, vgl. Punkt 5.7.3)

Insgesamt wäre es wünschenswert, über Diskussionskästen bereits früh auf Verfolgung und Diskriminierung aufmerksam zu machen.

Das gilt insbesondere auch für Darstellungen der Judenverfolgungen im Mittelalter und der Neuzeit.

### 5.2.2 *Beispiel Einst und heute 2: Verfolgung und Diskriminierung wird ausgeblendet*

Ein Beispiel für das Verschweigen der Judenverfolgungen bietet der Band **Einst und heute 2**: So ausführlich im Kapitel 6 der jüdische Glauben thematisiert wird, so wenig wird das Judentum in den restlichen Kapiteln behandelt. Dabei hätte die themenzentrierte Herangehensweise in diesem Schulbuch vermuten lassen, dass Juden und Jüdinnen oder deren Ausschluss aus der Gesellschaft an verschiedenen Orten vorkommen könnten (beispielsweise wenn die Diskriminierung von Frauen bzw. ihre Festschreibung auf bestimmte Rollen kritisch beschrieben wird). Generell ist aber zu bemerken, dass das jüdische Leben in Europa vollständig ausgeklammert wird. Auch die Kreuzzüge (S. 74–75) werden als Kampf des Christentums gegen den Islam dargestellt (wenn auch sehr kritisch); Juden und Jüdinnen werden nicht erwähnt.

Dass Nero zu einer „grausamen Verfolgung“ der Christen aufrief, wird durchaus angeführt; auch die Absetzung des Papstes durch Heinrich IV., dessen Kirchenbann und der Canossa-Gang werden auf einer Seite ausführlich dargestellt. Die Judenverfolgungen im Mittelalter, die Massenmorde an europäischen Juden und Jüdinnen, die Zwangstaufen und Pogrome finden hingegen keine Erwähnung. Die Ausblendung des christlichen Antijudaismus ist überraschend, insbesondere da das Buch ansonsten stark zu kritischem und hinterfragendem Denken ermutigt (beispielsweise durch Quellenkritik, im vorliegenden Band auf Seite 136). Es wäre empfehlenswert, hier an einigen Stellen auch auf die Situation der Juden und Jüdinnen in Europa hinzuweisen.

Insgesamt war bei der Analyse der drei auflagenstärksten Geschichtebücher auffällig, dass die Judenverfolgungen während der Kreuzzüge, im Mittelalter und in der Neuzeit wenn überhaupt, dann nur knapp thematisiert werden. Zwei von drei Büchern der 6. Schulstufe beschrieben die Situation der Juden und Jüdinnen; in einem fand sie keine Erwähnung.

Noch auffälliger wird die Ausblendung der Judenverfolgungen und der Lebenssituation von Juden und Jüdinnen in den Geschichtebüchern der 7. Schulstufe: Humanismus, Aufklärung und Imperialismus werden erarbeitet. Diskriminierung und Völkermord spielt sich jedoch nur in den Kolonien ab; Rassismus wird anhand der Situation afrikanischer Sklaven thematisiert. In Europa hingegen wird alles „aufgeklärter“: Die antijüdische Politik Maria Theresias findet in zwei von drei Bänden der 7. Schulstufe keine Erwähnung – hingegen wird das „Toleranzedikt“ ihres Sohnes Josef II. in allen Bänden betont.

### 5.2.3 Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2 und Zeitbilder 2: Antijudaismus aus Unwissenheit?

Kurz dargestellt wird die Situation der Juden und Jüdinnen im Mittelalter jedoch in den beiden Schulbüchern **Zeitbilder** und **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** (in der überarbeiteten Auflage aus dem Jahr 2005).

In **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** wird über eine Grafik auf Seite 114 die Situation von Juden thematisiert, wobei zwischen „reicher Jude, am Spitzhut erkennbar“ und „armer Jude“ unterschieden wird. Der „reiche Jude“ wird außerhalb der mittelalterlichen sozialen Schichtung dargestellt; der „arme“ in der Rubrik „Nichtbürger“. Insofern wird der Ausschluss aus der Gesellschaft transparent; wünschenswert wäre jedoch eine stärkere Erklärung insbesondere der Kategorie „reicher Jude“.

Der Ausschluss der Juden und Jüdinnen aus der Gesellschaft wird auch auf der nächsten Seite am Beispiel von Festen erläutert:

„M-2

Im Schatten der Feste

Frauen, Männer, Kinder ... alle waren dabei? Fast alle – mit Ausnahme der Juden. Sie wurden als ‚Gottesmörder‘ abgestempelt, verachtet, verhöhnt und, wann immer sich ein Anlass fand, verfolgt. Ausgegrenzt von den anderen Bewohnern lebten sie in jüdischen Wohnvierteln („Gettos“). Hier bewahrten sie ihre Kultur und führten ihr eigenes Leben ...“ (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2*: 115)

In dieser Darstellung wird erklärt, dass Juden und Jüdinnen ausgegrenzt und verfolgt wurden und ihr eigenes Leben führten. Auch in der Zusammenfassung zum Mittelalter sind die Judenverfolgungen von 1349 in Österreich erwähnt. Auf Seite 125 wird zudem thematisiert, dass die Juden – ungerechtfertigt – als Sündenböcke dienten:

„M-2

**Juden als Sündenböcke**

Bis in das 19. Jh. kannte niemand die Ursache der Pest. Da manche Häuser und Orte vom Massensterben verschont blieben, wurde die Seuche als Strafe Gottes angesehen. Den Juden aber wurde die Schuld an der Pest gegeben. In Verfolgungen wurden Tausende von ihnen umgebracht (1349).“ (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2*: 125, Hervorh. im Orig.)

Ausgeklammert wird jedoch, wer eigentlich an den Verfolgungen und Ausgrenzungen die Schuld trägt. Dies zeigt sich auch bei der Darstellung im Band **Zeitbilder 2**, wenn die Verfolgung von Juden und Jüdinnen zur Zeit der Pest thematisiert wird:

„Manche machten die Juden dafür verantwortlich. Sie hätten die Brunnen vergiftet. Grausame Judenverfolgungen in ganz Mitteleuropa waren die Folge.

Erst seit etwa hundert Jahren kennt man den Ansteckungsweg der Beulenpest über den Rattenfloh.“ (Zeitbilder 2: 136)

Als Ursache für die Pogrome und Verfolgungen sowie die Diskriminierungen erscheint eher Unwissenheit – die Rolle der religiösen Führer, der Herrscher und ökonomische Gründe für Pogrome bleiben unerwähnt. Auch in der Beschreibung der Lebenssituation der Juden und Jüdinnen, die in **Zeitbilder 2** verhältnismäßig ausführlich dargestellt wird, werden keine Täter bzw. „Schuldigen“ genannt – maximal die Juden und Jüdinnen selbst:

„Juden im Getto

Die Juden, die ihre eigenen Gebräuche und ihre eigene Religion beibehalten wollten, mussten von den christlichen Bewohnern getrennt in einem eigenen Stadtviertel (Getto) leben. Sie hatten nach der mittelalterlichen Kleiderordnung den Judenhut als eine besondere Kleidung zu tragen. Auch war es ihnen verboten, ein Handwerk auszuüben. Sie handelten daher mit Waren. Nur ihnen war es erlaubt, Geld gegen Zinsen zu verleihen. Durch den wachsenden Einfluss des Christentums und seiner bewussten Abgrenzung vom Judentum kam es verstärkt zu Verfolgungen und Vertreibungen von Juden.“ (Zeitbilder 2: 133)

In der vorliegenden Form erscheinen „die Juden“ als diejenigen, die ursprünglich daran schuld seien – schließlich hätten sie sich ja auch „anpassen“ können, anstatt ihre Gebräuche und Religion beibehalten zu wollen. Die ausgrenzende Macht, die das Leben im Getto bestimmt hätte, wird nicht genannt; die „bewusste Abgrenzung“ der Christen vom Judentum wird nicht als negativ dargestellt oder erklärt.

Der Text betont, dass das Ausüben eines Handwerkes für Juden verboten und daher die Berufswahl als solche eingeschränkt war. Es wurde jedoch die Chance vergeben, darauf hinzuweisen, dass dies der Ursprung des Stereotyps „Geldjude“ ist. Daher kommt auch das Vorurteil, dass Juden habgierig sind („Wucherer“) sowie die Zuschreibung des Reichtums. Dass einige Judenverfolgungen auch bewusst von den Herrschenden gesteuert wurden, die sich damit ihrer Gläubiger entledigen wollten, bzw. die Juden als Sündenböcke für Missstände vorschoben, würde auch die politische Dimension der Judenverfolgungen herausstreichen. Die vorliegende Erklärung beschränkt sich demgegenüber nur auf religiöse Erklärungen.

Unter dem vorher ausgeführten Text sind zwei Holzstiche abgebildet, einer zeigt „einen Juden“ und eine Frau (vermutlich seine Frau) mit einem Behälter voller Schmuck und Schätze, dessen Form an eine Wiege

erinnert. „Der Jude“ wirkt wohlhabend; zu ihm kommen zwei Bittsteller oder Kunden. Auf dem anderen, deutlich kleineren Holzstich, ist ein jüdischer Arzt am Bett eines Kranken abgebildet. Die Bildüberschrift für beide Bilder lautet:

„Viele Juden arbeiteten als Pfandleiher, weil das Geldverleihen den Christen verboten war. Manche arbeiteten aber auch als Ärzte. Holzschnitte aus den Jahren 1531 und 1487.“ (Zeitbilder 2: 133)

Diese Darstellungen scheinen willkürlich gewählt und sind nicht geeignet, um bestehende Klischees zu hinterfragen und aufzubrechen. Durch die überspitzte Darstellung in den Holzschnitten werden Bilder wie der „Geldjude“ eher tradiert. Im Bildtext wird darauf hingewiesen, dass Juden als Pfandleiher arbeiteten, weil das Geldverleihen Christen verboten wurde. Dabei wird gegenüber dem vorherigen Text eine Verschiebung vorgenommen: Nun erscheinen die Juden als die „Habgierigen“, die Christen hingegen als „rein“. Besser wäre es, auch hier darauf hinzuweisen, dass Juden die Ausübung eines Handwerks verboten war.

Die Darstellung erinnert – aus heutiger Sicht – an eine Karikatur; die Holzschnitttechnik müsste hier zumindest kurz erklärt werden. Auch wäre es interessant, in welchem Kontext diese Holzschnitte entstanden sind. Besonders problematisch erscheint, dass auf dem linken Bild eine Wiege (o. ä.) abgebildet ist – so wird unterstellt, dass die Juden auch sehr persönlichen Besitz an sich rissen bzw. mit Kindern handelten. Damit werden Kindesmord-Geschichten aufgerufen. Auch das Bild des „Wucher-Juden“ wird durch diese Darstellung tendenziell verstärkt – die Analytinnen regen daher an, diese Darstellung zu streichen und den Platz für weiteren Inhalt und Diskussionsanregungen zu nutzen, um das Vorurteil der „Habgierigkeit“ besser hinterfragen zu können und auch auf politisch-wirtschaftliche Zusammenhänge sowie die Sündenbock-Politik damals und heute aufmerksam zu machen.

#### *5.2.4 Alternativen und Kritik*

Während die Bände **Zeitbilder 2** und **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** der jüdischen Religion etwas mehr Platz widmen könnten; sollte **Einst und heute 2** auch die Situation der Juden und Jüdinnen im Mittelalter integrieren. Dabei und bei der Überarbeitung der Darstellungen in **Zeitbilder 2** und **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** wäre darauf zu achten, dass die TäterInnen bzw. Profiteure der Judenverfolgungen und Ausgrenzung klarer benannt werden; eventuell anhand eines konkreten Beispiels. Bei bildhaften Darstellungen wäre besondere Vorsicht angebracht, da diese leicht antisemitisch wirken. Sie sollten daher ausführlich erklärt und hinterfragt werden, um

die Verstärkung von Stereotypen zu vermeiden. Ein erklärender Text, Infokästen oder Diskussionsanregungen sind hier einem Bild ohne weitere Erklärung vorzuziehen.

In Diskussionsanregungen könnten die SchülerInnen insbesondere dazu aufgefordert werden, Stereotype wie „Wucherjude“, „Kindsmörder“, Rachsucht und Hochmut gezielt zu hinterfragen und so zu durchbrechen. Denn all diese Vorstellungen des – oft religiös geprägten Antijudaismus – finden sich im rassistischen genauso wie im sekundären oder „neuen“ Antisemitismus bis heute, so Benz:

„Was als Antisemitismus öffentlich wird, enthält Elemente aller Phänomene der Judenfeindschaft, die über Stereotype transportiert werden. Dazu gehört der Vorwurf an die Minderheit, die Juden separieren sich, aus dem Gefühl elitärer Auserwähltheit heraus, gegenüber der Mehrheitsgesellschaft. Ebenfalls aus religiöser Wurzel kommt die Behauptung, ihre Religion zwingt die Juden, andere Religionen zu verachten und weitere Ressentiments wie Rachsucht, Unversöhnlichkeit, Geldgier, Machtstreben sind seit Jahrhunderten im Bewusstsein der Mehrheit verankert.“

(Benz 2004: 23)

Wichtig wäre es daher, die Ursprünge und verschiedenen Ursachen sowie die Komplexität des Themas bereits früh sichtbar zu machen, um später auch auf die Entwicklung der Judenfeindlichkeit sowie auf die unterschiedlichen Stränge und Kontexte verweisen zu können, in denen Antisemitismus und Anti-Judaismus zu Diskriminierung und Mord führten.

### 5.3 Exkurs zum historischen Hintergrund des modernen rassistischen Antisemitismus

**EXKURS:** Mit der Aufklärung begann in Europa eine Debatte über die rechtliche Gleichstellung von Juden und Jüdinnen. Deren allmähliche Emanzipation<sup>46</sup> wurde immer wieder von Fällen der Willkür und Pogromen begleitet. Politisch mussten Juden und Jüdinnen wiederholt als Sündenböcke für als problematischer empfundene soziale Veränderungen durch Säkularisierung, Liberalisierung, Wirtschaftskrisen, Industrialisierung usw. herhalten.

---

<sup>46</sup> Katz, Jacob (1986): Aus dem Ghetto in die bürgerliche Gesellschaft. Jüdische Emanzipation 1770–1870. Frankfurt am Main: Athenäum. bzw. Rürup, Reinhard (1975): Emanzipation und Antisemitismus. Studien zur „Judenfrage“ der bürgerlichen Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Der „moderne Antisemitismus“ wurde vor allem in Deutschland und Österreich geboren. „Der Höhepunkt jüdenfeindlicher Ideologieproduktion, die zugleich als heftiger Widerstand gegen die Modernisierung von Staat und Gesellschaft zu verstehen ist und ‚die Juden‘ als Inkarnation alles Bedrohlichen und zur Erklärung aller Weltübel instrumentalisierte, lag im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts.“ (Benz 2004: 83) Das führte in letzter Konsequenz in den Holocaust und wirkt bis heute in veränderter Form fort.

Im Zuge der quasi-wissenschaftlichen Einteilung der Menschheit in Rassen (vgl. das Kapitel Rassismus) wurde in Deutschland und Österreich vor allem eine „Rasse“ konstruiert und ausgegrenzt: Die Juden. Rassentheorien wie die von Joseph Arthur Graf Gobineau unterfütterten den modernen Antisemitismus scheinbar wissenschaftlich. Gobineau selbst hatte sich in seinem Werk zwar nicht gegen Juden gerichtet, doch die Anschauungen über starke und schwache „Rassen“ und „Rassenmischungen“ waren Eckpfeiler auf dem Weg zur Glorifizierung des „Herrenmenschentums“.

Ein weiterer dieser Eckpfeiler war der Sozialdarwinismus, der eine „rassische“ Hierarchie der Menschheit konstruierte. In Anlehnung an die Auslese im Tierreich wurde innerhalb der Menschheit ein Kampf der „höherwertigen Rassen“ gegen „minderwertige“ imaginiert. „Als gesellschaftliche Evolutionstheorie beeinflusste der Sozialdarwinismus das Denken in Kategorien der Auslese und Anpassung und trassierte die Wege zur Gewissheit von der Überlegenheit der Herrenrasse.“ (Benz 2004: 86)

Die Einteilung in „Rassen“ sowie das „Recht des Stärkeren“ (noch heute fester Bestandteil rechtsextremer Ideologie) wurden als natürlich festgeschrieben. Im Gegensatz zum religiösen Antijudaismus, dem die Juden und Jüdinnen durch die Taufe entkommen konnten, war die „Rassenzugehörigkeit“ nicht „kurierbar“. „Die Juden“ wurden innerhalb der deutschen Nation zu „den Anderen“ gemacht und damit als Problem gebrandmarkt – eine Lösung der angeblichen „Judenfrage“ konnte dann nur noch Vertreibung oder Vernichtung bedeuten. Das zeigte sich auch in der Sprache der Hetzartikel, Schmähschriften und antisemitischen Broschüren und Hefte für die breite Masse, in denen zunehmend die Metapher vom „Parasiten-“ und „Schmarotzervolk“ im deutschen „Gastland“ oder „Wirtsvolk“ auftauchte.

Zur Zeit der Wirtschaftskrise von 1873 in Deutschland beschuldigten Autoren wie Otto Glagau die Juden als Verursacher der Wirtschaftskrise: Die Juden würden eine „gefährliche Übermacht“ besitzen: Die ganze Weltgeschichte kennt kein zweites Beispiel, daß ein heimatloses Volk, eine physisch wie psychisch entschieden degenerierte Rasse, bloß durch List und Schlaueit, durch Wucher und Schacher über den Erdkreis gebietet.“ (Otto Glagau, Der Börsen- und Gründungs-Schwindel in Berlin. Gesammelte und stark vermehrte Artikel der „Gartenlaube“, Leipzig 1876, zit. nach Benz 2004: 90)

Antisemitische Welterklärungen hatten auch in den folgenden Jahren Hochsaison. So erreichte Wilhelm Marrs Pamphlet „Der Sieg des Judenthums“, das im Februar 1879 erschien, noch im Herbst die 12. Auflage. Marr führte auch die Verbindung von Kommunismus und Judentum ein und verwendete dafür die Metapher der „goldenen Ratten“ (für die jüdische „goldene Internationale des Großkapitals“) und der „roten Mäuse“ für die

Arbeiterbewegung. „Die Verbindung von ‚Kommunismus‘ und Judentum erwies sich als ebenso langlebig wie die Ratten-Assoziation.“ (Benz 2004: 89) So wurden später im Nazifilm „Der ewige Jude“ die Juden mit Wanderratten gleichgesetzt: „Sie sind hinterlistig, feige und grausam und treten meist in großen Scharen auf. Sie stellen unter den Tieren das Element der heimtückischen und unterirdischen Zerstörung dar; nicht anders als die Juden unter den Menschen. Das Parasitenvolk der Juden stellt einen großen Teil des internationalen Verbrechertums.“ (Filmtext, zit. nach Benz 2004: 114) Auch Vorurteile wie die angebliche „Scheu der Juden vor Arbeit“ sowie die sprachliche Mischung aus Aggression und Lamentieren und die Technik der Unterstellung und Zurückweisung hätten sich, so Benz, seit Marr bis zum heutigen Tag gehalten. Den Begriff des Antisemitismus selbst führte vermutlich Marr in die Debatte ein – wie auch die Behauptung, es sei tabu, an Juden und Jüdinnen Kritik zu üben (ein Topos, der vor allem nach dem Holocaust, im sekundären Antisemitismus, aufgegriffen wurde und wird). Schon im 19. Jahrhundert war der Antisemitismus auch von vielen kritisiert worden (beispielsweise im Berliner Historikerstreit), doch in den Hetzartikeln und Zehn-Groschen-Heften wurde den Juden und Jüdinnen an immer mehr Problemen die Schuld gegeben: An der Wirtschaftskrise, dem Kommunismus, dem Liberalismus, der Presse usw. – bis hin zum Antisemitismus selbst. Sie selbst seien es, die sich ausgrenzen würden und sich als etwas Besonderes empfänden: Auch diese Überzeugung, die Juden seien „durch ihr Verhalten, durch ihre Art“ (Benz 2004: 88) selbst schuld am Antisemitismus, ist ein Topos, der noch heute häufig wieder zu finden ist. Gerade in christlichen Kreisen mischte sich dabei der religiöse Anti-Judaismus mit neuen Vorurteilen und der Ausgrenzung aus der „deutschen Nation“.<sup>47</sup> Zu den alten religiös argumentierten Vorbehalten und dem Stereotyp der „Wuchermentalität“ gesellen sich dabei dann die vermeintliche Kapitalkraft der Juden und deren Missbrauch, der Einfluss auf die Presse sowie die Verdächtigung, dass sie Deutschland bzw. in Folge die ganze Welt dominieren wollten: Von Antisemiten wie Eugen Dühring (1833–1921) wurde zunehmend die verschwörungstheoretische Vorstellung von der jüdischen Weltmacht verbreitet. Dühring wollte bereits 1881 Mischehen verbieten und rief zur Tötung und Ausrottung der Juden auf (vgl. Benz 2004: 97).

<sup>47</sup> Als Beispiel des christlich-sozialen Antisemitismus stellt Benz den Berliner Hofprediger Adolf Stoecker (1835–1909) vor: „Fährt das moderne Judentum wie bisher fort, die Kapitalkraft wie die Macht der Presse zum Ruin der Nation zu verwenden, so ist eine Katastrophe zuletzt unausbleiblich. Israel muß den Anspruch aufgeben, der Herr Deutschlands werden zu wollen. Es entsage der Anmaßung daß das Judentum die Religion der Zukunft sein werde [...]. Die jüdische Orthodoxie mit ihrer Beschneidung ist verlebt, das Reformjudentum ist gar keine jüdische Religion. Wenn Israel dies erkannt hat, wird es seine vorgehliche Mission hübsch beiseite lassen und aufhören, den Völkern, die ihm Gast- und Bürgerrecht gewähren, das Christentum rauben zu wollen. Die jüdische Presse muß toleranter werden, das ist die erste Bedingung besserer Verhältnisse. Die sozialen Uebelstände, welche das Judentum mit sich bringt, müssen auf dem Wege einer weisen Gesetzgebung geheilt werden.“ (Stoecker in einem Vortrag im September 1879, zit. nach Benz 2004: 94). Zur Rolle der Kirchenoberhäupter und der katholischen Kirche in Bezug auf den Aufstieg des modernen Antisemitismus vgl. Kertzer, David I. (2001): Die Päpste gegen die Juden.

Das Bildungsbürgertum wiederum war durch Schriften wie die 1899 veröffentlichten „Grundlagen des 19. Jahrhunderts“ von Houston Stewart Chamberlain (1855–1927) beeinflusst: Seine rassistisch germanozentrischen Ideen wurden zwar von der Wissenschaft abgelehnt, aber in Gymnasien gelesen und machten großen Eindruck auf Kaiser Wilhelm II. und später Adolf Hitler. Chamberlain, der Schwiegersohn des antisemitischen Komponisten Richard Wagner<sup>48</sup>, propagierte darin die „Reinhaltung der Rasse“ durch „geschlechtliche Zuchtwahl“ und zog Vergleiche zum Verhalten von Tieren.

In Bezug auf den politischen Antisemitismus verlief die Entwicklung in Österreich oberflächlich betrachtet ähnlich wie in Deutschland: Die ersten antisemitischen Bewegungen wurden in den siebziger Jahren gegründet, in den 1880er-Jahren folgte eine Periode der Unsicherheit und in den 1890er-Jahren ein politischer Triumph, „dem allgemeine Anerkennung in achtbaren Kreisen und ein Absinken an Vitalität folgen“ (Pulzer 2004: 165). Peter G.J. Pulzer beschreibt in seinem Buch „Die Entstehung des politischen Antisemitismus“ jedoch auch wesentliche Unterschiede in Bezug auf die Rollen, die Nationalismus und Kirche spielten. Beispielsweise war in Deutschland der Nationalismus einigende Kraft – in der Doppelmonarchie wirkte er spaltend; aber auch die Zusammensetzung der jüdischen Bevölkerung war eine andere<sup>49</sup>.

Pulzer erklärt die Entwicklung des Antisemitismus in Bezug auf die Nationalitätenfrage sowie den wirtschaftlichen Antisemitismus und geht dann auf Georg Ritter von Schönerer, den „Schrittmacher für Nationalismus und Antisemitismus innerhalb der Linken“ (Pulzer 2004: 182) ein, der in einem Zusatz zum Linzer Programm 1885 die „Beseitigung des jüdischen Einflusses auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens“ forderte.<sup>50</sup>

Schönerers Antisemitismus habe ihm eine größere Wählerschaft gesichert, dennoch gebot er nie über eine Massenbewegung, so Pulzer. Die „Nützlichkeit“ des Antisemitismus „als politische Waffe“ (Pulzer 2004: 198) nutzte nach Schönerer vor allem der Wiener Bürgermeister Karl Lueger;

---

<sup>48</sup> Der Antisemitismus des renommierten Komponisten und Musikdramatikers Richard Wagner zeigt sich in dem Aufsatz „Das Judentum in der Musik“ (1850), wo er gegen die Emanzipation wettete und zur Ablehnung alles Jüdischen aufrief: „Bei allem Reden und Schreiben für Judenemanzipation fühlten wir uns bei wirklicher, tätiger Berührung mit Juden von diesen stets unwillkürlich abgestoßen.“ Er ermunterte dazu, den „natürlichen Widerwillen gegen jüdisches Wesen öffentlich kundzugeben“. (Richard Wagner, *Das Judentum in der Musik* (1869), hrsg. Von Phil. Stauff, Weimar 1914, S. 10; zit. nach Benz 2004: 101f.) „Der Jude, der an sich unfähig ist, weder durch seine äußere Erscheinung, noch durch seine Sprache, am allerwenigsten aber durch seinen Gesang, sich uns künstlerisch kundzugeben, hat nichtsdestoweniger es vermocht, in der verbreitetsten der modernen Kunstarten, der Musik, zur Beherrschung des öffentlichen Geschmacks zu gelangen.“ (Richard Wagner, (1869): ebd. S. 11; zit. nach Benz 2004: 102.) Vgl. auch Scholz, Dieter David (2000): *Richard Wagners Antisemitismus. Jahrhundertgenie im Zwielficht – Eine Korrektur*. Berlin: Parthas Verlag.

<sup>49</sup> In Österreich hatten sich auch viele Juden den Liberalen angeschlossen und spielten während der Revolutionsjahre (1848/1849) eine große Rolle. „Das bedeutete unvermeidlich, daß ein Teil der konterrevolutionären Propaganda einen antisemitischen Ton erhielt, der sich besonders gegen die jüdischen Kaffeehausliteraten wendete, die den überwiegenden Teil der damals in Blüte stehenden Journale, Gazetten und Flugschriften produzierten.“ (Pulzer 2004: 166f.)

<sup>50</sup> Vgl. dazu und zur Rolle von Victor Adler Pulzer 2004: 185 f.

beispielsweise versprach er die Ämter der Stadt Wien vom Würgegriff „jüdischer“ Privatinteressen zu befreien.

Im Ersten Weltkrieg wurden antijüdische Vorbehalte neu aufgeladen. Die Zahl der jüdischen Freiwilligen war gemessen am jüdischen Bevölkerungsanteil überdimensional groß, aber das Gerücht vom jüdischen Drückeberger machte die Runde. Zudem würden sich Juden am Krieg bereichern. Auch nach dem Ersten Weltkrieg nahmen Rassismus und Antisemitismus in Deutschland weiter zu. Die massenhaft verbreiteten antisemitischen Pamphlete bezeichneten die Juden und Jüdinnen als „die Schuldigen“ an allem Möglichen. Antisemitismus war das „ideologische Bindemittel“, mit dem die völkischen und nationalistischen Parteien (vor allem die NSDAP ab 1920 und die Deutschnationale Volkspartei) Existenzängste nährten und Probleme erklärten, um AnhängerInnen zu gewinnen.

Eine der einflussreichsten und bis heute verbreiteten Erfindungen stellten die so genannten „Protokolle der Weisen von Zion“ dar. Ihren Siegeszug begann die Fälschung, die um 1900 in Russland geschrieben wurde<sup>51</sup>, nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. Sie verbreiteten den Mythos einer jüdischen Weltverschwörung um die ganze Welt. Auch Hitler zitierte die Protokolle, die angeblich die jüdische Weltherrschaft durch Betrug, List und Gewalt vorbereiten und bis heute einen fixen Bestandteil antisemitischer Propaganda, nun auch unter islamistischen Gruppierungen und Terrororganisationen bilden.

Im nationalsozialistischen Deutschland dienten die Protokolle Hitler als Rechtfertigung seines Kampfes gegen die Juden. Dem Ausschluss aus dem deutschen Volk, der schon 1920 im Parteiprogramm der NSDAP fixiert war und mit Gesetzen wie dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ (1933) und den Nürnberger Gesetzen in die Tat umgesetzt wurde, folgte der Völkermord an sechs Millionen Juden und Jüdinnen.

---

<sup>51</sup> Für die Geschichte dieser Fälschung im Detail vgl. Ben-Itto, Hadassa (2001): „Die Protokolle der Weisen von Zion“. Anatomie einer Fälschung. Aufbau Verlag Berlin. Für SchülerInnen eignet sich besonders die Comic-Version der Geschichte: Eisner, Will (2005): Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

## 5.4 Analyseergebnisse: Die ausgeblendete Geschichte des Antisemitismus

Die Entwicklung hin zum rassistischen Antisemitismus wird in den Geschichtsbüchern der 7. Schulstufe (Neuzeit, Aufklärung, Kolonialismus, Nationenbildung) weitgehend ausgeblendet – dabei wäre es einfach gewesen, die Ausgrenzung, Diskriminierung und Verfolgung von Juden und Jüdinnen beispielsweise beim Thema Menschenrechte zu thematisieren (wo schwerpunktmäßig die Frauenrechte behandelt werden) oder auch beim Thema Nationenbildung und Nationalismus. So hätte die Konstruktion des „Eigenen“ über „die Anderen“ auch schon am Beispiel der Nation oder der christlichen Religion thematisiert werden können.

In den Geschichtsbüchern aber taucht Judenfeindlichkeit und Antisemitismus lediglich kurz beim „Toleranzpatent“ (also mit seiner Abschwächung) wieder auf und dann am Ende des 19. Jahrhunderts, wenn bei der Entstehung von Massenparteien erwähnt wird, dass der Christlich-soziale Karl Lueger in seinen Reden „Kapitalisten und Juden stark angriff“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3, n. A.: 106), ohne aber näher auf die Sündenbockfunktion der Juden in der Modernisierung- und Liberalisierungskritik einzugehen. Empfehlenswert wäre es hier, den grassierenden Antisemitismus in der Bevölkerung sowie einige Stereotype zu erklären.

In der neuen Ausgabe von **Einst und heute 3** wird etwas ausführlicher auf die politische Situation am Ende des 19. Jahrhunderts und den Liberalismus eingegangen – doch auch hier fehlt der Hinweis auf den Rassenwahn und die antisemitische Propaganda, die breite Teile der Bevölkerung ansprachen. Vielmehr wird in diesem Buch der Antisemitismus dem Deutschnationalen Lager zugewiesen:

„Viele liberale Politiker fühlten sich vom radikalsten Deutschnationalen – **Georg von Schönerer** – abgestoßen. Er stellte vor allem antijüdische und antikirchliche Forderungen. So wandten sich schließlich auch Viktor Adler und Engelbert Pernerstorfer von dieser politischen Richtung ab.“ (Einst und heute 3, a. A.: 101, Hervorh. im Orig.)

Die antisemitischen Positionen von Karl Lueger und die Erfolge, die er damit beim Kleinbürgertum erzielte, werden nicht erwähnt.

Dies wurde auch in der neuen Ausgabe nicht entscheidend korrigiert. Zwar wird nun Georg von Schönerer als „radikaler Antisemit“ bezeichnet und in einem Kasten auch „Antisemit“ als „einer, der alles Jüdische ablehnt bzw. bekämpft“ (Einst und heute 3, n.A.: 91) definiert. Doch wiederum wird der populistische Antisemitismus von Karl Lueger nicht erwähnt. Vor allem aber wird keine Information zu den Ursachen des Judenhasses geboten (rassistischer Antisemitismus, Wissenschaft und

Evolutionismus, antisemitische Propaganda, Sündenbock-Funktion der Juden für Modernisierungsverlierer, Nationenbildung nach außen und innen, religiöser Antijudaismus, ...).

- Empfehlenswert wäre es hier, nicht nur eine Definition, sondern auch eine kurze Erklärung zum Antisemitismus anzubieten – hier ein Vorschlag:

AntisemitInnen lehnen alles Jüdische (oder das was sie dafür halten) ab. Dabei gibt es den

INFO

- **religiösen Anti-Judaismus** („auserwähltes Volk“, „Christusmörder“, Kindsmord- und Ritualmord-Legenden), über den ab dem Mittelalter in Europa Benachteiligung, Verfolgung und Mord legitimiert wurden. Auch Klischees der Habsucht und des „Wucherers“ stammen aus dieser Zeit (Geldverleihen war den ChristInnen – Handwerk den Juden und Jüdinnen meist verboten).
- Ab dem 19. Jahrhundert entwickelte sich der **rassistische Antisemitismus**, der eine „jüdische Rasse“ konstruierte, die mit schlechten Eigenschaften belegt wurde. Je nach Bedarf wurden Juden mit dem Kapitalismus (Geldjuden) oder dem Kommunismus in Verbindung gebracht. Eine weitere Lüge war, dass sie eine Weltverschwörung planen und die Nationen zerstören wollen. Häufig nutzten PolitikerInnen die Juden und Jüdinnen als Sündenböcke für gesellschaftliche Veränderungen (Propaganda). Im Nationalsozialismus führte diese Denkweise zum Massenmord an sechs Millionen Juden und Jüdinnen.
- Nach der NS-Diktatur kam der **sekundäre Antisemitismus** als neue Strömung dazu – es wurde versucht, die Schuld des eigenen Landes (oder die eigene Schuld) klein zu reden bzw. „den Juden“ die Schuld zu geben: „Nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“<sup>52</sup> entstand der sekundäre Antisemitismus, der sich jedoch dann mit klassischen antisemitischen Lügen und Vorurteilen verbindet. Dabei wird oft auf den Nahostkonflikt verwiesen, wobei die Israelis (bzw. „die Juden“) als „Tätervolk“ konstruiert werden. Auch die Lüge von der Weltverschwörung taucht hier wieder auf: Behauptet wird, „die Juden“ würden wollen, dass „alle“ sich aufgrund des Holocaust (der häufig angezweifelt oder verkleinert wird) schuldig fühlten, damit sie unbeachtet die Welt regieren könnten.
- Das findet sich auch in der vierten Strömung, dem **linken und islamistischen Antisemitismus** – auch hier wird die ganze Schuld

<sup>52</sup> Vgl. beispielsweise den Sammelband AG Antifa/Antira im StuRa der Uni Halle (Hg.) (2004): Trotz und wegen Auschwitz. Nationale Identität und Antisemitismus nach 1945.

Israel zugeschrieben. Dabei werden antisemitische Vorurteile (die ja immer noch weiterleben) verwendet und auf „alle Juden“ verallgemeinert.

Die neue Ausgabe von **Einst und heute 3** erklärt Nationalismus und Fremdenhass – wobei jedoch Antisemitismus wiederum keine Erwähnung findet. Neben der Abgrenzung nach außen fand im Nationalismus auch eine Ausgrenzung innerhalb der nationalen Grenzen statt (vgl. z.B. Bauman 1998). In **Einst und heute 3** wird aber eher der Eindruck vermittelt, Ausländerfeindlichkeit sei eine Folge des Nationalismus nach außen:

„Auch heute hört man in vielen europäischen Ländern Rufe wie ‚Ausländer raus!‘ Welche Gründe könnte es dafür geben? Warum glauben nach wie vor viele Menschen, zu einer ‚besseren Nation‘ zu gehören?“ (Einst und heute 3: 89)

Beim Thema Rassismus ist Antisemitismus zumindest ansatzweise integriert: Auf Seite 30 der neuen Ausgabe von **Einst und heute 3** ist ein Plakat gegen Ausländerfeindlichkeit aus dem Jahr 1993 abgebildet, auf dem eine Frau folgenden Text liest:

„Dein Christus ist ein Jude  
Dein Auto ein Japaner  
Deine Pizza italienisch  
Deine Demokratie griechisch  
Dein Kaffee brasilianisch  
Dein Urlaub türkisch  
Deine Zahlen arabisch  
Deine Schrift lateinisch  
Und Dein Nachbar nur ein Ausländer?“ (Einst und heute 3, n.A.: 30)

Zudem ist in einem Zitat aus den „Altdeutschen Blättern von 1913“ von der „Führerrasse“ der Deutschen die Rede. Dennoch wäre ein kurzer Verweis auf den Antisemitismus zu empfehlen, der dann beispielsweise im Kapitel der Entstehung der Massenparteien definiert und thematisiert werden könnte.

Generell ist herauszustreichen, dass im Schulbuch **Einst und heute 3** die Darstellung des Themas Rassismus gegenüber der alten Auflage stark verbessert wurde, in der bei der Information zu den Menschenrechten noch von „Rassen“ die Rede war (Einst und heute 3, a.A.: 42; vgl. dazu auch das Rassismus-Kapitel).

## 5.5 Analyseergebnisse: Antisemitismus und der Holocaust

Auch in den Schulbüchern für die 8. Schulstufe bleibt der Antisemitismus in der Zeit vor und nach dem ersten Weltkrieg eher ausgeblendet. Zwar ist davon die Rede, dass aufgrund der schwierigen Situation „Sündenböcke“ gesucht werden – doch Judenfeindlichkeit und Antisemitismus wird nicht erwähnt. Insgesamt wird so der Eindruck erweckt, dass Antisemitismus in die Zeit des Nationalsozialismus gehört und weder davor noch danach eine große Rolle spielte.

So wird beispielsweise im Band **Zeitbilder 4** beim Thema Faschismus erwähnt, dass Hass auf Minderheiten (Sündenböcke) geschürt wurde. „Ausgrenzung, Verfolgung, Vernichtung, Terror sind die Folgen.“ (Zeitbilder 4: 18) Antisemitismus und Judenfeindlichkeit werden nicht diskutiert.

Auf Seite 19 wird – was positiv hervorzuheben ist – darauf verwiesen, wie aktuell das Thema Faschismus ist. Gezeigt wird ein Foto mit Springerstiefeln; der Bildtext verweist auf heutige „faschistische Bewegungen“ und Parteien:

„Faschistische Bewegungen und Parteien haben in den letzten Jahren zugenommen.

Neonazis demonstrieren mit dem Hitlergruß auf Straßen, beschmieren jüdische Grabsteine, verprügeln Andersdenkende oder hetzen Ausländer zu Tode. Schaut nicht weg! Ihr könnt etwas gegen Hass und Terror von rechts tun! Beispielsweise: Gestaltet eine Plakatwand gegen Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus\*!“ (Zeitbilder 4: 19)

Als Auslöser für antisemitische Taten erscheint in dieser Darstellung faschistisches Gedankengut – doch die Geschichte des Antisemitismus reicht weiter zurück als die des Faschismus. Hilfreich wäre hier der Verweis auf ein früheres Kapitel, in dem die Geschichte des rassistischen Antisemitismus und des Anti-Judaismus zumindest angerissen wird.

Im jeweiligen Kapitel zum Nationalsozialismus wird dann allerdings in den drei am häufigsten verwendeten Geschichte-Büchern die Geschichte des Antisemitismus erklärt, der Holocaust sowie das Terror-Regime des Nationalsozialismus verurteilt und die Mitwirkung der Bevölkerung beschrieben. Allerdings könnte auch innerhalb der Entstehung des Nationalsozialismus der in der Bevölkerung verbreitete Antisemitismus stärkere Beachtung finden. Zudem ist eine unterschiedliche Gewichtung des Themas auffällig.

### 5.5.1 Beispiel Zeitbilder 4: *Antisemitismus war Sache der Nationalsozialisten*

Im Band **Zeitbilder 4** wird – wie in den anderen Bänden – der Antisemitismus in der österreichischen Bevölkerung vor und nach der NS-Diktatur nicht thematisiert. Mit einer Ausnahme: Im Kapitel „Kultur und Wissenschaft im Kleinstaat“ wird erwähnt, dass viele der „großen Geister“, von denen „viele Juden waren“, Österreich von 1918 bis 1938 verlassen hätten – warum wird nicht erklärt. Hugo Portisch beschreibt die Zerstörung dieser „Wissenschaftsgroßmacht“ folgendermaßen:

„Die Emigration in der Zeit von 1918 bis 1938 stellte einen schweren Aderlass für die österreichische Kultur dar. Die ideologischen und rassistischen Verfolgungen durch die Nationalsozialisten nach 1938 brachten schließlich die fast gänzliche Zerstörung des österreichischen Kultur- und Geisteslebens für Jahrzehnte. Tausende Wissenschaftler, Architekten, Schriftsteller, Musiker, Maler, Film- und Theaterregisseure und Schauspieler flüchteten vor den Nationalsozialisten [sic] oder wurden von ihnen vertrieben. Viele von jenen, denen die Flucht nicht gelang, wurden ermordet. Nach dem Zweiten Weltkrieg versäumte es die Politik, die Ausgewanderten und Vertriebenen zurückzuholen oder sie ausdrücklich zur Rückkehr einzuladen.“ (Zeitbilder 4: 37)

Ausdrücklich als positiv ist hervorstreichend, dass auf die Versäumnisse der Politik nach 1945 hingewiesen wird – das wurde beispielsweise im Band **Einst und heute 4** verabsäumt. Dennoch bleibt die Frage offen, warum der Antisemitismus in Österreich nicht klar als solcher deklariert und thematisiert wird.

Antisemitismus taucht erst im Kontext des Nationalsozialismus, und auch da erst recht spät auf. Auf Seite 56 wird die Geschichte des Antisemitismus beschrieben, wobei die Zunahme des Antisemitismus nicht als Folge von Propaganda erklärt wird, sondern vielmehr so, als ob der Einfluss der Juden und Jüdinnen daran schuld gewesen sei.

„Im 19. Jahrhundert glichen sich viele Juden der christlichen Umwelt an und erlangten als Unternehmer und Bankiers wirtschaftlichen, als Wissenschaftler, Schriftsteller und Künstler gesellschaftlichen Einfluss. Der Antisemitismus nahm wieder zu.“ (Zeitbilder 4: 56)<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Zu verbessern wäre nach Ansicht der Autorinnen auch die Erklärung des Rassenantisemitismus über eine „Primitivformel“: „Gegen Ende des 19. Jahrhunderts bekam vor allem in Deutschland und auch Österreich der Antisemitismus einen neuen Charakter: Er wurde ‚rassisch‘ begründet. Die Juden wurden als ‚minderwertige‘ ‚Rasse‘ hingestellt, die sich in einer Art Weltverschwörung den Kampf gegen die höherwertige, ‚arische‘ ‚Rasse‘ zum Ziel gesetzt hätte. ‚Ob Jud, ob Christ ist einerlei, in der Rasse

Hier und an anderen Stellen sollte vermehrt darauf geachtet werden, dass der Antisemitismus in der Bevölkerung thematisiert wird, ohne „den Juden“ dafür die Schuld zuzuweisen. Auch in der Beschreibung des Holocaust fällt auf, dass die Mitwirkung von ÖsterreicherInnen und Deutschen an dem Massenmord ausgeblendet wird: Als die Schuldigen werden die SS-Sonderkommandos und die Nationalsozialisten genannt – der Rest ist sprachliches Passiv.

### **„Ein unglaublich großes Verbrechen: Holocaust – Shoa**

Das griechische Wort ‚holocauston‘ bedeutete ursprünglich ein Brandopfer von Tieren. Heute ist ‚Holocaust‘ die internationale Bezeichnung für die Vernichtung der europäischen Juden durch Gas und Feuer im Herrschaftsbereich der Nationalsozialisten. Immer öfter wird für dieses Verbrechen auch der Begriff ‚Shoa‘ verwendet. Dieses hebräische Wort bedeutet großes Unheil, Katastrophe.

### **Organisierter Massenmord**

Ab 1939 verschlechterte sich die Situation der Juden dramatisch. In den eroberten Ostgebieten bildete die SS Sonderkommandos, die den Befehl hatten, hinter der Front Juden, Roma und Sinti sowie die kommunistische Führungsschicht zu töten. Die Zahl der Ermordeten wird auf zwei Millionen Menschen geschätzt. Gleichzeitig begann die systematische Verschleppung der Juden aus den besetzten Ländern und der aus Deutschland in die eroberten Ostgebiete. Viehwagen brachten sie in Gettos, die von der Außenwelt abgeschlossen waren.“

(Zeitenbilder 4: 56, Hervorh. im Orig.)

Auffällig ist in der Darstellung des Holocaust, dass nirgends die Zahl von sechs Millionen Juden genannt wird – erwähnt werden die Gesamtopferzahl von 55 Millionen Menschen (Zeitenbilder 4: 44), die Zahl von 500.000 Juden, die 1933 in Deutschland lebten (Zeitenbilder 4: 44), von zwei Millionen Ermordeten ab 1939 (siehe Zitat Seite 56), von 2,5 Millionen Opfern in Auschwitz bis 1943 und die Opferzahlen für Österreich:

### **„Opfer der sieben Jahre NS-Herrschaft in Österreich**

280 000 Österreicher sind in Hitlers Armeen gefallen oder wurden Opfer des Luftkrieges. 2700 Österreicher wurden als Widerstandskämpfer hingerichtet. 16 500 Österreicher kamen in Konzentrationslagern ums Leben.

---

liegt die Schweinerei – war die Primitivformel des Rassenantisemitismus. Darauf bauten die Nationalsozialisten später auf, als sie die Vernichtung der Juden planten und durchführten.“ (Zeitbilder 4: 56) Die Schulbücher sollten eingängige Slogans oder Sprichwörter als solche hinterfragen und auch den historischen Kontext erklären, damit diese nicht aufgegriffen werden.

20000 Österreicher (auch Kinder) wurden wegen ihrer geistigen oder körperlichen Behinderung ermordet. 65 500 österreichische Juden kamen ums Leben; dazu kommen noch die Opfer unter den Roma und Sinti und der slowenischen Minderheit.“ (Zeitenbilder 4: 39 Hervorh. im Orig.)

Zwar wird im Text darauf verwiesen, dass die „Hauptleidtragenden die Juden“ waren und es nach 1939 „noch schlimmer“ kam – doch es wäre dringend zu empfehlen, die Gesamtopferzahl von sechs Millionen Juden und Jüdinnen auch zu nennen. In der „Österreich-Statistik“ wäre es sinnvoll, die Gesamtzahl der österreichischen Opfer in Konzentrationslagern anzuführen – also: Soundsoviele „Österreicher, darunter 16 500 Nicht-Juden, kamen in Konzentrationslagern ums Leben, dazu kommen noch die Opfer unter den Roma und Sinti bzw. der slowenischen Minderheit“. So entgeht man einer sprachlichen Ausgrenzung der „Juden“ aus „Österreich“.

Auch die Überschrift „Ein unglaublich großes Verbrechen: Holocaust-Shoa“ wäre angesichts von Holocaust-Leugnern nochmals zu überdenken; ebenso sollte die Entmenschlichung (Transport in Viehwaggons, Viehwagen, ...) thematisiert werden, statt nur sprachlich angedeutet („Brandopfer von Tieren“). Vor allem aber wäre nicht nur der Widerstand und seine Gefahren, sondern auch die Täterschaft von Deutschen und ÖsterreicherInnen anzusprechen.<sup>54</sup>

#### *5.5.2 Beispiel Einst und heute 4: Das Regime und die Kollektivschuld*

Im Band **Einst und heute 4** (n.A.) wird das Thema Antisemitismus im Nationalsozialismus deutlich ausführlicher und umfassender behandelt. Hervorzuheben ist eine Erwähnung des Antisemitismus im Faschismus in Frankreich in Form eines Gedichtes auf Seite 22, wobei die SchülerInnen aufgefordert werden, sich über die Feindbilder der Faschisten Gedanken zu machen. Doch auch wenn bei der Schilderung der Machtübernahme Hitlers in Deutschland aus dem Parteiprogramm der NSDAP sichtbar wird, dass sich der Nationalsozialismus gegen Juden und Jüdinnen richtete, bleibt der Antisemitismus in der deutschen und österreichischen Bevölkerung unerwähnt.

Im Kapitel über das Leben in der NS-Diktatur wird „Hitlers Rassenwahn“ ausführlich geschildert, wobei das Faktum der Erfindung

---

<sup>54</sup> Zur ideologischen Klammer des Antisemitismus in Österreich vgl. den Artikel Bukey, Evan Burr (2001): Die Stimmung in der Bevölkerung während der Nazizeit. In: Emmerich Talos, Ernst Hanisch und Wolfgang Neugebauer: NS-Herrschaft in Österreich. Wien: Öbvht, 73–87. bzw. das Nachschlagewerk Bukey, Evan Burr (2001a): Hitlers Österreich. „Eine Bewegung und ein Volk“. Hamburg – Wien: Europa Verlag.

der „Rassen“ mehrfach betont wird, beispielsweise in einem Infokasten zum Begriff Arier:

**„Arier**

Von den Nationalsozialisten willkürlich und falsch in die Nazi-Rassenlehre eingeführter Begriff für ‚den edlen deutschen und blutsverwandten Menschen‘. Damit sollten die Verbrechen gegen fremde Völker begründet werden. In Wirklichkeit gibt es keine unterschiedlichen Rassen, und selbstverständlich auch keine ‚besseren‘, edleren Völker (vgl. Quelle, S. 42).“ (Einst und heute 4, n.A.: 41)

Doch dass auch in der Bevölkerung Antisemitismus weit verbreitet war, findet kaum Beachtung – ebenso wie die Anzahl derjenigen, die an diesem System beteiligt waren, nicht erwähnt wird und das Thema der Mitwissenschaft nicht angeschnitten wurde.

Die Gräueltaten der Nationalsozialisten werden beschrieben; den Vertreibungen der Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg und der Frage der Beneš-Dekrete wurde aber überraschend viel Platz – 4 Seiten – eingeräumt. Anhand dieses Themas wird die Frage der Kollektivschuld auch thematisiert; die Frage der Rückerstattung „arisierten“ Vermögens jedoch nicht angeschnitten. Hier wäre zu empfehlen, auch die so lange nicht erfolgte Restitution an Juden und Jüdinnen sowie die Mittäterschaft vieler ÖsterreicherInnen und Deutschen zu thematisieren und nicht lediglich die Beneš-Dekrete in den Vordergrund zu rücken. Hervorzuheben sind jedoch die vielen Buchtipps und Diskussionsanregungen, die angegeben werden.

*5.5.3 Good Practice-Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: Mitmachen, anpassen und Widerstand*

Als Positivbeispiel kann in vielen Bereichen die Herangehensweise im Schulbuch **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** gelten. Die Entstehung des Nationalsozialismus ist höchst ausführlich erklärt; als besonders positiv ist das Thema „Mitmachen, anpassen oder Widerstand leisten“ herauszustreichen. Auch auf das gezielte Erzeugen von Feindbildern wird hingewiesen. Allerdings gilt wie schon zuvor die Kritik, dass sich auf den verbreiteten Antisemitismus in der Bevölkerung kaum Hinweise finden.

Hier könnte in der schematischen Darstellung „Feindbilder erzeugen“ auf Seite 32 noch darauf hingewiesen werden, dass das Feindbild Nr. 1 „die Juden“ darstellten. Auch darauf, was der Ausschluss aus der „Volksgemeinschaft“ für Juden und Jüdinnen bedeutete (z.B. Beamtengesetze oder Nürnberger Rassengesetze) könnte an dieser

Stelle noch deutlicher hingewiesen werden. Dies kann beispielsweise auch über Verweise geschehen, wie es in einem Kasten „Der Beginn der NS-Diktatur in Österreich“ gelöst wird. Bei den Motivationen, für den „Anschluss“ zu stimmen, sollte Antisemitismus erwähnt werden (z.B. in der grafischen Darstellung auf Seite 42).

Die Darstellung der Massenvernichtung von Menschen und des Antisemitismus im Nationalsozialismus selbst (Seite 56 bis 60) ist dann höchst ausführlich und vielschichtig. Die NS-Rassenlehre wird verworfen<sup>55</sup>; die Geschichte des Antisemitismus ausführlich erklärt (wobei auch auf Karl Lueger hingewiesen wird!). Die „Nürnberger Gesetze“ und ihre Folgen sind ausführlich und drastisch beschrieben; auch eine Zeitzeugin kommt zu Wort. Bei einer Darstellung wird auch im Bildtext darauf hingewiesen, dass die gezeigte Propaganda-Darstellung nur gemeinsam mit dem/der GeschichtelehrerIn bearbeitet werden sollte.

Die systematische Vernichtung von Juden und Jüdinnen und die Grausamkeit in den Konzentrationslagern wird ausführlich geschildert, wobei allerdings der Zeitraum der Vernichtung nicht erst mit der Wannsee-Konferenz begann<sup>56</sup>:

„1942–1945: Im Jänner 1942 beschloss die NS-Führung auf der so genannten ‚Wannsee-Konferenz‘ die planmäßige Tötung von Juden (Errichtung von Vernichtungslagern bzw. von Gaskammern und Verbrennungsöfen auch in anderen KZ). Am Ende des Zweiten Weltkriegs kam dann das volle Ausmaß des Holocaust ans Tageslicht – etwa 6 Millionen Tote (rund ein Viertel der Holocaust-Opfer waren Kinder und Jugendliche).“  
(Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, n. A.: 59)

Auch die Frage, wie viel die Bevölkerung vom systematischen Massenmord wusste, wird angesprochen. Gleichzeitig wird auch der Widerstand gegen das Regime und die damit verbundene Gefahr erklärt.

Themen wie die Entschädigung von Zwangsarbeitern, der Raub jüdischen Vermögens und der Umgang damit nach Kriegsende werden deutlich angesprochen – hier ist zwar nicht vom verbreiteten Antisemitismus die Rede, es wird aber die „ablehnende Haltung der Bevölkerung“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 63) erwähnt und die SchülerInnen werden aufgefordert, sich Gründe für diese zu überlegen.

---

<sup>55</sup> Für die Kritik der wissenschaftlichen Widerlegung des Rassismus vgl. auch das Rassismus-Kapitel.

<sup>56</sup> In Osteuropa war es bereits davor zu systematischen Tötungen gekommen; vgl. für eine genaue Geschichte der Wannsee-Konferenz Gerlach, Christian (1998): Die Wannsee-Konferenz, das Schicksal der deutschen Juden und Hitlers politische Grundsatzentscheidung, alle Juden Europas zu ermorden. In: Christian Gerlach (Hg.): Krieg, Ernährung, Völkermord. Forschungen zur deutschen Vernichtungspolitik im Zweiten Weltkrieg. Hamburg: Hamburger Edition, 85–166.

Insgesamt bietet dieses Buch eine höchst vielschichtige und sehr überlegte Darstellung des Nationalsozialismus. Empfehlenswert wäre es aber auch hier, auf den Antisemitismus in der Bevölkerung, die starke antisemitische Propaganda schon vor dem Ersten Weltkrieg und danach zu erwähnen oder von früheren Kapiteln auf dieses zu verweisen.

#### 5.5.4 Alternativen und Kritik

- In den am häufigsten verwendeten Geschichtsbüchern der 7. Schulstufe tauchen Judenfeindlichkeit und Antisemitismus gewöhnlich kurz beim „Toleranzpatent“ (also mit seiner „Abschwächung“) auf; erwähnt wird Antisemitismus teilweise anhand des Themas der Entstehung von Massenparteien, wo er aber den Deutschnationalen zugeschrieben wird. Die Schulbücher blenden dabei den verbreiteten Antijudaismus und (ab dem 19. Jahrhundert) rassistischen Antisemitismus in der Bevölkerung sowie die starke antisemitische Propaganda aus. Auf beides sollte an mehreren Stellen hingewiesen werden, ergänzt durch eine Erklärung der verschiedenen Stereotype und Strömungen des Antisemitismus. Insbesondere im Zuge der Aufklärung, beim Thema Rassismus, Nationalismus sowie bei der Entstehung der Massenparteien (auch anhand des Christlichsozialen Karl Lueger) sollte das Thema Erwähnung finden.
- Auch in den Bänden der 8. Schulstufe sollte der Antisemitismus vermehrt vor dem Holocaust Thema sein – auch hier ist darauf zu achten, dass der Antisemitismus in der Bevölkerung erklärt wird, ohne „den Juden“ dafür die Schuld zuzuweisen.
- Die Gesamtzahl der jüdischen Opfer sollte klar genannt werden (Zeitbilder 4); bei der Auflistung der „Opfer in Österreich“ ist darauf zu achten, dass die jüdischen ÖsterreicherInnen sprachlich nicht aus der Nation ausgeblendet werden (bzw. sollte dieses Ausgrenzen aus dem „Volkskörper“ durch die NationalsozialistInnen bei der Aufstellung eigens nochmals thematisiert werden). Verwendete Ausdrücke wie „Viehwaggons“ oder das „Brandopfer“ sollten eigens erklärt werden; beispielsweise könnte man auf die Entmenschlichung auf sprachlicher Ebene im Rahmen einer Diskussionsaufgabe eingehen.
- Antisemitismus war nicht allein Folge des Faschismus und sollte daher nicht ausschließlich unter dieser Überschrift thematisiert werden. (Zeitbilder 4: 18)
- Generell ist allen Büchern zu empfehlen, Antisemitismus nicht als Problem der NationalsozialistInnen, FaschistInnen, Neo-Nazis usw. (also in der Jetzt-Zeit als Problem von „Randgruppen“) darzustellen, sondern als weit verbreitete und gefährliche Denkweise. Dabei ist insbesondere auf die Entstehung von Stereotypen einzugehen sowie auf

die Verbindung mit anderen „-ismen“ (Nationalismus, Faschismus, Sexismus).

- Der Antisemitismus in der österreichischen und deutschen Bevölkerung des 19. und 20. Jahrhundert ist dabei herauszustreichen, wobei auf die Rolle der rassistischen „Wissenschaft“ sowie antisemitischer Propaganda und Politik schon vor dem Ersten Weltkrieg hingewiesen werden sollte. Auch eine verstärkte Thematisierung des Antisemitismus in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg wäre wünschenswert.

Auf diese Weise könnte die Kontinuität der antisemitischen Vorurteile besser gezeigt werden, anstatt Antisemitismus an den Holocaust und die Nazi-Diktatur zu koppeln. Denn die Nationalsozialisten hatten die Argumente der frühen Antisemiten und deren Aufrufe zur Gewalt aufgenommen, und sie gingen bis zur letzten Konsequenz, dem Völkermord. Doch auch nach ihrem Regime sind antisemitische Denkmuster keineswegs verschwunden, schreibt Benz:

„Viele der Stereotype und Vorurteile finden sich, als tradierte Gewissheit und längst nicht mehr hinterfragte Überzeugung, auch noch im aktuellen Alltagsdiskurs. Gerade die judenfeindliche Ideologie hat den Untergang des NS-Staats überdauert; auch wenn die Argumente des Rassenantisemitismus keine oder nur noch geringe Überzeugungskraft im deutschen Publikum haben, so ist das Feindbild vom geschäftstüchtigen, rachsüchtigen, übermächtigen Einfluss in Politik, Kultur und Wirtschaft anstrebenden Juden in vielen Facetten unverändert wirksam.“ (Benz 2004: 112f.)

## 5.6 Sekundärer Antisemitismus

Als dritte – in Deutschland und Österreich höchst aktuelle – Strömung des Antisemitismus sieht Wolfgang Benz den sekundären Antisemitismus nach dem Holocaust<sup>57</sup>. Dabei werde in Deutschland und in Österreich insbesondere die Schuld am Holocaust negiert bzw. kleingeredet. In bewährter Manier der Opfer-TäterInnen-Umkehr wird den Juden und

---

<sup>57</sup> Vgl. auch Marin, Bernd (2000): Antisemitismus ohne Antisemiten. Autoritäre Vorurteile und Feindbilder. Wien: Campus sowie Wodak, Ruth/Nowak, Peter et al (1990): „Wir sind alle unschuldige Täter“. Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zum Umgang mit Nationalsozialismus und Antisemitismus in Österreich, der DDR und Deutschland vgl. Bergmann, Werner/Erb, Rainer/Lichtblau, Albert (Hg.) (1995): Schwieriges Erbe. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Jüdinnen vorgeworfen, den ÖsterreicherInnen eine Kollektivschuld zuzuweisen. Gleichzeitig wird nach der „Schuld“ der Juden und Jüdinnen gesucht – sie müssen zu TäterInnen werden, um eine unbelastete nationale Identität aufzubauen.<sup>58</sup>

Einen „willkommenen Anlass“ dazu bietet vor allem die Politik Israels, aber auch alte Stereotype wie das der „jüdischen Weltverschwörung“, der „jüdischen Pressemacht“, des Kapitals und der jüdischen Erfindung des Kommunismus werden dabei wiedererweckt.

Die Kritik an der Politik des Staates Israel an und für sich ist selbstverständlich legitim – doch, wie Wolfgang Benz schreibt:

„Der falsche Zungenschlag entlarvt die wahre Absicht und die schiefen Vergleiche, der Griff ins Nazivokabular, der verbale Überschwang, der Wut verrät (hemmungsloser Vernichtungskrieg, ‚Nazimethoden‘ der israelischen Armee etc.), machen deutlich, worum es wirklich geht: Mit der Parteinahme für die Feinde Israels werden vermeintlich bestehende Tabus gebrochen und angebliche Denkverbote außer Kraft gesetzt.“ (Benz 2004: 24f.)

Wie die Verquickung der „jüdischen Weltverschwörung“ mit der „Erfindung des Kommunismus“ und die Stigmatisierung von Juden als „Tätervolk“ im sekundären Antisemitismus funktioniert, zeigt Benz an der Rede des deutschen Abgeordneten Martin Hohmann<sup>59</sup>: Der rhetorischen Ablehnung des Holocaust, der Betonung der hohen Wiedergutmachungszahlungen folgt die Frage, ob es auch bei den Juden TäterInnen gäbe. Hohmann bejahte dies in seiner Rede, in der er die Juden (über rhetorische Mittel) der Erfindung des Marxismus und des Versuchs der Weltrevolution beschuldigte. Er belegte dies mit antisemitischen Quellen und Klischees wie jener, dass die Juden in kommunistischen Gremien in der Sowjetunion einen überaus hohen Anteil gehabt hätten. Schon Hitler hatte die Verbindung von Bolschewismus und Juden propagiert, die systematisch von der NS-Propaganda hergestellt wurde: „Die Gleichsetzung von Juden und Bolschewisten, mit der sich die negativen Konnotationen multiplizieren, gehört also zum Bestand kollektiver Assoziationen, die leicht abrufbar sind.“ (Benz 2004: 164)

<sup>58</sup> Vgl. beispielsweise den Sammelband AG Antifa/Antira im StuRa der Uni Halle (Hg.) (2004): *Trotz und wegen Auschwitz*.

<sup>59</sup> Der CDU-Abgeordnete Martin Hohmann hielt am 3. Oktober 2003 eine Rede zum Tag der Deutschen Einheit, in der er nach der „Täterschaft“ der Juden im Kommunismus fragte, Antisemiten wie Henry Ford zitierte und mit rhetorischen Mitteln nahe legte, man könne „mit einer gewissen Berechtigung“ die Juden wegen ihrer Mitwirkung bei der Errichtung eines kommunistischen Regimes als „Tätervolk“ bezeichnen. Wolfgang Benz analysiert die Verwendung antisemitischer Argumentation in seinem Buch „Was ist Antisemitismus?“ (2004)

Zu den argumentativen Mitteln des sekundären Antisemitismus gehört die Verallgemeinerung (jemand wird als „Jude“ und ev. als „Kommunist“ diffamiert, auch wenn er das nie war); Fakten, Legenden, Meinungen und Zitate werden vermischt, um damit schlussendlich die markierte Minderheit für schuldig zu erklären und damit die nationale Identität der Mehrheit frei zu sprechen.

Der Fall Hohmann sei ein Lehrstück für den antisemitischen Diskurs schlechthin gewesen, so Benz – auch hinsichtlich der Reaktionen. Denn ohne sich eigentlich mit dem Inhalt der Rede auseinander zu setzen, reagierten die meisten impulsiv aufgrund persönlicher Einschätzungen. In der Verteidigung einer angeblich angegriffenen nationalen Identität wurden viele altbekannte Stereotype mobilisiert: Die Holocaust-Industrie, die Wucherjuden, die Ostküste, der Einfluss der Juden in Politik und Medien, die Weltverschwörung, dass sie selbst schuld wären, rachsüchtig seien und sich dies auch in der Politik Israels zeige.

Verräterisch an solchen sekundär antisemitischen Debatten sei dabei vor allem die Argumentation, erklärt Benz:

„Gefragt wird in den neuen Debatten über Judenfeindschaft, als sei der Befund zweifelhaft, was denn eigentlich Antisemitismus sei. Dahinter steht wohl häufig weniger Unkenntnis als Hoffnung, es handele sich bei Ressentiments gegen Juden um verschiedene Phänomene unterschiedlicher Gravität, etwa um einen zu verabscheuenden Juden Hass, der zum Holocaust führte, mit dem man natürlich nichts zu tun haben will, der für Neonazis und unverbesserliche Alte reserviert ist. Oder um religiöse Vorurteile, die als längst abgetan gelten. Übrig bleibt, nach der Versicherung, man habe persönlich nichts gegen Juden, oder der Feststellung, man sei mit gar manchen Juden befreundet, das Verlangen, man werde schließlich doch noch konstatieren dürfen, dass ... und damit beginnt der Kanon der Ressentiments zum *basso ostinato*, dass das Vorgebrachte mit Antisemitismus durchaus nichts zu tun habe. Dazu gehören auch die Mutmaßungen über die Definition des Antisemitismus, die sich an der Semantik des Begriffs emporranken. Mit scheinheiliger Impertinenz wird – in der Regel, um der Erörterung des eigentlichen Sachverhalts zu entkommen – die Tatsache konstatiert, dass Juden wie Araber zur Sprachfamilie der Semiten gehören (was gerne mit ‚Rasse‘ verwechselt wird), woraus folgen soll, dass es Antisemitismus gar nicht geben kann, weil sich ein beträchtlicher Teil der angeblich gemeinsamen Ethnie jüdenfeindlich zeigt.“ (Benz 2004: 18f.)

Während „selbstverständlich“ die eigentliche Tatsache des Holocaust von den VerharmloserInnen nicht in Frage gestellt werden dürfe, müsse es doch möglich sein zu fragen, ob es wirklich so viele Millionen ge-

wesen seien. Und überhaupt, warum sei eigentlich immer „nur“ von den jüdischen Opfern die Rede? Vielleicht deshalb, weil die Vielzahl der anderen Opfer keine so große Lobby habe und nicht die Presse beherrsche (Weltverschwörung)? Und schließlich, jetzt, so viele Jahre nach dem Holocaust, müsse endlich einmal genug sein mit den Zahlungen; aber so seien die Juden eben, sie wollen sogar noch aus ihrem Leid Geld machen (Geldjude) und ihre Rache genießen (Rachsucht).

Zur Verdeutlichung der Aktualität dieser Diskurse seien hier einige (zensurierte) Usermeinungen aus dem Forum des Internet-Auftritts der österreichischen Tageszeitung <http://derStandard.at> angeführt. So postete ein User am 23.3.2007 zum Thema Restitution:

„[...]was nachweislich (jetzt sicher schwierig) den juden gestohlen wurde muss zurückgegeben werden (schaut mal auf die schweizer konten). andererseits sehe ich nicht ein, warum österreichs bürger als gesamtes wiedergutmachung bezahlen sollen. meine meinung – es gibt andere frage: zahlt israel eigentlich an palästina entschädigung?“

Ein anderer User kritisierte diesen Beitrag als antisemitisch, wobei er zu Recht die Verallgemeinerung Juden/Israelis kritisiert:

**„noch so ein herzerl ...**

[...] was haben ihrael [sic] und palaestina mit oesterreichern zu tun? ach so, das sind ja auch juden. hab ich vergessen. juedische oesterreicher sind also keine richtigen oesterreicher, oder wie? und weil israel palaestina was zahlt oder net ist relevant dafuer, wie A mit seinen buergern umgeht? hochrechnende „sippen“haftung, also. da isser wieder, der antisemitische krone-oesterreicher, wie ich ihn liebe.“

Ein weiterer User verteidigte die antisemitische Haltung:

„aber der vorposter hat vollkommen recht – das können sie drehen und wenden wie sie wollen! entschädigung ja – aber dann bitte für alle und nicht nur für die ‚gleichen!‘“

Andere Beiträge am 22.3.2007 zum Thema Restitution:

„Das sollte natürlich auch schon vor 1936 anfangen.“

Viele Experten meinen z.B., dass die Vermögenden von 1936 ihre Besitztümer nur durch Betrug und Ausbeutung der Arbeiter erschlichen haben.

Die wären dann natürlich auch an die Arbeiterklasse zurückzugeben.

Und die Nachkommen der Hungertoten der großen Depression müssten natürlich auch entschädigt werden ...

Nicht zu vergessen natürlich Ägypten: dem ägyptischen Pharaoh wurden vor ca. 3000 Jahren enorme Mengen an Gold und Edelsteinen von einem räuberischen Volk gestohlen. Die sind auch mit Zins und Zinseszins zurückzugeben!“

Oder, ein weiterer Beitrag:

„Viele Österreicher wissen allerdings sehr genau, was gerade in Palästina passiert.

Und dass Millionen von Palästinensern vertrieben und bestohlen wurden.

Von Restitution ist in Palästina allerdings noch nie die Rede gewesen.“

In den Userforen auf der Standard.at ist der sekundäre Antisemitismus weit verbreitet: Neben einer Relativierung des Holocaust und der „eigenen“ Schuld (bzw. dem was als eigene Schuld gesehen wird) findet sich häufig das Klischee des habgierigen oder rachsüchtigen „Geldjuden“. Andere Verbrechen der Menschheitsgeschichte werden herangezogen, um den Holocaust zu relativieren und es wird angedeutet, dass die „reichen Juden“ aufgrund ihres (unrechtmäßig erworbenen) Vermögens selbst schuld an ihrer Verfolgung seien.

In den analysierten Schulbüchern fand sich kein derartig offener sekundärer oder rassistischer Antisemitismus. Allerdings behandelte auch keines der analysierten Geschichte-Bücher Antisemitismus gezielt als aktuelles Problem in Österreich. Die Darstellung des Holocaust, die Mittäterschaft von ÖsterreicherInnen und das Thema Kollektivschuld waren jedoch sehr unterschiedlich gestaltet.

Die untersuchten Geschichtsbücher der 8. Schulstufe haben die Geschichte (abgesehen vom Kapitel Nationalsozialismus) eher ausgeblendet und sind an die Themen Mittäterschaft, Bereicherung aus dem Prozess der „Arisierung“ und „Kollektivschuld“ recht unterschiedlich herangegangen (vgl. auch Punkt 5.5). Abgesehen davon wurde in der vorliegenden Analyse in Bezug auf den sekundären Antisemitismus danach gefragt, ob

- der heutige Antisemitismus und seine Gefahren thematisiert wurden und wenn ja dann wie,
- der Holocaust verharmlost oder mit anderen Völkermorden gleichgesetzt wurde, um ihn herabzumildern.

Die Aspekte der Opfer-TäterInnen-Umkehr, die sich speziell auf die Kritik der Politik Israels beziehen, wurden anhand der Abschnitte zum Nahostkonflikt untersucht (vgl. Punkt 5.7).

### 5.6.1 Beispiel *Einst und heute 3: Holocaust-Vergleich*

Zum Thema der Relativierung des Holocaust, das auch in der österreichischen Gesellschaft immer wieder für Diskussionen sorgt, dient ein Infokasten aus dem Band 3 des Geschichte-Buches **Einst und heute 3** (alte Ausgabe, in der neuen bereits entfernt) als Fallbeispiel:

„Wer heute den Völkermord an den Ureinwohnern im heutigen Amerika in Abrede stellt, schlägt in dieselbe Kerbe wie jene, die die Ermordung von 5,5 Millionen Juden während des Zweiten Weltkrieges leugnen – trotz aller Beweise. (Quelle 6)“ (*Einst und heute 3*, alte Ausgabe: 61)

Zitiert wird in dieser „Quelle“ der österreichische Bischof Erwin Kräutler. Sicherlich ging es dem Schulbuch-AutorInnen darum, die furchtbare Dimension des Genozids an den Indigenen der Amerikas aufzuzeigen. Doch angesichts dessen, dass Antisemitismus weder hier, noch beim Thema Rassismus noch sonst an einer Stelle des Bandes 3 ausführlich thematisiert wird und auch im Band 2 der Antijudaismus sowie die Judenverfolgungen im Mittelalter ausgeblendet werden, erscheint diese vereinzelte Bezugnahme höchst willkürlich und verwunderlich. Zudem widerspricht die Zahl von 5,5 Millionen ermordeten Juden auch der im Band 4 genannten Zahl von sechs Millionen ermordeten Juden und Jüdinnen.

Zur Verdeutlichung dessen, wie solche Argumente in Folge antisemitisch gedreht werden können, ein weiterer Beitrag aus dem Userforum von derStandard.at zum Thema Restitution vom 22.3.2007:

„Irgenwann [sic] muß Schluß sein!!!!

Wann bekommen die Indianer ihr Land zurück, wann bekommen wir Entschädigung für die napoleonischen Kriege auf unseren Boden, wann von den Ländern, die im ersten Weltkrieg über uns hergefallen sind?

Ich bin 1960 geboren und soll dauernd etwas aufarbeiten und mich schuldig fühlen für etwas was ich nie getan habe und ja natürlich soll ich immer anderen mein Geld und meinen Besitz (der übrigens ohnehin gleich Null ist) an irgendwelche Reiche [sic] Geizhälse geben, die damals reich waren (warum wohl?) und es komischerweise immer noch sind und natürlich das Geld haben am lautesten zu schreien.

Es ist faschistoid Unschuldige, nur weil sie in Österreich geboren sind ewig ein schlechtes Gewissen zu machen um sie besser aufnehmen zu können!!!“

Hier wird im Versuch, eine (eingebildete) Kollektivschuld kleinzureden, der Holocaust mit dem vorher erwähnten Genozid gleichgesetzt (das hat jemand anderer verbrochen, da sind „wir“ unschuldig und solidarisch), mit den napoleonischen Kriegen und den Ländern, die im Ersten Weltkrieg „über uns hergefallen sind“ („Wir“ sind also auch Opfer). Hingegen sind „die Juden“ ja ohnehin reich und geizig (Klischees vom Geld- und Wucherjuden werden aktiviert) und sicher nicht unschuldig („warum wohl“ reich), möglicherweise sogar weil sie vom Ersten Weltkrieg profitiert hätten (eine weitere antisemitische Lüge). In einem weiteren Umkehrschluss werden „die Juden“ somit zu Faschisten, weil sie angeblich „uns“ ein schlechtes Gewissen machen (Opfer-TäterInnen-Umkehr mit Rückgriff auf die Klischees der Habgier sowie der Weltverschwörung).

Statt solche Argumentationen weiterzuführen wäre es empfehlenswert, in den Schulbüchern der 7. und 8. Schulstufe deutlich auf die Aktualität des Antisemitismus hinzuweisen. Der erwähnte Band **Einst und heute 3** tut dies immerhin andeutungsweise in seiner neuen Ausgabe über die Bildebene, wenn beim Thema Rassismus auf einem Plakat gegen Ausländerfeindlichkeit auch Judenfeindlichkeit angesprochen wird; zudem wurde der Vergleich entfernt. Dennoch wäre es höchst wünschenswert, eine ausführliche Definition von Antisemitismus sowie den Hinweis darauf, dass dieser noch immer vorhanden ist, zu integrieren.

#### *5.6.2 Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: Nur Rechtsextreme sind heute noch antisemitisch*

Im Vergleich dazu werden in **Zeitbilder 4** (37) sowie **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** die Versäumnisse der Politik in der Rückholung der Ausgewanderten und Vertriebenen kurz angeführt; **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** geht auch ausführlich auf das Kapitel der Mittäterschaft ein, auf die Mitgliedschaft von ÖsterreicherInnen in der NSDAP und erklärt Entnazifizierung sowie die Gerichtsverfahren gegen NS-Verbrecher. Im Kapitel Entnazifizierung wird eine Karikatur gezeigt, in der jeder die Schuld von sich weist, bis der letzte auf den Sarg von Hitler zeigt. In der Bildunterschrift wird dies als die „häufigste Rechtfertigung nach dem Krieg“ (*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4*: 70) entlarvt und die SchülerInnen aufgefordert, dazu Stellung zu beziehen – eine höchst empfehlenswerte Vorgangsweise.

Zudem wird, wie in Punkt 5.5.3 dargestellt, zumindest in Andeutungen auf antisemitische Einstellungen in der österreichischen Bevölkerung

auch nach dem Holocaust Bezug genommen (die Rede ist von der „ablehnenden Haltung der Bevölkerung“ gegenüber der Rückgabe von „ariisiertem“ Vermögen; Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 63) An anderer Stelle wird außerdem darauf hingewiesen, dass es auch heute Neonazis gibt, die den Holocaust leugnen.

#### „Thema ‚Wiederbetätigung‘

In Österreich sind heute einige hundert Personen als Neonazis amtsbekannt. Nationalsozialistische Organisationen sind verboten, die Verbreitung von NS-Gedankengut ist strafbar. Verstöße gegen das Verbotsgesetz gelten als ‚Wiederbetätigung‘.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 61, Hervorh. im Orig.)

Danach wird eine eingescannte Überschrift der Deutschen Nationalzeitung von 1997 abgebildet („Judenvergasung“ widerlegt – Die große Ausschwitz-Lüge/S. 5“) und die SchülerInnen dazu aufgefordert, sich dazu Gedanken zu machen sowie Argumente gegenüber Neonazis und heutigen rechts-extremen Einstellungen zu finden.

Allerdings sollte hier noch darauf hingewiesen werden, dass Antisemitismus sich nicht nur unter „Rechtsextremen“ findet, sondern quer durch die Gesellschaft vorhanden war und ist: In der Bevölkerung, in den Medien und der Politik.

Besser wird dies im gleichen Band im Infokasten „Rechtsextremismus heute“ auf Seite 53 formuliert.

#### „Rechtsextremismus heute

Noch immer gibt es Menschen, die den Nationalsozialismus heimlich oder offen verteidigen, die Wehrmacht verherrlichen, die Kriegsverbrechen und den Massenmord leugnen und NS-Symbole oder NS-Leitsprüche („Parolen“) verwenden. Diese Menschen bezeichnet man als ‚Neonazis‘.

In Österreich sind diese Handlungen heute gesetzlich verboten. Viele der ehemals nationalsozialistischen Einstellungen gibt es aber auch heute noch, wie z.B.: ablehnende Haltung gegenüber der Demokratie, Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus, grundsätzliche Fremdenfeindlichkeit und Denken in Feindbildern. Diese Einstellungen bezeichnet man heute allgemein als ‚rechtsextrem‘. Manche der rechtsextremen Gruppierungen sind besonders gewaltbereit.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 53, Hervorh. im Orig.)

Unter der Überschrift „Gewalt? Die Entscheidung liegt bei dir!“ wird das Thema später nochmals aufgegriffen, wobei dann aber die Gewalt-handlungen durch Neonazis verharmlost und psychologisiert werden. Zwar wird angeführt, dass die Gründe für Gewalt vielschichtig sind, doch genannt werden hauptsächlich emotionale und psychologische

Faktoren sowie der Gruppendruck. Strukturelle Faktoren, Rassismen oder Antisemitismus fehlen – es werden lediglich „(angebliche) politische Gründe“ aufgelistet (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 138).

Spezifische Verharmlosungen in diesem Zusammenhang werden in einer Aufzählung deutlich:

- „Neonazis richten ihre Aggression gegen Minderheiten und AusländerInnen. Dabei verhalten sie sich oft in einer Weise, die ihnen in einem Staat, wie sie ihn sich wünschen, jede Menge Probleme bereiten würde.
- Die Aktionen der Skinheads gelten als Jugendprotest.
- Auf manchen Demonstrationen kommt es zu gewalttätigen Ausschreitungen, da immer wieder Menschen ihre Ziele radikal vertreten und dabei vor Gewaltanwendung (meist gegen Sachwerte) nicht zurückschrecken.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 138)

Weder geht klar hervor, wer die Aktionen von Skinheads bloß als „Jugendprotest“ identifiziert, noch teilen die AutorInnen die Ansicht, dass Grabsteine, die mit antisemitischen Parolen beschmiert wurden (wie im Bild daneben sichtbar), bloßer Ausdruck des Protestes von Jugendlichen oder Sachbeschädigung seien.

Die Thematisierung von Gewalt ist sicherlich als positiv herauszustreichen, doch sollte stärker auf Strukturen und Vorurteile hingewiesen werden, die jeweils ihre Geschichte haben und instrumentalisiert werden können. Dies geschieht im Schulbuch **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** zwar im Kapitel über den Nationalsozialismus gut und deutlich. Der noch heute starke Antisemitismus in Österreich und seine gesellschaftlichen Folgen werden jedoch in den Kapiteln zu Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg nicht erwähnt. Ergänzt werden könnte dies beispielsweise beim Absatz zur „Entnazifizierung“.

### *5.6.3 Beispiel Einst und heute 4: „Völlig übertriebene“ EU-Sanktionen*

Im Buch **Einst und heute 4** wird der Antisemitismus nach 1945 nicht mehr aufgegriffen: auch im Kapitel „Österreichs Innenpolitik von 1955 bis heute“ werden antisemitischen Aussagen mancher PolitikerInnen und antisemitische Tendenzen, die in der Gesellschaft nach wie vor prägend sind, verschwiegen.

Der Aufstieg der FPÖ wird damit erklärt, dass Jörg Haider „wesentlich breitere Wählerschichten ansprechen“ konnte als Norbert Steger, eine „radikale Oppositionspolitik, die gegen die ‚Altparteien‘ SPÖ und ÖVP gerichtet war“, betrieben hatte und durch die „vermehrte Zuwanderung von Ausländern“, welche die „Regierung vor große Probleme“ stellte.

„Viele Österreicher fürchteten um ihre Arbeitsplätze. Auch dies konnte die FPÖ für sich nutzen.“ (Einst und heute 4: 110) Haiders Aussagen zur „ordentlichen Beschäftigungspolitik“ und dem „Dreck am Stecken“ bleiben außen vor.

In der Beschreibung der Waldheim-Affäre wird der Eindruck erweckt, dass Kurt Waldheim unschuldig verleumdet worden wäre und sich US-amerikanische Medien geradezu gegen Österreich verschworen hätten: Die US-Zeitungen hätten demnach dem Ansehen Österreichs Schaden zugefügt, nicht etwa Waldheims Tätigkeiten.<sup>60</sup> Dieses „Alle-gegen-Österreich“-Szenario setzt sich auch in Bezug auf die EU-Sanktionen nach der Regierungsbeteiligung der Freiheitlichen fort. Der FPÖ wurden die Ausländerfeindlichkeit und EU-Skepsis demnach nur vorgeworfen, daher die Proteste und „völlig übertriebenen Reaktionen“:

„Trotz heftiger Proteste im In- und Ausland gegen eine Regierungsbeteiligung der FPÖ, der vor allem Ausländerfeindlichkeit und EU-Skepsis vorgeworfen wurde, ließ sich die **ÖVP-FPÖ-Regierung** im Februar 2000 angeloben. **Wolfgang Schüssel** wurde Bundeskanzler.

Vom ersten Tag an hatte die neue Regierung mit massiven außenpolitischen Problemen zu kämpfen. Einige europäische Staatsoberhäupter initiierten **Sanktionen** der EU-Staaten gegen Österreich: Diplomatische Beziehungen wurden abgebrochen und Österreicher sollten keine EU-Ämter mehr erhalten. Dem Land wurde vorgeworfen, in nationalsozialistischer Tradition eine Gefahr für Europa darzustellen. Die völlig übertriebenen Reaktionen mussten allerdings bald wieder zurückgenommen werden. [...] Die ÖVP dagegen blieb ihrem Ruf als Europapartei treu und unterstützte nach wie vor die EU-Linie.“ (Einst und heute 4: 111, Hervorh. im Orig.)

Dazu wird ein Foto von Wolfgang Schüssel gezeigt, das die Bildunterschrift „Wolfgang Schüssel, seit 2000 Bundeskanzler [sic]“ (Einst und heute 4: 111) trägt.

Sicherlich ist es wichtig, den SchülerInnen die Tagespolitik näher zu bringen, doch sollten weder die Furcht vor Antisemitismus noch vor Ausländerfeindlichkeit in Österreich verharmlosend abgetan werden. Vielmehr wäre es wichtig, diese Tendenzen und Denkweisen klar zu

<sup>60</sup> „Die SPÖ wurde 1986 politisch schwer getroffen, als erstmals ein sozialistischer Kandidat die Bundespräsidentenwahl verlor. Der ÖVP-Kandidat, der ehemalige UNO-Generalsekretär Kurt Waldheim, erzielte im zweiten Wahlgang die Mehrheit. Der Wahlkampf war von heftigen Angriffen der Sozialisten und vieler Zeitungen auf Kurt Waldheim wegen des Verschweigens wesentlicher Teile seiner Kriegsvorgänge geprägt. Amerikanische Medien griffen die Vorwürfe auf und fügten dem Ansehen Österreichs großen Schaden zu. Schließlich wurde Fred Sinowatz vorgeworfen, er habe die nicht haltbaren Vorwürfe aus parteipolitischen Gründen in die Medien gebracht. Nach der Wahl Waldheims zum Bundespräsidenten trat er daher zurück.“ (Einst und heute 4: 110)

thematisieren, auf ihre Geschichte und Gefahren hinzuweisen und ihr Potenzial sichtbar zu machen, welches populistische PolitikerInnen für sich nutzen können.

Während dies bei Ausländerfeindlichkeit und Rassismus an anderer Stelle engagiert versucht wird, sticht das Thema „Antisemitismus heute“ durch Abwesenheit hervor. Gemeinsam mit der einseitigen Darstellung des Nahostkonfliktes zeigt sich hier eine bedenkliche Tendenz; eine dringende Überarbeitung scheint angebracht.

Empfehlenswert wäre es dabei, aktuelle Statistiken bzw. Studien<sup>61</sup> zum Antisemitismus in Österreich zu integrieren und auch auf diesbezügliche Medienberichterstattung aufmerksam zu machen. Beispielsweise könnte die Studie der Anti-Defamation League zu Antisemitismus genannt werden, die auch online verfügbar ist<sup>62</sup>. In der Studie, bei der in zwölf europäischen Ländern 6000 Menschen telefonisch befragt wurden (Schwankungsbreite 4,5 Prozent), wird Österreich zwar ein Rückgang des Antisemitismus bescheinigt, die Zustimmung zu antisemitischen Vorurteilen oder antijüdischen Ressentiments ist aber immer noch erschreckend. So stimmten der Behauptung „Juden reden zu viel über den Holocaust“ 46 Prozent der Befragten 2005 zu (2004 waren es 54 Prozent), 33 Prozent vertreten das Vorurteil, dass Juden und Jüdinnen auf den internationalen Finanzmärkten „zu viel Macht“ hätten (2004: 36 Prozent). Die Frage, ob Juden loyaler zu Israel als zum eigenen Land seien, bejahten 38 Prozent der Befragten (2004: 46 Prozent), womit eine implizite Ausgrenzung aus Österreich betrieben wird.

Aussagen von Jörg Haider könnten in Schulbüchern als Beispiel herangezogen werden, um in einer Übungsaufgabe auf die Wirkung und Ursachen antisemitischer populistischer Politik-Diskurse hinzuweisen. Eine solche Aufgabe könnte – unter der Voraussetzung, dass zuvor Antisemitismus und die wesentlichsten Vorurteile in einem Infokasten klar definiert wurden – sein:

Arbeits-  
aufgabe

Die FPÖ (von der sich das heutige BZÖ abspaltete) gewinnt WählerInnen, weil sie sich als „Protestpartei“ darstellt und in den Medien auffällt (Populismus). Sie verwendet dabei teilweise auch antisemitische und ausländerfeindliche Sprüche, die Vorurteile von möglichen WählerInnen (Antisemitismus, Rassismus) ansprechen. So sprach Jörg Haider, der ehemalige FPÖ-Parteichef, von einer „ordentlichen Beschäftigungspolitik“ in der NS-Diktatur, von „Straflagern“ (was den Juden und Jüdinnen eine Schuld zuschreiben würde),

---

<sup>61</sup> Beispielsweise die Untersuchungen zu Antisemitismus in Österreich von Hilde Weiss (1987) sowie die gesammelten Umfragebefunde zu Antisemitismus und Fremdenangst in Österreich und Zentraleuropa (1946–1991) in Marin, Bernd (2000).

<sup>62</sup> ADL-Anti-Defamation League (2005): online abrufbar unter [http://www.adl.org/antisemitism/european\\_attitudes\\_may\\_2005.pdf](http://www.adl.org/antisemitism/european_attitudes_may_2005.pdf) [17.04.2007].

von der „Ostküste“, womit die in New York und an der östlichen Küste der USA lebenden Juden und Jüdinnen gemeint sind, denen eine besondere Macht zugeschrieben wird (Verschwörungstheorie). Beurteile folgende Aussagen: Was ist daran antisemitisch? (Schlagt bei der Definition auf Seite X nach). Welche Vorurteile werden angesprochen? Wo wird die NS-Diktatur verharmlost? Wem könnten solche Aussagen gefallen?

Jörg Haider sagte in einer Presseaussendung am 6.8.2006 (in Reaktion auf eine Kritik an der einseitigen Berichterstattung des Libanon-Krieges) Ariel Muzicant, der Präsident der Israrelitischen Kultusgemeinde, gehöre zu „jenen zionistischen Provokateuren im Westen“, „die die Ermordung von dutzenden Kindern und hundert Zivillisten“ verteidigen würden. Muzicant wolle Kritiker der Vorgangsweise Israels „mit der Keule des Antisemitismus mundtot machen“. (zitiert nach der Nachrichtenagentur APA)

Jörg Haider bei einer FPÖ-Veranstaltung am 23.2.2001: „Der Häupl hat einen Wahlkampfstrategen, der heißt Greenberg. Den hat er sich von der Ostküste einfliegen lassen. Liebe Freunde, ihr habt die Wahl, zwischen Spindocor Greenberg von der Ostküste oder dem Wienerherz zu entscheiden.“

Jörg Haider 1995 bei einer Rede vor Veteranen der Waffen-SS: Es gebe kein Argument gegen Waffen-SS-Veteranentreffen, „außer dass man sich ärgert, dass es in dieser Welt einfach noch Menschen gibt, die einen Charakter haben und die auch bei größtem Gegenwind zu ihrer Überzeugung stehen und ihrer Überzeugung bis heute treu geblieben sind. [...]“

Jörg Haider im Jahr 1991 zum Thema Arbeitslosigkeit: „Na, das hat's im Dritten Reich nicht gegeben, weil im Dritten Reich haben sie ordentliche Beschäftigungspolitik gemacht, was nicht einmal Ihre Regierung in Wien zusammenbringt. Das muss man auch einmal sagen.“(Jörg Haider am 13. Juni 1991 im Kärntner Landtag, zitiert nach Czernin 2000: 31)

Diese und weitere Zitate von FPÖ-PolitikerInnen findet ihr unter der Zitate-Sammlung des DÖW (Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes), online unter <http://www.doew.at/projekte/rechts/fpoe/fpoezitate.html> (17.04.2007)] Diskutiert darüber mit Euren LehrerInnen. Fallen Euren LehrerInnen, Eltern oder Großeltern auch antisemitische Aussagen von PolitikerInnen anderer Parteien ein?

Als Hintergrundinformation dazu eignet sich beispielsweise der Sammelband „Dreck am Stecken“ von Anton Pelinka und Ruth Wodak (2002).

Auch der Text zur Waldheim-Affäre sollte umformuliert und eventuell durch eine Arbeitsaufgabe ergänzt werden (als Hintergrundinformation eignet sich beispielsweise der Artikel von Michael Gehler „Die Affäre Waldheim“, 1997 sowie die Untersuchungen zur Waldheim-Affäre in Ruth Wodak/Peter Nowak et al „Wir sind alle unschuldige Täter“, 1990)

#### 5.6.4 Alternativen und Kritik

- Bei Vergleichen anderer Genozide mit dem Holocaust sollte beachtet werden, dass dies von AntisemitInnen leicht zur Relativierung des Holocaust verwendet werden kann.
- Antisemitismus sollte nicht ausschließlich als Sache der NationalsozialistInnen und deren Propaganda dargestellt werden: Auch die antisemitische und rassistische Einstellung eines Teils der Bevölkerung in Deutschland und Österreich vor, während und nach der NS-Diktatur sollte klar angesprochen und kritisiert werden.
- Die Themen der Entnazifizierung, der Restitution und versäumten Rückholung sollten teilweise noch stärker thematisiert werden, wobei auch hier auf Antisemitismus als ein Motiv hinzuweisen ist.
- Auch die Rolle des Antisemitismus in der Politik der Zweiten Republik sowie in den Medien (Kronen Zeitung) sollte anhand von Beispielen (Waldheim-Affäre, Haider-Zitate) thematisiert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass Antisemitismus und Rassismus nicht zu Gunsten einer „Wir sind wir“-Mentalität (Sanktionen, US-Einreiseverbot) verharmlost werden. Zum Antisemitismus heute sollten Umfrageergebnisse und Arbeitsaufgaben integriert werden.

### 5.7 „Brennpunkt Naher Osten“: Israel-Kritik und „neuer“ Antisemitismus im islamistischen und linken Diskurs<sup>63</sup>

Neben dem sekundären Antisemitismus, der aus dem Bedürfnis nach „Entlastung“ von Schuld entsteht, lassen sich auch in Teilen des linken und islamistischen Diskurses antisemitische Strömungen ausmachen. Auch diese beziehen sich häufig auf die Politik Israels. Im linken Diskurs in Deutschland wurde der pro-israelische Konsens in den 60er Jahren von einer anti-imperialistischen Haltung abgelöst; wobei aber immer wieder die Grenze zum Antisemitismus überschritten wurde. Thomas Haury spricht hier von einem antisemitisch grundierten Antizionismus, der sich durch penetrante Gleichsetzung Israels mit dem Nationalsozialismus charakterisiert (vgl. Haury 2004)

Mit der so genannten „Zweiten Intifada“ sei dieser Antizionismus wieder aufgelebt und wirke auch in die globalisierungskritische Bewegung

---

<sup>63</sup> An dieser Stelle danken wir insbesondere Florian Markl und Alex Gruber für ihre Hinweise und Unterstützung bei der Analyse sowie für kritische Anmerkungen und Diskussionen zur Darstellung des Nahostkonfliktes!

hinein. Haury nennt folgende Diskursmerkmale und Stereotype im linken Diskurs:

- Die „Juden und Jüdinnen“ hätten sich dem antikapitalistischen Kampf in Europa verweigert.
- Statt dessen hätten sie sich dem Imperialismus als „Speerspitze“ angedient.
- Zionismus sei eigentlich eine reaktionäre Ideologie, weil man von der Unverträglichkeit von Juden und Nicht-Juden ausgeht.
- PalästinenserInnen wird nationales Selbstbestimmungsrecht zuerkannt, Juden und Jüdinnen nicht.
- Terror und Gewalt der PalästinenserInnen werden nicht erwähnt oder als Widerstand legitimiert.
- Angereichert sei dieser Diskurs um Topoi des sekundären Antisemitismus; inklusive der gezielten Suche nach „jüdischen TäterInnen“, der penetranten Gleichsetzung Israels bzw. israelischer Politik oder Militäreinsätze mit dem Nationalsozialismus (Ghetto, Vernichtungsfeldzug, Endlösung usw.).
- Auch Topoi des „klassischen Antisemitismus“ lassen sich Haury zufolge im linken Diskurs finden: In der maichäischen Entgegensetzung des abstrakten absoluten Bösen in Form von Imperialismus, Zionismus und „künstlichem Staat aus der Retorte“ auf der einen und dem konkreten Guten (PalästinenserInnen) auf der anderen Seite.
- Bodenständiges Volk bedroht durch zur Staatenbildung unfähiges Judentum (das den Kapitalismus repräsentiert).
- Verschwörungstheorie: Jüdische Medienmacht; „Antisemitismuskeule“; Koalition des Imperialismus mit dem Zionismus.
- Zudem finden sich auch Versatzstücke des christlichen Anti-Judaismus wie die angebliche alttestamentarische Härte (Auge um Auge, Zahn um Zahn).

In Deutschland, so Haury, habe sich dazu eine starke Gegenbewegung entwickelt, welche die Auseinandersetzung mit dem Holocaust und Antisemitismus vorangetrieben habe und auch schon früh den Antisemitismus im islamistisch-fundamentalistischen Diskurs kritisierten (vgl. Haury 2004: 166). Gleichzeitig aber werde von dieser Linie eine kompromisslose Pro-Israel-Haltung gefordert – damit und mit ihrer radikalen Sprache würden sie ebenfalls ein binäres Gut-Böse-Schema verwenden: Wer nicht unbedingte Solidarität mit Israel betone, werde von manchen bereits des Antisemitismus verdächtigt. Damit würde die israelische Politik der Kritik entzogen. Umgekehrt werden in diesem Diskurs alle PalästinenserInnen – was häufig auf alle MuslimInnen ausgeweitet wird – des Antisemitismus verdächtigt.

### 5.7.1 Exkurs: Islamistischer Antisemitismus

**EXKURS:** In ihrer am 18. August 1988 veröffentlichten Charta leugnet die Terror-Organisation Hamas den Holocaust, spricht Israel das Existenzrecht ab, setzt Zionismus mit dem Nationalsozialismus gleich, sieht die Juden als Hintermänner der Französischen und der Oktober-Revolution. Juden hätten den Ersten Weltkrieg ausgelöst und am Zweiten verdient; als „Beweis“ für die zionistische Weltverschwörung werden beispielsweise die „Protokolle der Weisen von Zion“ angeführt. Die Tötung bzw. der Kampf gegen Juden wird als Voraussetzung für das Kommen des Jüngsten Gerichts gesehen.<sup>64</sup>

Im Jahr 2003 hielt der scheidende malaysische Ministerpräsident Mohammad Mahatir unter großem Beifall eine Rede auf der zehnten Gipfelkonferenz islamischer Staaten, in der er die Unterdrückung und Demütigung der Muslime durch die Europäer und Juden beklagt. Die Juden würden die Welt durch Strohmänner regieren, sie hätten den Sozialismus, Kommunismus, die Menschenrechte und Demokratie erfunden. Die Muslime, so seine Forderung, sollten aufrüsten, um sich zu verteidigen. Auf einem anderen Kongress ließ Mahatir die „Protokolle der Weisen von Zion“ sowie Henry Fords Pamphlet „Der internationale Jude“ verteilen. Aus etlichen Ländern – dem Iran, Ägypten, Pakistan kam Zustimmung bis Verteidigung der Ansichten Mahatirs. (vgl. Benz 2004: 190f.)

Im November 2005 ließ der iranische Präsident Mahmud Ahmadinejad durch antizionistische und antijüdische Aussagen aufhorchen: Das zionistische Regime müsse beendet werden; wer es anerkenne werde im Feuer der islamischen Gemeinschaft verbrennen.<sup>65</sup> Im Dezember 2005 forderte er die Verlegung des Staates Israel nach Deutschland und Österreich und bezeichnete das „Besatzungsregime“ als „Krebsgeschwür“.

Doch so sehr Antisemitismus heute in islamistischen populistischen Kreisen verbreitet scheint: „Der rassistisch motivierte Antisemitismus und das Phantasma von der jüdischen Weltverschwörung waren europäischen Ursprungs und dem ursprünglichen Judenbild des Islam fremd.“ (Küntzel 2004: 277); man sei Juden und Jüdinnen mit „Verachtung oder herablassender Duldung“ begegnet (Küntzel 2004: 277).<sup>66</sup> Die Einwanderung von Juden und Jüdinnen nach Palästina war dabei für den Mufti von Jerusalem,

---

<sup>64</sup> Hamas (1988): The Covenant of the Islamic Resistance Movement, 18. August 1988. Englische Übersetzung online abrufbar unter MidEast Web for Coexistence R.A. <http://www.mideastweb.org/hamas.htm> [März 2007]

<sup>65</sup> Mahmud Ahmadinejad: Rede auf der Konferenz „Eine Welt ohne Zionismus“, 2. November 2005. Deutsche Übersetzung von MEMRI – The Middle East Media Research Institut online abrufbar unter [http://www.memri.de/uebersetzungen\\_analysen/2005\\_04\\_OND/iran\\_ahmadinejad\\_02\\_11\\_2005.html](http://www.memri.de/uebersetzungen_analysen/2005_04_OND/iran_ahmadinejad_02_11_2005.html) [März 2007]

<sup>66</sup> Den Import des Antisemitismus in den islamistischen Diskurs und die Kooperation mit dem Nationalsozialismus beschreiben beispielsweise Klaus-Michael Mallmann und Martin Cüppers in „Halbmond und Hakenkreuz – Das Dritte Reich, die Araber und Palästina“. Auch Robert S. Wistrich, Matthias Küntzel oder Omer Bartov streichen im Sammelband „Neuer Antisemitismus?“ von Doron Rabinovici et al die Verbindungen des islamistischen Antisemitismus mit dem Nationalsozialismus heraus. Vgl. auch Küntzel (2003: Djihad und Judenhaß); Wistrich (1987: Der antisemitische Wahn) sowie Lewis (1986: „Treibt sie ins Meer!“).

Haj Amin el-Husseini (1895–1974) nicht Ursache, sondern eher Gelegenheit, den MuslimInnen antijüdische (und anti-modernistische) Propaganda zu verkaufen; die Kämpfe in Palästina<sup>67</sup> wiederum erhöhten den Zulauf zur ägyptischen Muslimbruderschaft (vgl. Küntzel 2004: 281)

In den Medien und der Öffentlichkeit werden diese Verbindungen zwischen islamistischen Terrororganisationen und den deutschen Nazis regelmäßig ausgeblendet. Dabei existieren im Diskurs bis heute teilweise Parallelen, wie Wistrich betont:

„In seiner Haltung gegenüber den Juden weist der islamische Fundamentalismus viele Parallelen mit dem Nationalsozialismus und dem stalinistischen Kommunismus auf. Die Identifikation des Judentums mit den bedrohlichen Kräften der Moderne – wie Säkularismus, Kapitalismus, Liberalismus und moralische Nachlässigkeit – ist ein Muster, das in allen diesen Ideologien zu finden ist. Es gibt die gleiche obsessive Fixierung auf die Juden als eine revolutionäre, subversive und zersetzende Kraft; auf ihre verborgenen, okkulten und manipulativen Aktivitäten; auf ihren grenzenlosen ‚Materialismus‘ und abstrakten Rationalismus und auf ihre imaginierte Zersetzung ‚heiliger Werte‘ wie Familie, Nation und Staat.“ (Wistrich 2004: 266)

Laut Ansicht der Autorinnen ist davor zu warnen, „den Islam“ mit einzelnen terroristischen oder radikal-fundamentalistischen Organisationen, PolitikerInnen oder Parteien gleichzusetzen<sup>68</sup>. Doch festzuhalten ist auch, dass in einigen Staaten mit muslimischer Mehrheit, Antisemitismus als Mittel populistischer Politik eingesetzt wird; und auch in Europa zeigen radikale islamistische Diskurse und Angriffe gegen jüdische Einrichtungen, dass Antisemitismus in einigen islamistischen Kontexten salonfähig geworden ist. Dabei finden sich häufig antisemitische Stereotype und Legenden vom Ritualmord bis zur Weltverschwörung; obsessive Gleichsetzung von Taten von Juden und Jüdinnen mit den Verbrechen des Nationalsozialismus, rassistisch-antisemitische und religiös begründete Vorurteile.

Wie bereits beim sekundären Antisemitismus lassen sich auch hier die Grenzlinien anhand des Vokabulars ziehen: Die Kritik der Politik des israelischen Staates ist selbstverständlich legitim; doch wer diese auf angebliche „jüdische Wesenseigenschaften“ zurückführt, ausführliche Vergleiche mit dem Holocaust anführt, rassistische oder religiöse Stereotype verwendet und legitimiert, handelt antisemitisch.

---

<sup>67</sup> 1936 begannen die Unruhen, die als „arabischer Aufstand“ bekannt wurden; ab 1937 wurden diese von den Nazis unterstützt (vgl. Küntzel 2004: 275).

<sup>68</sup> Beispielsweise sieht Benz generell den Anstieg der Judenfeindschaft in den Niederlanden durch junge Muslime verursacht: „Der Anstieg manifester Judenfeindschaft ist wesentlich verursacht durch junge Muslime der zweiten Generation, die wie in Frankreich durch mangelnde Integration und fehlende Zukunftschancen frustriert sind und ihre sozialen Probleme aggressiv ausleben durch Parteinahmen für radikale Palästinenser bzw. islamistische Organisationen. Ziel der Wut sind die niederländischen Juden.“ (Benz 2004: 213f.) Hierbei verallgemeinert er nach Ansicht der Autorinnen zu stark auf alle Muslime und verstärkt somit ein „Gut-Böse-Schema“ in die andere Richtung.

Die Darstellung des Nahostkonfliktes in den drei am häufigsten verwendeten Geschichtsbüchern der 8. Schulstufe lässt starke Mängel erkennen. Zum einen wird der Konflikt so stark vereinfacht bis falsch geschildert, dass er als unverständlich eingestuft werden muss bzw. ein einseitig schlechtes Bild auf die Vorgangsweise der Israelis wirft. Als Beispiel dafür wird das Thema „Brennpunkt Naher Osten“ im Band **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** vorgestellt. Vergleichbare Mängel finden sich aber auch im Kapitel zum Nahostkonflikt in **Zeitbilder 4** sowie **Einst und heute 4**.<sup>69</sup>

In der Darstellung in **Einst und heute 4** ist die Einseitigkeit der Darstellung so auffällig, dass – zusammen mit verschiedenen Sprachbildern – eine antiisraelische/antizionistische Einstellung ersichtlich wird. Dabei konstruiert **Einst und heute 4** sprachlich die Israelis (die in Andeutungen mit „den Juden“ gleichgesetzt werden) zumindest teilweise als „Tätervolk“, während palästinensischem „Widerstand“ Verständnis entgegengebracht wird oder die PalästinenserInnen nicht als TäterInnen genannt werden. Auf einer oberflächlichen Ebene wird Ausgeglichenheit der Darstellung suggeriert, auf sprachlicher Ebene jedoch wird nahezu durchgängig palästinensischer „Widerstand“ (Terror) auf israelische „Aggression“ zurückgeführt.

*5.7.2 Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4:  
„Wohlhabende jüdische Organisationen“ gegen  
„Ackerbauern und Viehzüchter“*

Im Band **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** ist der Nahostkonflikt sehr knapp auf nur einer Seite (126) dargestellt. Dadurch wäre eine gewisse Vereinfachung verständlich (und eine ausführlichere Thematisierung des Konflikts ist daher generell dringend zu empfehlen).

Doch bei der folgenden Schilderung handelt es sich nicht um eine schlichte Vereinfachung, sondern um eine zu Ungunsten Israels verzerrte Darstellung. So werden die PalästinenserInnen als „Ackerbauern und Viehzüchter“ dargestellt, ohne dass Antisemiten wie der Großmufti von Jerusalem, die Interessen und Einflüsse der Nachbarstaaten oder die Kämpfe von palästinensischen Freischärlern gegen die kompromissbereiten Teile der arabischen Bevölkerung erwähnt werden. Auch bei der Auswanderung von Juden und Jüdinnen wird nicht der Antisemitismus, die Diskriminierung und Verfolgung des Judentums

---

<sup>69</sup> Die jeweils dargestellten Grafiken wurden im Rahmen dieser Analyse nicht auf ihren ideologischen Gehalt untersucht.

im 19. und 20. Jahrhundert als Ursache angefügt, sondern die „jüdische Nationalbewegung“:

„In Palästina lebten seit vielen Jahrhunderten Araber als Ackerbauern und Viehzüchter. Ende des 19. Jh. entstanden weltweit jüdische Nationalbewegungen, die sich für die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina einsetzten. Nach dem Zerfall des Osmanischen Reiches 1917/18 kam Palästina unter britische Verwaltung. Die Briten versprachen den Juden die Errichtung einer ‚nationalen Heimstätte‘. In der Folge wanderten tausende Juden nach Palästina aus.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 126)

Hier wird die Diskriminierung, Verfolgung und Ermordung von Juden und Jüdinnen verschwiegen und die jüdische Auswanderung als eine Folge britischer Versprechungen (Bezug wird auf die Balfour-Deklaration aus dem Jahr 1917 genommen) dargestellt. Die ersten größeren Auswanderungswellen fanden jedoch bereits in den 1880er-Jahren statt<sup>70</sup>; die Pogrome in Russland um die Jahrhundertwende hatten einen weiteren Anstieg der Auswanderung zur Folge.<sup>71</sup>

Besonders viele Klischees und Halbwahrheiten enthält der darauf folgende Absatz:

„Unterstützt von wohlhabenden jüdischen Organisationen, kauften die Einwanderer arabischen Großgrundbesitzern Land ab, besiedelten und bewirtschafteten es (z.B. Zitrusplantagen). Die bisherigen arabischen

---

<sup>70</sup> Bard, Mitchell G. (2001) betont zudem, dass 1882, im Jahr der „ersten größeren Einwanderungswelle von Juden nach Palästina“, in Palästina weniger als 250000 Araber lebten, die sich in der Mehrheit ebenfalls erst vor wenigen Jahrzehnten dort angesiedelt hatten.“ Online abrufbar unter <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/German/Israels%20Wurzeln.html> [23.04.2007]

<sup>71</sup> Etwas durchdachter ist hier die Schilderung im Band **Zeitbilder 4**, wo zunächst auf die Verfolgungen in der Diaspora hingewiesen wird (wenn auch eher entzeitlicht) und auch die Zeit des Nationalsozialismus erwähnt wird: „Juden lebten über 1800 Jahre lang in vielen Ländern verstreut. Als Minderheit waren sie immer wieder Verfolgungen ausgesetzt. Ihr Wunsch nach einer Rückkehr nach Palästina, der Heimat ihrer Vorfahren, der Wiege ihrer Religion, blieb daher stets lebendig. Gegen Ende des 19. Jh. entwickelte sich die Bewegung des ‚Zionismus‘ (Zion = Jerusalem). (...)“

Über Jahrhunderte war Palästina Teil des Osmanischen Reiches. Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges kam dieses Land unter englische Verwaltung. Vor allem zur Zeit des Nationalsozialismus flüchteten tausende Juden nach Palästina.“ (Zeitbilder 4: 112)

Auch hier wird in Folge die Schuld am Konflikt (über sprachliche Mittel) eher den Israelis zugeschrieben; allerdings wird über einen Infokasten auch die Angst der israelischen Bevölkerung vor Terroranschlägen und ihr Wunsch nach Frieden begrifflich gemacht – was beispielsweise in **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** sowie **Einst und heute 4** verabsäumt wurde. (vgl. Punkt 5.7.3)

Pächter wurden vertrieben oder verarmten.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 126)

Die ersten jüdischen EinwandererInnen kamen in der Mehrzahl mittellos in den Nahen Osten<sup>72</sup>. Sie waren, wie bereits erwähnt, meist vor Verfolgung und Pogromen geflüchtet, was aber in dieser Darstellung verschwiegen wurde. Hier wird vielmehr der Eindruck erweckt, dass die jüdischen SiedlerInnen im Sinne eines weltweiten Netzwerkes von „wohlhabenden Juden“ (Klischee der Weltverschwörung und des Geldjuden werden angesprochen) unterstützt wurden. Allerdings wird auch erwähnt, dass die EinwandererInnen das Land bewirtschafteten – dies tritt dem Klischee des „arbeits-scheuen Juden“ entgegen.

Auch ist positiv, dass darauf verwiesen wurde, dass das meiste Land damals Großgrundbesitzern gehörte. Verschwiegen wurde allerdings, dass jüdische Siedlungen zum überwiegenden Teil auf Land errichtet wurden, das erst urbar gemacht werden musste (Sümpfe trocken gelegt usw.), während die arabischen PächterInnen in aller Regel bereits verarmt und überschuldet waren. Zudem siedelten sich palästinensische EinwandererInnen häufig in Städten mit hohem jüdischen Anteil bzw. nahe jüdischer Siedlungen an; Bard (2001) betont auch die verbesserte medizinische Versorgung und Arbeitsmöglichkeiten.<sup>73</sup> So waren viele AraberInnen den Juden und Jüdinnen auch freundlich gesonnen und erhofften sich eine Verbesserung ihres Lebensstandards. Verschwiegen wird auch, dass die arabische Bevölkerung durch Einwanderung und Bevölkerungswachstum stark anstieg, während die der Juden und Jüdinnen während des Ersten Weltkriegs eher stagnierte.

Allerdings gab es auch Vertreibungen palästinensischer PächterInnen, Morris (2001: 123) spricht von einigen tausend vertriebenen Familien<sup>74</sup>. Dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, dies im richtigen Kontext, im tatsächlichen Verhältnis und mit Berücksichtigung anderer Entwicklungen darzustellen. Ansonsten „verstehen“, wie bei der vorliegenden verzerrten Schilderung in **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4**, die

---

<sup>72</sup> Vgl. beispielsweise das Standardwerk Laqueur, Walter (2003): *The History of Zionism*. London/New York: Tauris-Parke.

<sup>73</sup> Bard (2001); online abrufbar unter <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/German/Zeit%20des%20britischen%20Mandates.html#A> [23.04.2007]. Mitchell Bard ist Geschäftsführer der gemeinnützigen American-Israeli Cooperative Enterprise (AICE) und wird als solcher von AntizionistInnen als parteiisch gesehen. Dennoch wird hier im Folgenden verstärkt auf die Online-Version seines Buches verwiesen, da diese sich –leicht verfügbar – insbesondere für den Schulunterricht eignen würde, um die einseitige Darstellung in den derzeitigen Schulbüchern zu hinterfragen. Hierzu bietet sich ebenfalls an: Dershowitz, Alan M. (2003): *Plädoyer für Israel*. Warum die Anklagen gegen Israel aus Vorurteilen bestehen. Hamburg/Leipzig/Wien: Europa-Verlag.

<sup>74</sup> Vgl. Morris, Benny (2001): *Righteous Victims. A History of the Zionist-Arab Conflict, 1881–2001*. Im Vergleich zur Bedeutung des Arguments der Vertreibung innerhalb der antizionistischen Propaganda erscheinen die Zahlen gering.

LeserInnen auch den folgenden Satz im Sinne einer einseitigen Schuld der jüdischen SiedlerInnen.

„Vielorts kam es zu Spannungen zwischen der arabischen und der jüdischen Bevölkerung. Nach dem Zweiten Weltkrieg forderten die Juden einen eigenen Staat. Diese Forderungen wurden unter dem Eindruck des Holocausts international unterstützt.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 126)

Ausgeblendet wird, dass bereits in den 20er Jahren radikale Palästinensergruppen mit Gewalt gegen Juden und Jüdinnen vorgingen. Der Mufti von Jerusalem, Haj Amin el-Husseini begann ab 1921 mit der Organisation von Freischärler-Kommandos, die Terror ausübten. 1921 wurden bei Unruhen in Jaffa und anderen Orten 43 Juden und Jüdinnen ermordet. 1929 kam es an mehreren Orten zu pogromartigen Zuständen und Ausschreitungen (v.a. in Hebron, Jerusalem und Safed), bei denen insgesamt 133 Juden und Jüdinnen sowie 116 AraberInnen getötet wurden.<sup>75</sup> Während des „arabischen Aufstand“ von 1936 bis 1939 wurden auch PalästinenserInnen verfolgt, die mit den jüdischen EinwandererInnen kooperieren wollten.<sup>76</sup> Davon erfährt man ebenso wenig wie von den Verbindungen des Muftis mit den Nationalsozialisten und seiner Bewunderung für die „Endlösung“.<sup>77</sup>

Vor dem Hintergrund des Terrors gegen die jüdische und die arabische Bevölkerung und angesichts der vorhergegangenen Schilderung ist es jedenfalls irreführend, hier von „Spannungen zwischen der arabischen und der jüdischen Bevölkerung“ zu sprechen: Auf diese Weise wird die Schuld an dem Konflikt einseitig Israel zugeschrieben.

Problematisch ist weiters die Formulierung: „Nach dem Zweiten Weltkrieg forderten die Juden einen eigenen Staat.“ Damit wird suggeriert, dass alle Juden und Jüdinnen (weltweit) diesen Staat fordern und unterstützen würden und somit auch für seine Politik verantwortlich gemacht werden können. Als Begründung für die Staatsgründung wird der Holocaust erwähnt, was an „Holocaust-Industrie“-Phantasien<sup>78</sup> erinnern könnte.

---

<sup>75</sup> Vgl. das Kapitel „Hebron 1929“ in Segev, Tom (2005): Es war einmal ein Palästina. Juden und Araber vor der Staatsgründung Israels. München: Siedler.

<sup>76</sup> Vgl. Bard (2001); online abrufbar unter <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/German/Zeit%20des%20britischen%20Mandates.html#A> [23.04.2007]; Mallmann/Cüppers (2006).

<sup>77</sup> Mallmann/Cüppers (2006).

<sup>78</sup> Der Begriff „Holocaust-Industrie“ wurde von Norman G. Finkelstein popularisiert und vor allem von der extremen Rechten aufgegriffen, um auf eine angebliche Bereicherung am Holocaust (Klischee Wucher- und Geldjuden) sowie auf die angebliche Macht „der Juden“ (Weltverschwörungstheorie) hinzuweisen. Vgl. kritisch dazu bspw: Piper, Ernst (Hg.) (2001): Gibt es wirklich eine Holocaust-Industrie? Zur Auseinandersetzung um Norman Finkelstein.

Im Folgenden werden die Gebietsansprüche Israels als zu hoch dargestellt:

„1947 billigte die UNO die Zweiteilung Palästinas in einen jüdischen und einen arabischen Staat. Gleichzeitig mit dem Abzug der britischen Truppen wurde am 14. Mai 1948 der unabhängige Staat Israel ausgerufen, der 77 % der ehemals palästinensischen Gebiete umfasste. Die arabische Bevölkerung Palästinas und der angrenzenden Staaten war damit nicht einverstanden, es kam zu Kämpfen.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 126)

Dabei wird ausgeblendet, dass zuvor bereits (Trans-)Jordanien als palästinensischer Staat gebildet worden war.<sup>79</sup> Zudem hatten arabische Freischärler bereits seit dem Herbst 1947 ihre Angriffe gegen jüdische Siedlungen verstärkt. Direkt nach der Unabhängigkeitserklärung griffen sechs Staaten Israel mit dem Ziel an, es zu vernichten. Hier mutet die Formulierung „es kam zu Kämpfen“ deutlich verharmlosend an; auch in den nachfolgenden Absätzen finden sich viele derartige Verharmlosungen der Bedrohung für Israel, so dass Israel die Rolle des Aggressors zugeschrieben wird.

Auf sprachlicher Ebene sind die Aktiv-Passiv-Konstruktionen auffällig, wobei es auf Seiten der „arabischen Bevölkerung und der angrenzenden Staaten“ „zu Kämpfen kam“, „Spannungen gab“ und „immer wieder zu Kämpfen kam“. Lediglich die Selbstmord-AttentäterInnen (nur an dieser Stelle wird übrigens das Binnen-I verwendet, was seltsam anmutet) werden als TäterInnen angesprochen, allerdings geht es auch hier sprachlich um „Serien von Selbstmordanschlägen“, die „das Land erschüttern“ und in einem Atemzug mit „israelischen Vergeltungsaktionen“ genannt werden („Serien von Selbstmordanschlägen fanatischer PalästinenserInnen mit hunderten Toten (zumeist Zivilisten) sowie israelische Vergeltungsaktionen“; Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 126).

Hingegen „besiegte“ „Israel die arabischen Nachbarstaaten“, „eroberten israelische Truppen“ weite Gebiete, und „das Vorgehen der israelischen Armee in den besetzten Gebieten“ ist dem Text zufolge einer der Hauptstreitpunkte überhaupt im Friedensprozess. Entgegenkommen von

---

<sup>79</sup> Vgl. Bard 2001: „Etwa 80 Prozent der Gesamtfläche, die das historische Palästina und die nationale jüdische Heimstätte bildete, wie der Völkerbund sie definiert hatte, wurde von den Briten im Jahr 1922 abgeteilt und dem späteren Transjordanien zugeschlagen.“ Online abrufbar unter <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/German/Teilung.html> [23.04.2007] Der Teilungsplan der UNO sah vor, dass Israel etwas mehr als 50 % erhielt (aufgrund des unfruchtbaren Landes der Negev-Wüste). Vgl. auch den historischen Atlas des arabisch-israelischen Konflikts von Gilbert, Martin (2005).

Israel oder Friedensinitiativen werden nicht erwähnt oder passiv formuliert – Aggressionen hingegen aktiv:

„Die Halbinsel Sinai wurde nach dem Jom-Kippur-Krieg (1973) an Ägypten zurückgegeben, alle anderen Gebiete behielt Israel.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 126)

Abgesehen von Fehlern und Ungenauigkeiten (beispielsweise wurde die Sinai-Halbinsel nach dem Camp-Davis-Abkommen Anfang der 80er-Jahre zurückgegeben<sup>80</sup> und die so genannte „Al Aksa-Intifada“ begann bereits im Herbst 2000) wird im Folgenden eine der Hauptsachen des Konfliktes verschwiegen: Dass nämlich die arabischen Staaten sich weigerten, das Existenzrecht Israels anzuerkennen (genannt werden der Status Jerusalems, die Forderung der Palästinenser nach einem eigenen Staat, die Siedlungsfrage und das Vorgehen der israelischen Armee).

Terroranschläge in den 90er-Jahren werden verschwiegen, wie auch der Oslo-Friedensprozess, dafür ist von israelischen Vergeltungsaktionen die Rede. Dass der Tod von Jassir Arafat eine Beruhigung der Lage brachte, ist zwar eine mögliche Deutung, doch die Gründe dafür gehen aus diesem Text keineswegs hervor. Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass auf der Basis dieses Textes der Nahostkonflikt von SchülerInnen nicht erfasst werden kann. Der Text stellt die Situation eher einseitig dar, verbreitet Halbwahrheiten und lässt viele Fragen offen. So werden Anknüpfungspunkte für antisemitische Diskurse geboten.

Zwar geht die Einseitigkeit nicht so weit, dass konkret auf kritikwürdige israelische Militäreinsätze bzw. Kriegsverbrechen eingegangen wird, während palästinensischer bzw. arabischer Terror ausgeblendet wird. Doch implizit wird die Schuld an dem Konflikt Israel bzw. den jüdischen EinwandererInnen zugeschrieben.

Besser wäre es aus Sicht der Autorinnen, auf die zu kritisierenden Aktionen auf beiden Seiten konkret einzugehen und diese aus möglichst neutraler Sicht zu schildern. Eine Möglichkeit wäre es auch, beide Seiten zu Wort kommen zu lassen, beispielsweise anhand einer Tabelle, welche die beiden Geschichtsversionen auflistet. Voraussetzung dafür ist aber eine ausgewogene Darstellung der Geschichte des Konfliktes, welche auch die Verbindungen des Großmuftis zum Nationalsozialismus, den arabischen Terror, die Rolle der Nachbarstaaten in dem Konflikt, das Absprechen der Existenzberechtigung Israels sowie die Verfolgung und Diskriminierung gegen Juden und Jüdinnen in Europa und Ländern mit muslimischer Mehrheit zum Thema macht.

---

<sup>80</sup> Vgl. beispielsweise Morris 2001: 484ff.

### 5.7.3 Beispiel *Einst und heute* 4: Das „Tätervolk“ „der Juden“

Eines der Merkmale des sekundären Antisemitismus ist die Verallgemeinerung der israelischen Politik auf alle „Juden“ und die Rückführung auf angebliche Wesensmerkmale, ein weiteres die Konstruktion „der Juden“ als „TäterInnenvolk“, womit eine historische Schuld verringert werden kann.

Beides fand sich in Ansätzen im Band **Einst und heute** 4, wobei allerdings die Konstruktion „der Juden“ oder die Zuschreibung von Wesensmerkmalen kaum offen, sondern versteckt funktioniert. Schon im Band 2 des Geschichtebuches **Einst und heute** fiel bei der Darstellung der Religionen auf, dass „den Juden“ generell gesehen zugeschrieben wurde, es sei ihnen wichtig, Jerusalem als Hauptstadt zu haben (*Einst und heute* 2: 83; vgl. Punkt 5.2.2). Besser wäre es hier, von „vielen in Israel lebenden Juden und Jüdinnen“ oder von Israelis zu sprechen. Auch im **Band 4** findet sich diese Zuschreibung an die Religion und die Verallgemeinerung auf „alle Juden“ in der Bildunterschrift zu Jerusalem: „Ein kaum zu überwindendes Problem stellt die Zukunft des geteilten Jerusalem dar. Die Stadt gilt sowohl den Juden als auch den Arabern als heilig. Beide beanspruchen daher die Stadt für sich.“ (*Einst und heute* 4, n.A.: 86)

Problematisch ist die ausschließlich religiöse Begründung heutiger politischer Verhältnisse und Probleme vor allem deshalb, weil gleichzeitig – in Band 2 wie auch bei der Schilderung des Nahostkonfliktes – die Verfolgung und Diskriminierung von Juden und Jüdinnen in Europa über Jahrhunderte ausgeblendet bleibt. So wird hier die Einwanderung folgendermaßen geschildert:

„Im 19. Jahrhundert folgten immer mehr Juden der Idee des Wiener Juden **Theodor Herzl**, sich im Land der Vorfahren, in Palästina, anzusiedeln. Während des Zweiten Weltkrieges flohen unzählige europäische Juden vor den Nationalsozialisten nach Palästina und gründeten dort Siedlungen. Die Araber, die seit eineinhalb Jahrtausenden [sic] dieses Gebiet bewohnten, betrachteten die Zuwanderung mit Misstrauen. Um die Spannungen zwischen Juden und Arabern zu verringern, beschloss die UNO die **Teilung des Landes**. Am 15. Mai 1948 wurde der **Staat Israel** gegründet.

Kaum aber waren die britischen ehemaligen Kolonialherren und die Schutzmacht Israels, die Briten, abgezogen kam es zu Krieg, der mit einem vollständigen Sieg der Israelis endete.“ (*Einst und heute* 4, n.A.: 85, Hervorh. im Orig.)

Antisemitismus und Judenfeindlichkeit im 19. und 20. Jahrhundert bleiben in dieser Darstellung unerwähnt, die gescheiterten Assimilations-

bewegungen und Diskriminierungen werden nicht erwähnt. Hingegen wird der Zionismus als eine „Idee“ bezeichnet und die Auswanderung als davon motiviert dargestellt<sup>81</sup>. Zwar wird die Verfolgung über den „Zweiten Weltkrieg“ implizit angesprochen, doch die Zuwanderungsbeschränkungen bis hin zu einem Zuwanderungsstopp werden nicht erwähnt (womit auch automatisch die angebliche „Schutzmacht“ Großbritannien in anderem Licht dargestellt worden wäre).<sup>82</sup> Zudem wurde der Staat Israel am 14. Mai proklamiert.<sup>83</sup>

Andere Fehler und Halbwahrheiten dürften bereits aus der Analyse des vorangegangenen Fallbeispiels hervorgehen. In **Einst und heute 4** fiel ebenfalls auf, dass die Kriegs-Gründe verschwiegen werden (es war zuvor nur von „Misstrauen“ der Araber die Rede, die arabischen Angriffe auf jüdische Siedlungen und der Bedrohung durch die umliegenden Staaten werden nicht erwähnt.) Betont wird dafür der „vollständige Sieg Israels“, wodurch der Eindruck entsteht, dass Israel an diesem Krieg Schuld war oder imperiale Ziele verfolgte.

Dieser Eindruck verschärft sich im weiteren Text. Nach dem „vollständigen Sieg“ flohen die Araber „oder wurden von Israelis vertrieben“; anschließend „dehnte Israel seine Grenzen noch weiter aus“:

„Mehr als 700 000 Araber flohen aus ihrem Heimatland oder wurden von den Israelis vertrieben. Damit war eine **Spirale der Gewalt** in Gang gesetzt, die den Nahen Osten bis heute nicht zur Ruhe kommen lässt.

**1967** dehnte Israel seine Grenzen noch weiter aus: In nur sechs Tagen (**Sechs-Tage-Krieg**) eroberte Israel das Westjordanland, die Golan-Höhen, den Gazastreifen und die Halbinsel Sinai. Außerdem erklärte Israel das bisher geteilte Jerusalem zur Hauptstadt des Landes. Neuerlich setzte ein Flüchtlingsstrom in die arabischen Nachbarländer ein. In den besetzten Gebieten aber bauten die Israelis **jüdische Siedlungen**.“ (Einst und heute 4, n.A.: 85, Hervorh. im Orig.)<sup>84</sup>

<sup>81</sup> *Der Judenstaat* von Theodor Herzl wurde zudem erst 1896 in Berlin veröffentlicht.

<sup>82</sup> Vgl. Bard 2001; Die Zeit des britischen Mandats, online abrufbar unter <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/German/Zeit%20des%20britischen%20Mandates.html> [23.07.2007]

<sup>83</sup> Vgl. beispielsweise die Informationen auf der Homepage der Botschaft des Staates Israel in Deutschland, wo auch die Unabhängigkeitserklärung online abgerufen werden kann: <http://berlin.mfa.gov.il/mfm/web/main/document.asp?DocumentID=12166&MissionID=88> [23.04.2007]

<sup>84</sup> Gegenüber der vorigen Ausgabe wurde die Formulierung teilweise entschärft (vernichtend geschlagen wurde entfernt; teilweise aber auch verschärft (die Siedlungspolitik wird den Israelis aktiv zugeschrieben, die Nachbarstaaten werden in der neuen Version gar nicht mehr angeführt):

„Kaum aber war die britische Schutzmacht abgezogen, kam es zum Krieg mit den arabischen Nachbarn. Er endete mit einem vollständigen Sieg Israels. Mehr als 700.000 Araber flüchteten aus dem Land oder wurden von den Israelis vertrieben. Damit wurde eine Spirale der Gewalt in Gang gesetzt, die den Nahen Osten bis heute nicht zur Ruhe kommen lässt.

Verschwiegen wird hier, dass die Flucht der PalästinenserInnen mehrere Gründe hatte. Teilweise flohen die Menschen vor dem Krieg, teils kam es auch zu (zu verurteilenden) Vertreibungen und Menschenrechtsverletzungen durch israelische Gruppierungen. Manche arabischen Führer forderten die Menschen aber auch zur Flucht auf, um den einrückenden arabischen Armeen Platz zu machen. Die Flüchtlinge gingen häufig davon aus, dass bald ein Angriff der arabischen Staaten ihnen die Rückkehr ermöglichen würde. Teilweise, so Bard (2001) rief die israelische Verwaltung die Flüchtlinge auch zum Bleiben auf. Zudem wird in dieser Darstellung ausgeblendet, dass zwischen 600.000 und 800.000 Juden und Jüdinnen aus arabischen Ländern nach Israel flüchteten<sup>85</sup>. Diese Flüchtlinge wurden in Israel integriert, wohingegen Länder wie Syrien oder der Libanon vielen PalästinenserInnen teilweise die Integration verweigerten und sie in Flüchtlingslagern ansiedelten.

Selbstverständlich sollte die mitunter aussichtslos scheinende Situation vieler PalästinenserInnen, das Leid der palästinensischen Flüchtlinge oder auch Menschenrechtsverletzungen von israelischen Streitkräften oder extremistischen Gruppierungen nicht verschwiegen werden. Doch in einer ausgewogenen Darstellung des Nahost-Konfliktes hätten die genannten Ereignisse und Sichtweisen ebenso Erwähnung finden müssen.

Auch die in **Einst und heute 4** gebotene Version des Sechs-Tage-Krieges („1967 dehnte Israel seine Grenzen noch weiter aus“) ist mehr als einseitig. Beispielsweise fehlt die Information, dass dem Sechs-Tage-Krieg eine Sperrung der Straße von Tiran für die israelische Schifffahrt, Vernichtungsrhetorik und die reale Bedrohung durch die (zahlenmäßig weit überlegenen) arabischen Armeen an den Grenzen Israels voraus ging. Auch dass 1948/49 Jordanien das Westjordanland und Ägypten den Gaza-Streifen annektiert hatte, wird nicht erwähnt. Keine Rede ist vom Angebot Israels, besetzte Gebiete im Rahmen eines Friedensvertrages zurückzugeben, sowie von der klaren Ablehnung dieses Vorschlags seitens der arabischen Staaten<sup>86</sup>. Vielmehr wird der Eindruck erweckt, dass Israel von sich aus eine Eroberungspolitik verfolgte, was an die im linken antisemitischen Diskurs verbreitete Kritik am so genannten „jüdischen Imperialismus“ erinnert.

Die „Spirale der Gewalt“ wurde somit sprachlich von den Israelis in Gang gesetzt: Sie haben schließlich „vollkommen“ gesiegt, nachdem es

---

1967 dehnt Israel seine Grenzen weiter aus: In einem arabisch-israelischen Krieg konnte die israelische Armee in nur sechs Tagen (Sechs-Tage-Krieg) ihre Gegner vernichtend schlagen. [...] In den besetzten Gebieten begünstigten die Israelis die Entstehung jüdischer Siedlungen.“ (Einst und heute 4, alte Ausgabe: 127)

<sup>85</sup> Bard geht von 820.000 jüdischen Flüchtlingen aus, von denen 586.000 in Israel blieben (2001: Die Flüchtlinge, online abrufbar unter [http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/German/Die\\_FL%FCchtlinge.html](http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/German/Die_FL%FCchtlinge.html) [23.04.2007])

<sup>86</sup> Die arabische Liga antwortete mit den drei „Nein von Khartoum“: Nein zur Anerkennung des Existenzrechts Israels, Nein zu Verhandlungen, Nein zum Frieden mit Israel.

(passiv) „zum Krieg gekommen war“; sie haben die Flucht ausgelöst bzw. aktiv vertrieben, und sie haben ihre Grenzen weiter ausgedehnt und Jerusalem zur Hauptstadt erklärt, damit einen weiteren Flüchtlingsstrom verursacht und jüdische Siedlungen gebaut. Die PalästinenserInnen und Nachbarstaaten hätten in all dieser Zeit anscheinend nichts getan (zumindest nicht aktiv) – erst danach hätten die Palästinenser begonnen „Widerstand zu leisten“. Ihr Terror wird nahezu durchgehend als Folge der israelischen „Aggression“ dargestellt.

### „Die Palästinenser leisten Widerstand

Vertrieben, heimatlos oder unter israelischer Herrschaft begannen sich die Palästinenser politisch zu organisieren. Die wichtigste politische Organisation wurde die PLO unter der Führung von **Jassir Arafat**. Die PLO forderte einen eigenen Staat für alle Araber in Palästina. Um dieses Ziel zu erreichen, schreckte sie auch nicht vor Terroranschlägen (Sprengstoffattentate, Flugzeugentführungen) zurück. Dabei nahm man den Tod unschuldiger Menschen in Kauf. Diese Aktionen zeigten allerdings keinen Erfolg, sodass Mitte der 80er-Jahre ein Umdenken einsetzte. Arafat stellte seine Bereitschaft in Aussicht, fortan auf Gewalt zu verzichten und Israel als eigenständigen Staat anzuerkennen.“ (Einst und heute 4, n.A., 85, Hervorh. im Orig.)

Die PLO wurde nicht, wie hier unterstellt, in Reaktion auf den Sechstages-Krieg gegründet, sondern 1964. Sie wird zudem explizit als politische Organisation bezeichnet. Die Terroranschläge werden erwähnt und auch der Tod unschuldiger Menschen herausgestrichen. Dies wird jedoch sprachlich durch ein Ziel und die vorhergehende Unterdrückung gerechtfertigt („in Kauf nehmen“). Zudem wird die Bereitschaft Arafats zur Anerkennung Israels betont.

Die „erste Aussöhnung“ zwischen Israel und Ägypten 1979 in Camp David wird auf Seite 87 beschrieben, doch:

„Die Unzufriedenheit der palästinensischen Bevölkerung aber wuchs weiter und erreichte 1987 im Westjordanland sowie im Gaza-Streifen einen Höhepunkt: Die Intifada (arab. ‚abschütteln‘) begann.

Zunächst beschränkte sich der Widerstand gegen die israelischen Besatzer auf das Werfen von Steinen und Brandbomben. Schließlich wurde aber daraus ein regelrechter Volksaufstand. Die Forderung nach einem eigenen Palästinenserstaat und dem Abzug der Besatzungstruppen wurde immer lauter. Das harte Durchgreifen des israelischen Militärs gegen die kaum bewaffneten Palästinenser forderte unzählige Tote und Verletzte und kostete den Israelis weltweit viel Sympathie.“ (Einst und heute 4, n.A.: 86)

Auch hier wird die schwache Bewaffnung der PalästinenserInnen betont, die Legitimität ihrer Forderung dargestellt und das harte Vorgehen des israelischen Militärs verurteilt – mit dem moralischen Urteil „der Welt“ im Rücken.

Im Folgenden wird das Gaza-Jericho-Abkommen von 1994 beschrieben (wobei ausgelassen wird, dass die palästinensische Seite sich verpflichtete, den Terror zu bekämpfen). Die „Hoffnung auf Frieden schien so groß wie nie zuvor“, doch dann verhindern „Radikale den Frieden“ (wobei zunächst auf „radikale Juden“ und Siedler sowie auf den Likud eingegangen wird, danach aber – immerhin – auch auf die „radikalen Bewegungen der Hamas und Hisbollah („Partei Gottes)“, die ohne Sympathie dargestellt werden. Doch wieder wird das Vorgehen Israels mit Terror gleichgesetzt und damit der Terror legitimiert:

„Das jeweilige Verhalten der einen Seite gibt der anderen Seite immer wieder eine Begründung für das eigene Verhalten – ein Teufelskreis.“ (Einst und heute 4, n.A.: 87)

Auch im Folgenden wird palästinensischer Terror immer wieder als Reaktion auf israelisches Handeln dargestellt, beispielsweise in der Erklärung der so genannten „Zweiten Intifada“:

„Nach der Wahl 1999, aus welcher der Gemäßigte **Ehud Barak** als Sieger hervorging, kam wieder Hoffnung auf Frieden auf. Barak versprach das Abkommen bis spätestens Herbst 2000 endlich zu erfüllen [...] Aber wieder setzten sich die radikalen Kräfte durch. Barak wurde politisch so geschwächt, dass er zurücktreten musste. Unter dem neuen Ministerpräsidenten **Ariel Sharon**, einem ehemals gefürchteten und mitunter brutal agierenden General im Kampf gegen die Palästinenser, verschärfte sich die Lage. Die enttäuschten Palästinenser starteten eine **zweite Intifada**.“ (Einst und heute 4, n.A.: 87)

Zwar verweist **Einst und heute 4** auf die Vielfalt der Standpunkte innerhalb der israelischen Politik, doch dabei wird die Situation verzerrt dargestellt. Das Angebot Baraks in den Verhandlungen von Camp David und Taba (2000/2001) (einen Palästinenserstaat auf dem Gebiet des Gaza-Streifens und 95 % der Westbank) wird verschwiegen, auch dass Arafat dieses ausschlug und Vorbereitungen für eine neue Terrorwelle traf<sup>87</sup>. Die Intifada begann im September 2000, als Barak noch Ministerpräsident

---

<sup>87</sup> Vgl. das Standardwerk zum Nahost-Friedensprozess Ross, Dennis (2004): *The missing Peace. The Inside Story of the Fight for Middle East Peace*. New York: Farrar Strauss & Giroux.

war. Er verlor die vorgezogenen Wahlen im Februar 2001 (musste also nicht zurücktreten).

Zudem wird Ariel Sharon<sup>88</sup> als einziger im Text mit abwertenden Eigenschaften belegt (während Jassir Arafat als „Führer der PLO“ lächelnd abgebildet ist). Auf die Terroranschläge im Rahmen der „Zweiten Intifada“ wird nicht weiter hingewiesen, dafür wird das Vorgehen Israels thematisiert:

„Israel antwortete mit militärischen Einsätzen. Ende 2001 eskalierten die Auseinandersetzungen, als Sharon die Verwaltungsgebäude Arafats bombardieren ließ; Anfang 2002 drang die israelische Armee erneut in palästinensische Verwaltungsgebiete vor, zerbombte Häuser und zerstört mit Bulldozern Straßen, Wohngebiete und einen Flughafen. Alle internationalen Friedensbemühungen scheiterten, die Spirale der Gewalt dreht sich seitdem weiter: Militärische Angriffe der Israelis werden mit Selbstmordattentaten von Palästinensern beantwortet; darauf reagieren die Israelis wiederum mit militärischen Angriffen. Ein Friedensschluss ist in weite Ferne gerückt.“ (Einst und heute 4: 87)

Während sich der Text zuvor noch den Anschein der Neutralität gab, wird dieser hier nun aufgegeben. Die einzig Aktiven in diesem Konflikt sind nun die Israelis – von Terroranschlägen und Massakern der PalästinenserInnen, der Radikalisierung, dem Antisemitismus, der Charta der Hamas usw. ist keine Rede.

Auf der gleichen Seite finden sich zwei Schilderungen – ein Zitat eines radikalen Siedlers mit einem „Revolver im Hosensbund. Man kann ja schließlich nie wissen ...“, der Journalisten erklärt: „Wir sind nicht wegen der schönen Aussicht hierher gekommen, sondern weil wir überzeugt sind, dass das ganze Land uns gehört. Wir werden nie zulassen, dass die Araber unsere Siedlungen kontrollieren, denn dann würden sie uns vernichten ...“

Darunter ein Ausschnitt aus einem Film über die Hisbollah: „Schwenk auf eine Frau. Die Mutter des Helden. Ihr Sohn ist bei einer Kamikazeaktion in Israel ums Leben gekommen. Die Mutter weint, dann sagt sie in die Kamera: ‚Ich habe einen Sohn verloren, aber ich habe noch zwei Kinder. Auch sie würde ich sofort hergeben. Sie sollen auf Allahs Pfad für die Freiheit unseres Volkes sterben.“

---

<sup>88</sup> Zudem ist die Formulierung „General im Kampf gegen die Palästinenser“ deutlich negativ gefärbt; für eine ausführliche Thematisierung vgl. die Sharon-Biografie Blum, Gadi/Hefez, Nir (2006): Ariel Sharon. Die Biografie. Hamburg: Campe Verlag.

Der Ausdruck „Kamikazeaktion“ ist als krasse Verharmlosung und Heroisierung von Terroranschlägen zu werten. Darunter findet sich zunächst eine Diskussionsaufforderung, dann ein Zitat – offensichtlich als Orientierungshilfe für die SchülerInnen (sollten sie es noch nicht verstanden haben, das Israel „schuld“ ist):

*„?Welche Gründe kann es für solch extreme Überzeugungen, für solchen Hass geben?*

*„Raketenattacke tötet einen Terroristen, 14 Unschuldige. Palästinenser planen schwere Vergeltung.“ (Schlagzeile, 24. 7. 2002, Kurier)“*  
(Einst und heute 4, n.A.: 87; Hervorh. im Original.)

Darunter wird zunächst die Hisbollah, dann der Likud und dann die Hamas definiert (die Hamas übrigens als „Islamische Widerstandsbewegung, gegründet 1987“ (sie ist in der EU als Terrorgruppe gelistet).

Der Text lässt sich insgesamt als antiisraelisch charakterisieren. Die Zusammenfassung auf Seite 89 fasst auch die Vorannahmen des Textes gut zusammen:

#### **„Pulverfass Nahost**

Die jüdische Religion und Tradition sowie die Flucht vor dem Antisemitismus in Europa führten seit dem 19. Jahrhundert zu mehreren Ansiedlungswellen von Juden in **Palästina**. 1948 entstand dort der moderne **Staat Israel**. Dies ging jedoch auf Kosten der ansässigen Araber, die in mehreren kriegerischen Auseinandersetzungen vertrieben wurden. Zudem besetzten die Israelis auch Gebiete benachbarter arabischer Staaten. **Terroraktionen** und Widerstand der **Palästinenser** waren die Folge. Radikale Gruppen auf beiden Seiten verhinderten bislang jeden Frieden.“ (Einst und heute 4: 89)

Schuld haben also (dem Text zufolge): Die jüdische Religion und Tradition, die Verfolgung, der Staat Israel (modern, vertreibt die ansässigen Araber, besetzt Gebiete) und Radikale auf beiden Seiten (womit dann orthodoxe SiedlerInnen mit SelbstmordattentäterInnen sowie deren Bedeutung in der jeweiligen Bevölkerung gleichgesetzt werden). Opfer sind: Die Palästinenser. Ihr Terror ist die Folge (als Ursache des Konfliktes eignet er sich aber nicht).

Zwar werden keine direkten Rückschlüsse auf einen „jüdischen Charakter“ getroffen, doch implizit taucht das Klischee der Rachsucht und Unversöhnlichkeit auf. Damit werden Zuschreibungen an „die Juden“ als TäterInnenvolk zumindest unterstützt. Einschränkend ist zu erwähnen, dass der Text auf die unterschiedlichen politischen Standpunkte in Israel hinweist und Friedensbewegungen nennt; auch das Klischee der Verschwörungstheorie wurde nicht unterstützt. Doch: Die „Radikalen“

setzen sich leider immer wieder durch. Warum, wird (leider) nicht klar – denn die Folgen der Terroranschläge, das Bedürfnis nach Sicherheit und die Angst werden nicht erläutert.

Positiv zu erwähnen ist, dass die SchülerInnen aufgefordert werden, sich per E-Mail mit jungen Leuten aus Israel auszutauschen; angeführt werden auch Buchtipps und Internet-Adressen. Leider ist die angegebene Internet-Adresse mit Israel-Informationen <http://www.israel.de/blickpunkt> online nicht mehr verfügbar ([www.israel.de](http://www.israel.de) jedoch schon). Dafür findet sich unter [www.palaestinaonline.de](http://www.palaestinaonline.de) Material, das keineswegs für Kinder geeignet ist (wie auch die Webseiten-Betreiber selbst festhalten); beispielsweise werden Fotos von getöteten palästinensischen Kindern dargestellt, wobei der Eindruck erweckt wird, dass Israelis absichtlich Kinder töten. Hier wäre zu empfehlen, eine seriösere Webseite anzugeben.

#### *5.7.4 Alternativen und Kritik*

Insgesamt sollte das Thema des Nahost-Konfliktes in allen Schulbüchern deutlich verbessert werden – auch weil es eines der Themen ist, an dem heutige antisemitische Diskurse (des sekundären, linken und islamistischen Antisemitismus) leicht anknüpfen können.

- Dem komplexen Thema sollte dabei ausreichend Raum gewidmet werden – eine Seite (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4) ist hier keinesfalls ausreichend. Die Schulbücher sollten darauf achten, dass die Geschichte des Konfliktes richtig und objektiv dargestellt ist.
- Klischees, wonach ein „bodenständiges Volk“ durch das wohlhabende Judentum „infiltriert“ und damit zerstört wurde, sind aufgrund der Nähe zu antisemitischem und nationalsozialistischem Gedankengut zu vermeiden (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4). Bei ausreichend genauer Darstellung des Konflikts verschwinden sie ohnehin von selbst.
- Die PalästinenserInnen sollten nicht einheitlich als Opfer dargestellt werden, die Widerstand leisten. Vielmehr sollte arabischer Terror (auch gegen PalästinenserInnen), die NS-Verbindungen des Muftis von Jerusalem sowie die Rolle der arabischen Nachbarländer unbedingt erwähnt werden. Nur so ist es möglich, die Handlungen Israels verständlich zu machen (ohne einzelne kritikwürdige Aktionen zu beschönigen).
- Dabei ist insbesondere auch die sprachliche Ebene in Bezug auf die Aktiv-/Passiv-Verwendung sowie die Zuschreibungen des Imperialismus (besetzt, besiegt, Grenzen erweitert) zu überprüfen.
- Terroraktionen der PalästinenserInnen sollten sprachlich nicht legitimiert werden. Auch bei der Auswahl der Quellen ist auf die

Wortwahl zu achten – „Kamikazeaktion“ ist zur Beschreibung eines Selbstmordattentats keinesfalls akzeptabel.

- Bei der Entstehung des Zionismus sowie der Auswanderung sollte unbedingt auf die Diskriminierung und Verfolgung von Juden und Jüdinnen in Europa hingewiesen werden.
- Die Hamas-Charta und die Weigerung palästinensischer Gruppen, das Existenzrecht Israels anzuerkennen, sollte thematisiert werden. Der antisemitische Diskurs islamistischer Terrorgruppen sollte kritisiert werden, wobei darauf zu achten ist, Gründe aufzuzeigen, ohne ihn zu legitimieren (z.B. auch Verbindungen zum NS-Gedankengut, weltpolitische Lage, Propaganda, ...).
- Neben den palästinensischen Flüchtlingen sollten auch die jüdischen Flüchtlinge erwähnt werden.
- Auch die Rolle der Nachbarstaaten (Populismus, jeweilige innenpolitische und weltpolitische Situation) sollte deutlich gemacht werden.
- Besondere Vorsicht wird bei der Konstruktion „der Israelis“ als „TäterInnenvolk“ angeraten. Diese Zuschreibungen, die häufig auf alle Juden und Jüdinnen verallgemeinert werden, spielen in den Diskurs des sekundären Antisemitismus hinein. Insbesondere sind dabei auch Begriffe zu vermeiden, die an die NS-Diktion erinnern.
- Auch das Klischee der Rachsucht und Unversöhnlichkeit ist zu vermeiden (dieser Anschein kann durch die verzerrte Darstellung der Friedensbemühungen erweckt werden).

Empfehlenswert wäre eine ausgewogenere Darstellung der Geschichte des Konflikts (möglicherweise auch anhand einer Tabelle, in der einzelne strittige Punkte aus unterschiedlicher Sicht dargestellt werden). Literatur- und Internet-Hinweise sollten verstärkt eingebracht werden, ohne dabei hetzerische Seiten zu wählen (Einst und heute 4). Für eine Arbeitsaufgabe würde sich auch die Online-Publikation von Mitchell G. Bard „Behauptungen und Tatsachen. Der israelisch-arabische Konflikt im Überblick“ eignen<sup>89</sup>.

Der antisemitische Diskurs im Islamismus sowie in der globalisierungskritischen Szene sollte auch offen angesprochen werden – beispielsweise über eine Diskussionsaufgabe, in der auf eine vorhergehende Antisemitismus-Diskussion verwiesen wird. Dies könnte auch mit einer Arbeitsaufgabe verbunden werden, in der nahostkritische Artikel oder Postings auf ihren antisemitischen Gehalt und verschiedene Stereotype geprüft werden.

Es könnte versucht werden, das israelische Vorgehen und die „Politik der Härte“ auch zu erklären (ohne sie zu verteidigen). **Zeitbilder 4**

---

<sup>89</sup> Online abrufbar unter <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsourc/German/cover.html> [20.04.2007]

hat dazu einen guten Weg gewählt, indem die Angst der Bevölkerung aus Sicht der 18-jährigen Schülerin Dorit Nuriel aus Israel thematisiert wird:

„[...] Das Leben in Israel wird von ständiger Angst begleitet. Die Angst, egal ob man in einen Bus steigt, ob man in Einkaufszentren geht ... Ich bin mir dessen bewusst, dass die betroffenen Seiten gegensätzliche Interessen und Ansichten haben. Dies verlangt einen Kompromiss. [...] Er würde uns von der Last befreien, die so große Auswirkungen auf das Leben der meisten von uns hat – und uns Ruhe bringen.“ (Zeitbilder 4: 113)

Kritik an der israelischen Politik ist, wie bereits mehrfach betont, legitim, doch warum sie geübt wird und wie, daran misst sich der Antisemitismus. Und wer den Diskurs aufmerksam verfolgt, entdeckt leider nur zu oft die Kennzeichen des antisemitischen Diskurses: Verallgemeinerung von Israelis (oder einzelnen radikalen Gruppen), was teilweise auf alle „Juden“ (und ihre angeblichen Wesenszüge) ausgeweitet wird, indem diese als „TäterInnenvolk“ somit zu Schuldigen werden, Verharmlosung oder Verkleinerung der Verbrechen des Nationalsozialismus, direkte Vergleiche mit dem Nationalsozialismus und Anspielungen auf alte antisemitische und antijüdische Stereotype (Rachsucht, Wucher, Verschwörungstheorien, Hochmut, ...), Behauptung, dass „die Juden“ am Antisemitismus selbst die Schuld tragen. Übrig bleibt ein Gewissenskonflikt im linken Diskurs, wie ihn die Zeitschrift *konkret* auf den Punkt brachte:

„Zu behaupten, wer nicht die Politik von Israel und der USA unterstütze, sei Antisemit und Antiamerikaner, ist bescheuert. Es ist absurd. Und es ist in vier von fünf Fällen wahr.“ (Gemliza, Hermann, ‚Krieg in den Palästen?‘, in: konkret, Nr. 2/2003: 9; zit. nach Haury 2004: 165)

In Reaktion darauf vertreten manche radikale Linke einen anti-islamistischen bis antimuslimischen Diskurs, der aber Gefahr läuft, ein Gut-Böse-Schema zu verstärken. Sinnvoller wäre es, darauf hinzuweisen, dass in Bezug auf Islamfeindlichkeit und Antisemitismus/Antizionismus im öffentlichen Diskurs sogar oft vergleichbare Topoi gebracht werden:

- So werden alle Juden und Jüdinnen dieser Welt mit der Politik Israels bzw. mit Militärationen gegen PalästinenserInnen in Verbindung gebracht. Von ihnen wird immer und immer wieder Distanzierung gefordert. Alle MuslimInnen werden hingegen mit terroristischen islamistischen Vereinigungen, Ehrenmorden, Zwangsheiraten, Unterdrückung der Frau in Verbindung gebracht – von ihnen wird laufend Distanzierung von diesen Formen von Gewalt gefordert.

- Juden/Jüdinnen wie auch MuslimInnen werden als Fremdkörper innerhalb der europäischen Nationen konstruiert, welche das „Wir“ zersetzen und verderben würden. Die Schuld an ihrer Konstruktion als „Fremde“ wird ihnen zugeschrieben: Sie selbst würden ja auf ihrer sichtbaren Andersartigkeit (Haartracht, Kippa, Kopftuch) bestehen und lieber unter sich bleiben.
- Juden/Jüdinnen wie auch MuslimInnen werden aufgrund von Zitaten aus ihren Heiligen Büchern charakterliche Eigenschaften zugeschrieben. Dabei werden unterschiedliche Kontexte der Interpretation vernachlässigt, die Zitate sind oft aus dem Zusammenhang gerissen; der Entstehungskontext (historische Einordnung, gesellschaftlicher Kontext) wird vernachlässigt.

Historisch gesehen unterscheiden sich die Diskurse selbstverständlich in wesentlichen Punkten; um nur ein Beispiel zu nennen fehlte dem Islam lange Zeit die Komponente der „Verschwörung“; mittlerweile jedoch gehört das Schema der „Unterwanderung“ der Gesellschaft beispielsweise im Online-Forum bei <http://derStandard.at> bereits zum eingeübten Repertoire islamfeindlicher UserInnen.

Die derzeitige Islamfeindlichkeit trägt einzelne rassistische Züge, zeigt jedoch vor allem Gemeinsamkeiten mit dem religiösen Antijudaismus (Konstruktion als gewaltvolle und „rückständige“ Religion; Austritt oder Ablegen des Kopftuches beendet zumindest angeblich die „Fremdheit“). Betont wird beispielsweise auch die „TäterInnenrolle“, um so Diskriminierung und Verfolgung zu rechtfertigen. Insgesamt ließen sich bei einer ausführlichen Analyse mit Sicherheit Gemeinsamkeiten im heutigen antisemitischen und antiislamischen Diskurs aufweisen – doch im vorliegenden Kapitel zeigt sich auch deutlich, dass Antisemitismus weder mit Rassismus noch mit anderen „-ismen“ (wie Islamophobie) gleichgesetzt werden kann.

## VI RASSISMUS: DENKSYSTEM, STRUKTUR UND HANDLUNG

Das Konzept der „Rasse“ ist – wie bereits beim Antisemitismus kurz dargestellt – keineswegs etwas „Natürliches“, sondern entwickelte sich in Europa parallel zu globalen Eroberungen, der Kolonisierung der Welt, der Aufklärung und der wissenschaftlichen Entwicklung. Die Einteilung der Menschheit in „Rassen“ unterschied sich von anderen stark abgrenzenden Identitätskonstruktionen. So hatten beispielsweise schon die antiken GriechInnen sich selbst als zivilisiert und „die Anderen“ als Barbaren gesehen – dies war jedoch nicht mit deren physischen Erscheinungsbild verbunden (vgl. Sanjek 2002: 462). Auch in manchen südostasiatischen Gesellschaften mit Kasten-System, bei denen die unteren Kasten ebenfalls materiell und politisch diskriminiert wurden, war nicht die Hautfarbe und äußere Erscheinung ausschlaggebend, sondern die Geburt in einer bestimmten Kaste.

Im kolonialen und imperialen Europa wurde die Welt jedoch immer stärker nach dem Aussehen der Menschen geordnet – die physische Erscheinung bestimmte die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, der auch Eigenschaften zugeordnet wurden. Aus eurozentristischer Perspektive war dabei klar: Die „Weißen“, die EuropäerInnen, wurden als überlegen, die kolonialisierten oder versklavten Kulturen als unterlegen oder dem Tierreich näher konstruiert. Damit wurden gleichzeitig die Unterdrückung und das Kolonialsystem als solches (Ausbeutung, Sklavenhandel etc.) legitimiert.

Ab der Aufklärung entstanden die ersten „wissenschaftlichen Rassentheorien“ sowie jene exotistischen Strömungen, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird. Die Gewissheit des christlichen Weltbildes wurde mehr und mehr erschüttert – der Mensch musste also neu positioniert werden, und zwar zwischen Gott und dem Tierreich. Die aufklärerische Wissenschaft versuchte dies über Beobachtung und Kategorisierung herzuleiten, wobei man davon ausging, dass Temperament, Charakter, Intelligenz usw. von Natur aus festgelegt seien – man bräuchte nur die äußeren Zeichen zu lesen.

„Alles, was dem Rassismus noch zu tun übrig blieb, war, eine genetisch determinierte Systematik der für Charakter, moralische, künstlerische oder politische Neigungen verantwortlichen physischen Merkmale des menschlichen Organismus zu entwickeln. Und man konnte zu diesem Zweck sogar auf ehrenwerte und zu Recht respektierte Pioniere der Wissenschaft zurückgreifen, die nur selten mit Rassismus in Zusammenhang gebracht werden.“ (Bauman 2002: 84f.)

Dabei wurde innerhalb der Menschheit eine Hierarchie konstruiert: Dunklere Menschen siedelte man näher dem Tierreich an; die „Weißen“ am nächsten zu Gott.

Der ersten, noch sehr auf die Bibel bezogenen, Einteilung der Menschen in Großgruppen von Georgius Hornius (*Arca Noae*, 1666) folgten bald weitere: Francois Bernier (*Nouvelle division de la terre*, 1684) verwendete vermutlich als erster den Begriff „Rasse“ in Bezug auf den Menschen, wobei er den von ihm postulierten Gruppen (Europäer, Afrikaner, Indianer, Chinesen und Lappen) aber noch keine Charaktereigenschaften zuordnete. Dies blieb Carl von Linné vorbehalten, einem bedeutenden Naturwissenschaftler, der jedoch in seiner *Systema naturae* (1735) „den Europäer“ als kreativ und erfinderisch, „den Amerikaner“ als freiheitsliebend und mit seinem Los zufrieden, „den Asiaten“ als habsüchtig und melancholisch und „den Afrikaner“ als verschlafen, faul und phlegmatisch konstruierte.

Johann Friedrich Blumenbach (1752–1840), der oft als „Vater der Anthropologie“ bezeichnet wird, unterschied in *De generis humanis varietatenativa* (1775) die „weiße kaukasische“, die „braune mongolische“ und die „schwarze äthiopische Rasse“; in Folge differenzierte er diese Einteilung noch aus.

Andere wichtige Werke zur Erfindung der „Rassen“ stammen von Buffon (*Histoire naturelle*, 1749), Christian Meiners (*Grundrisse der Geschichte der Menschheit*, 1775) sowie Immanuel Kant (*Von den verschiedenen Rassen der Menschen*, 1775).

„In den deutschen intellektuellen Diskurs der Aufklärung wurde der Begriff ‚Race‘ 1775 (Von den verschiedenen Racen der Menschen) durch Immanuel Kant eingeführt. Wie später auch Hegel versuchte er, ‚Rasse‘ in sein philosophisches System einzubinden, indem er eine Rassenhierarchie konstruierte, die zentral auf ‚Rationalität‘, ‚Moral‘, ‚Mündigkeit‘ und ‚Erziehbarkeit‘ als Differenzierungsmerkmalen aufbaut und den *weißen* Mann zum Zentrum und zur Norm (des Fortschritts) erhebt. Kants ‚Rassentheorien‘ und Hegels ‚Geschichtsphilosophie‘ wirken letztlich nicht nur als Legitimationsboden für Transatlantischen Sklavenhandel und Kolonialismus. Zudem lassen sich diskursiv auch erste Theoreme erkennen, die im Kolonialismus und später im Nationalsozialismus zu aggressiven Rassentheorien, Rassengesetzgebungen und Praktiken der Rassenpolitik führten.“ (Arndt 2005: www)

Nach der Einteilung in „Menschenrassen“ und der Zuordnung von Eigenschaften wurde bereits früh vor der „Vermischung“ gewarnt – schon Christian Meiners ging davon aus, dass bei der Vermischung einer „hellen, schönen Rasse“ mit einer „dunklen, abgrundtief hässlichen“ die „Entartung“ der „edlen Rasse“ zu befürchten sei. Diese Furcht griff der

„Vater der Rassentheorie“, Joseph Arthur Graf Gobineau, in seinem umfangreichen Essay *„Die Ungleichheit der Menschenrassen“* auf (erschienen 1853 und 1855 in vier Bänden). Gobineau erklärte das Verschwinden großer Reiche aufgrund der „Rassenvermischung“. Ihm zufolge waren „die Arier“ (denen er die „Juden“ zurechnete) die schönste „Rasse“, „den Asiaten“ schrieb er weniger Fähigkeiten zu, „den Schwarzen“ am wenigsten. Erfolg hatte er zunächst vor allem in Deutschland, wo seine Annahmen „weiterentwickelt“ wurden. Antisemiten wie Houston Steward Chamberlain, der Schwiegersohn von Richard Wagner, machten sein Denkmodell zum Ausgangspunkt einer germanozentrierten antisemitischen Zwangsvorstellung, wonach „die Juden“ die Germanen (Arier) „unterwandern“ und zerstören würden.

Die rassistischen Theorien konnten auf der Denkweise des Sozialdarwinismus aufbauen, in welcher die Darwin'sche Evolutionslehre auf die menschliche Gesellschaft umgelegt wurde, wonach nur die Stärksten überleben würden. Dabei wurden die (bei Darwin betonten) Umweltfaktoren abgeschwächt und das Erbgut hervorgehoben: So erschienen bald „die Rassen“ als die Träger dieses „Struggle of live“. Der Sozialdarwinismus lieferte auch die gedankliche Basis für die rassistische Eugenik, wonach „schlechtes Erbgut“ an der Fortpflanzung gehindert werden müsste, während „gutes Erbgut“ forciert werden solle.

Der eigentliche Begriff des Rassismus wurde zwar erst im 20. Jahrhundert geprägt, doch als wissenschaftlich verkaufte „Theorie“ war die Denkweise bereits Mitte bis Ende des 19. Jahrhunderts voll ausgeprägt. Festzuhalten ist, dass auf dem Weg der Konstruktion von „Rassen“ zunächst Unterteilungen gemacht wurden, die dann „naturalisiert“, also als „natürlich“ und damit unveränderbar festgeschrieben wurden. Diese Unterteilungen fanden vor allem aufgrund äußerlicher Merkmale statt, wobei diese ebenfalls konstruiert wurden und schon die Unterschiedlichkeit der Einteilungen auf die Willkürlichkeit hinweist. Diesen Gruppen wurden Charaktereigenschaften und eine bestimmte Position in einer Hierarchie zugeschrieben (an deren Spitze immer die Weißen standen).

## 6.1 Rassismus-Definitionen

Das „Kennzeichen“ des Rassismus war lange Zeit die Wertung von Gruppen aufgrund äußerer Eigenschaften. Im rassistischen Diskurs dienten häufig körperliche Merkmale als Kennzeichen der Klassifizierung und Kategorisierung, wobei aus verschiedenen äußerlichen Unterschieden bestimmte ausgewählt wurden, die dann angeblich Bedeutungsträger von Differenzen zwischen Menschen darstellen (Miles 1999: 95) und

vererbbar sind. Ruth Benedict definierte „Rassismus“ 1947 als das „Dogma, wonach eine ethnische Gruppe von Natur aus zu erblicher Minderwertigkeit verdammt ist, während einer anderen erbliche Überlegenheit bestimmt ward [...]“ (Benedict 1998 [1947]: 98).

Benedict und andere frühe KritikerInnen des Rassismus betonten insbesondere die biologische Komponente. Rassismus erwies sich jedoch im Laufe der Zeit als sehr flexible Ideologie der Ausgrenzung: Beispielsweise ist in Teilen Europas derzeit die auf biologische „Rassen“ bezogene rassistische Diskriminierung weniger offensichtlich – das bedeutet aber sicherlich nicht, dass der Rassismus ausgestorben ist. Denn im rassistischen Denken können je nach Kontext neben den biologischen Merkmalen auch kulturelle oder soziale Merkmale zur Unterscheidung herangezogen werden, sowie Kombinationen aus beiden (kultureller Rassismus).

Rassismus kommt heute sogar weitgehend ohne den Begriff der „Rasse“ aus: Er verlegt sich auf ein starres Kulturkonzept oder endet (vorgeblich) mit den Grenzen der Nation; er konstruiert „Leitkulturen“ und „fremde Kulturen“.<sup>90</sup> Dabei wird anstatt des Begriffes der „Rasse“ ein starrer „Kultur“- oder „Ethnizitäts“-Begriff verwendet<sup>91</sup>.

Wichtig ist dabei auch die Position des/derjenigen, der/die rassistisch handelt: Wenn eine Schwarze Sklavin rassistische Vorurteile gegenüber Weißen hatte, so hatte dies andere Folgen als der Rassismus des/der Weißen „BesitzerIn“<sup>92</sup>; eine reiche Österreicherin, ein Arbeitgeber, ein Polizist haben für gewöhnlich andere Möglichkeiten, rassistisch zu diskriminieren als eine einkommensschwache Migrantin. Es geht darum, wer die Macht hat, Kategorien nicht nur festzulegen, sondern bis zu einem gewissen Grad auch zu verwirklichen.<sup>93</sup>

---

<sup>90</sup> Martin Barker und auch Paul Gilroy bezeichnen dies als neuen Rassismus; auch Étienne Balibar betont die Deckungsgleichheit der Kategorie ImmigrantIn und „Rasse“. Vgl. dazu Michael Barker (1981): *The New Racism*. London und Gilroy 1993. Für eine Darstellung des Rassismus-Diskurses vgl. beispielsweise den Sammelband „Das Eigene und das Fremde“, herausgegeben von Ulrich Bielefeld (1998); insbesondere die Beiträge von Colette Guillaumin, Etienne Balibar, Robert Miles und Pierre-André Taguieff ebenda.

<sup>91</sup> Philip Cohen und Floya Anthias warnen vor Verschönerungsbegriffen wie „Ethnizität“, die zur Entpolitisierung des Rassismus benützt werden können (vgl. Amesberger/Halbmayer 1998: 20). Hier unterscheidet sich allerdings der Diskurs in den USA und in Europa: Während in Europa der Begriff der „Rasse“ auch von RassistInnen häufig vermieden wird, ist „race“ als Begriff in den USA allgegenwärtig (was wiederum innerhalb der USA stark differiert und sich verändern kann).

<sup>92</sup> Rassismus dient meistens der Verfestigung bestehender Herrschaftsverhältnisse und dem Machtanspruch der „eigenen“ (privilegierten) Gruppe. Dabei bedient sich der Rassismus des Kapitalismus und des Sexismus (und umgekehrt), um Ungleichheiten zu legitimieren. Die Machthierarchie innerhalb des Rassismus betont beispielsweise Robert Miles in seiner Definition (Miles 1999: 11).

<sup>93</sup> Eine umfassende Definition von Rassismus hat auch Albert Memmi in seinem Werk *Rassismus* vorgelegt. Er bezeichnet Rassismus als die „verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggression gerechtfertigt werden sollen“ (Memmi 1992: 164).

Aus diesem Grund schlagen die Autorinnen hier vor, zwischen rassistischer Denkweise, rassistischem Handeln und strukturellem Rassismus zu unterscheiden<sup>94</sup>.

## INFO

**Rassismus als Denksystem:**

Aufgrund von tatsächlichen oder vorgestellten Unterschieden in Bezug auf körperliche Merkmale (z.B. die Hautfarbe), Ethnizität, kulturelle Elemente oder (nationale) Herkunft werden Gruppen als „von Natur aus“ anders geartet konstruiert, wobei ihnen negative Eigenschaften zugeordnet werden. Gleichzeitig wird die „eigene“ Gruppe – und alle Angehörigen – meist als besser bewertet.

**Struktureller Rassismus:**

Rassistische Denkweisen bilden sich auch in gesellschaftlichen Strukturen ab. Dabei werden Menschen aufgrund ihrer (angeblichen oder tatsächlichen) Zugehörigkeit zu einer „anderen“ Gruppe Ressourcen verweigert. Struktureller Rassismus zeigt sich beispielsweise durch Benachteiligung in der Arbeitswelt, im Rechtssystem, Bildungssystem oder Gesundheitssystem. Rassistische Strukturen werden über Handlungen von Einzelpersonen und RepräsentantInnen der jeweiligen Institutionen reproduziert (oder aber auch verändert).

**Rassistische Handlungen:**

Jeder Mensch, der andere Menschen aufgrund ihrer (angeblichen oder tatsächlichen) Zugehörigkeit zu einer Gruppe benachteiligt oder eine (körperliche bzw. sprachliche) Aggression damit legitimiert, handelt rassistisch. Die Auswirkungen rassistischen Handelns sind unterschiedlich, je nachdem, welche Position die Beteiligten in den gesellschaftlichen Strukturen einnehmen bzw. zugewiesen bekommen (z.B. Polizei versus Arbeitslose; reiche Touristin versus Asylwerberin).

Rassistische Denkweisen, Strukturen und Handlungen sind stets im Kontext der jeweiligen Gesellschaft, ihrer Geschichte sowie kapitalistischen, sexistischen und nationalistischen Strukturen zu sehen und zu verstehen.<sup>95</sup>

<sup>94</sup> Vgl. auch Philomena Essed, die Rassismus als Ideologie, Struktur und Prozess definiert (Essed 1991: 375).

<sup>95</sup> Für anregende Diskussionen, konstruktive Kritik und konkrete Formulierungsvorschläge danken wir an dieser Stelle besonders Verena Krausneker.

## 6.2 Analyseergebnisse: Die wissenschaftliche Widerlegung des Rassismus

In der vorliegenden Analyse wurden insbesondere die drei am häufigsten verwendeten Biologiebücher (**Biologisch, Leben und Umwelt kompakt, Bios**) der 7. Schulstufe danach untersucht, wie und ob Rassismus und die Einteilung in „Menschenrassen“ thematisiert bzw. hinterfragt wurde. Hervorzuheben ist auch die Beschäftigung mit dem Thema in den Geschichte- und einigen Geographie-Büchern, die teilweise in den neuesten Ausgaben stark verbessert wurde. Aus diesen Bänden wurden daher ebenfalls zwei Fallbeispiele integriert. Die Analyse konzentrierte sich jedoch auf die Biologie-Bücher, da sich anhand dieser Darstellungen wichtige Kritikpunkte und Argumentationsschwächen deutlich machen lassen.

Generell ist positiv hervorzuheben, dass zwei der drei Biologie-Bücher (7. Schulstufe) dem Thema relativ viel Platz einräumen (zwei Seiten in **Bios 3** und **Biologisch 3**). **Leben und Umwelt kompakt 3** hingegen erwähnt Rassismus nicht – was angesichts des Fallbeispiels aus dem Band 4 besonders stark zu kritisieren ist (siehe Punkt 6.2.4). Sowohl **Biologisch 3** als auch **Bios 3** versuchen, die Einteilung in „Rassen“ wissenschaftlich zu widerlegen, statt deren soziale Folgen sichtbar zu machen. Dies ist zu kritisieren, da damit das System der Einteilung an sich nicht hinterfragt, sondern lediglich dessen Genauigkeit oder Wahrheit angezweifelt wird.

### 6.2.1 Die „Vermessungswut“ der Moderne

Die Merkmale, anhand derer im Rassismus Gruppen gebildet werden, sind konstruiert (bestimmte Nasenformen wurden als „jüdisch“ oder verschiedenste Hautschattierungen als „schwarz“ bezeichnet). Häufig wurde jedoch versucht, diese Gruppeneinteilungen und Hierarchien auch „wissenschaftlich“ zu beweisen. Die Vermessungen im Nationalsozialismus waren dabei das erschreckendste und folgenreichste Beispiel; doch die Vermessungswut (vgl. Latour 1998) hat eine lange Geschichte in den Disziplinen der Anthropologie und der frühen Ethnographie, wie beispielsweise Kerstin Gernig zeigte:

„Bei den rassentypologischen Systematisierungsversuchen der Menschheit tritt der Sehsinn einen Triumphzug an, der die Welt der vielfältigen Erscheinungen nach physischen Merkmalen einteilt.“ (Gernig 2001a: 274)

Die Unterteilung erfolgte dabei z. B. nach Hautfarbe, Körperbau, Gesichtsbildung etc.

„Die ethnographischen Klassifizierungsraster wurden feiner, auch im Sinne feinmaschigerer Netze, mit denen die Wirklichkeit eingefangen wurde. Die Kranimetrie vermaß die Schädel, die Osteometrie die einzelnen Knochen, für Haut-, Haar und Augenfarben wurden Farbtafeln angelegt.“ (Gernig 2001a: 275)

Zygmunt Bauman und Bruno Latour (um nur zwei Beispiele zu nennen) orten darin eine Eigenart der Moderne, die fatale Auswirkungen hatte und hat: Demnach wurde in der Moderne versucht, alles in Schemata zu pressen und zu bewerten – also alle Grenzen klar zu ziehen und diese „wissenschaftlich“ zu vermessen und zu klassifizieren.

Das feinste derzeitige Klassifizierungsnetz ist das genetische – und ganz im Sinne früherer Einteilungen wird es nun benutzt, um frühere zu kritisieren und ihre „Wahrheit“ zu hinterfragen (beispielsweise von Cavalli-Sforza/Cavalli-Sforza 1996). Gleichzeitig werden auf der Basis dieses Codes einmal mehr Gruppen gebildet (diesmal „Populationen“ genannt), die wiederum neue Normen konstruieren und festlegen (vgl. auch den Exkurs „Behinderung und Normierung“).

Diese Argumentation greifen nun die beiden Schulbücher auf: Sie entlarven alte Einteilungen in „Menschenrassen“ als „wissenschaftlich falsch“. Doch was, wenn diese nicht „falsch“ gewesen wären? Wären dann genetische Herren- und Untermenschen akzeptiert worden?

Hier wäre es für das Fördern des kritischen Denkens der SchülerInnen und eines hinterfragenden Zugangs wichtig, die Einteilungen aufgrund „biologischer“ oder sonstiger Merkmale generell zur Diskussion zu stellen. Dafür sollte insbesondere auf ihre Folgen und die Verknüpfung mit Machthierarchien hingewiesen werden.

### *6.2.2 Beispiel Biologisch 3: Es gibt keine „Rassen“*

Besonders deutlich wird der Versuch der wissenschaftlichen Widerlegung der Einteilung in „Rassen“ im Buch **Biologisch 3**. Unter der Überschrift „Die heutigen Menschen“ wird hier zunächst historisch auf die Entwicklung der Kategorie der „Rassen“ sowie auf deren Ungenauigkeit hingewiesen.

„In den unterschiedlichen Lebensräumen entwickelten sich in den getrennten Gruppen unterschiedliche Merkmale, die weiter vererbt wurden. Solche Unterschiede zwischen verschiedenen Menschengruppen hat man früher dazu verwendet, um mehrere ‚Rassen‘ voneinander abzugrenzen. Als Unterscheidungsmerkmale dienten beispielsweise die Hautfarbe, das Haar, die Körpergestalt sowie die Form von Nase, Lippen und Augenlidern. Bei näherer Betrachtung ergaben sich dabei allerdings Schwierigkeiten. Manche Forscher unterschieden nur drei ‚Großrassen‘,

nämlich Schwarze (Negride), Gelbe (Mongolide) und Weiße (Europide). Andere Wissenschaftler glaubten demgegenüber mehr als 60 ‚Rassen‘ unterscheiden zu können.

Diese unterschiedlichen Auffassungen sind aus heutiger Sicht leicht zu erklären. Bei genauerer Betrachtung stellt sich nämlich heraus, dass alle Merkmale fließend sind und kein einziges ausschließlich nur bei einer bestimmten Menschengruppe auftritt.“ (Biologisch 3: 18)

Damit wird das System der Einteilung in „Rassen“ (die lobenswerterweise immer unter Anführungsstrichen gesetzt sind) als falsch bzw. zu ungenau kritisiert – doch dessen Folgen werden ausgespart: Mit keinem Wort wird Rassismus und Diskriminierung erwähnt – es bleibt auch unklar, wer die „Forscher“ waren, die diese „Rasseneinteilungen“ vornehmen wollten. Damit werden die Verantwortung der westlichen WissenschaftlerInnen und die Folgen für die abgewerteten Gruppen ausgespart und verschleiert.

Es wird versucht, den „Rassismus“ wissenschaftlich zu widerlegen – in diesem Fall über die Genforschung. Doch die Legitimität der Kategorienbildung an sich und vor allem die Auswirkungen dieser werden **nicht** thematisiert. Dies fällt vor allem bei abschwächenden Formulierungen auf: „Bei näherer Betrachtung ergaben sich dabei allerdings Schwierigkeiten.“ Schließlich waren die Schwierigkeiten ja nicht nur wissenschaftlich begründet: Vielmehr wirkten die Kategorien und die zugeschriebenen Eigenschaften in das Leben der Kategorisierten direkt hinein und gipfelten in Verfolgung, Genoziden und Eugenik bis hin zum Holocaust. Hier wäre ein direkter Hinweis auf Rassismus und seine Folgen notwendig.

Auf der nächsten Seite wird auf einer der im Buch üblichen „Pinnwände“ auf die verschiedenen „Menschen“ (die Begriffe „Rasse“, „Art“ oder „Typ“ werden augenscheinlich vermieden) und ihr Aussehen hingewiesen. Dabei werden die Gruppen der „Asiaten“, „Indianer“, „Europäer“, „Schwarzafrikaner“, „Australier“ und „Neandertaler“ beschrieben. Das Aussehen wird allerdings nur bei Asiaten („Mongolenfalte“) und „Europäern“ („Unter allen Völkern der Erde finden sich die meisten Menschen mit heller Haut, hellem Haar und blauen Augen unter den Europäern.“) sowie über die Bezeichnung „Schwarzafrikaner“ thematisiert und nicht mit charakterlichen Eigenschaften in Verbindung gebracht.

Da jedoch jeder Kurzbeschreibung ein Bild zugeordnet ist, wird das Aussehen zugeteilt: Bei „Asiaten“ werden Reis essende Frauen mit vietnamesischen Hüten abgebildet. Für die „Indianer“ steht eine Gruppe nackter Menschen mit Lippenpflock. „Schwarzafrikaner“ werden durch eine Marktsituation charakterisiert und die australischen „Ureinwohner“ sitzen untätig auf einer Bank. „Die Europäer“ hingegen werden in einem Straßenkaffee in urbanem Umfeld abgebildet. Hier sind Bildebene sowie die verwendeten Begriffe unbedingt zu überdenken (vgl. die Kapitel 7 und 8).

### 6.2.3 Beispiel Bios 3: Sind wir alle gleich?

**Bios 3** behandelt das Thema Rassismus unter der Überschrift „Der moderne Mensch vor dem Hintergrund der Evolution“ (Bios 3: 60) und führt die körperlichen Unterschiede auf Umweltbedingungen (insbesondere das Klima) zurück, um dann die Unterschiede aufgrund von Äußerlichkeiten zu hinterfragen.

„Früher hielt man diese Unterschiede für tief greifender und unterschied zwischen ‚Menschenrassen‘. Die moderne Genforschung hat gezeigt, dass sich in den menschlichen Genen nichts findet, was Menschen in klar abgrenzbare Rassen unterscheiden ließe. Daher sollte man auch nicht mehr von ‚Menschenrassen‘ sprechen. Äußerlichkeiten sind nämlich kein Kriterium für geistige und kulturelle Eigenschaften, die manche Menschen hervorheben, andere wiederum herabsetzen wollen.

Trotz aller wissenschaftlichen Erkenntnisse aber passiert **Rassismus** auch heute noch – bewusst und unbewusst. Wie können wir sonst sagen: ‚Kolumbus entdeckte Amerika? – War dieser Kontinent doch schon seit Jahrtausenden vor Kolumbus von Menschen besiedelt!‘ (Bios 3: 60)

**Bios 3** verweist auf die Genforschung und widerlegt Rassismus somit wissenschaftlich. Zwar ist ausgesprochen positiv, dass bewusster und unbewusster Rassismus diskutiert wird – damit werden Machthierarchien und Diskriminierung dezidiert angesprochen. Leider ist aber das anschließend angeführte Beispiel für Rassismus irreführend, denn bei dieser Aussage handelt es sich eher um Eurozentrismus (vgl. dazu Kapitel 2). Hier wäre es wünschenswert, ein Beispiel aus der Lebenswelt der SchülerInnen selbst zu integrieren, um auf Rassismus hinzuweisen – beispielsweise die Diskriminierung von Menschen dunklerer Hautfarbe in Österreich. Zu Hilfe kann hierbei etwa der jährliche Rassismusreport von ZARA (Verein für Zivilcourage und Antirassismuserbeit) genommen werden. Dieser kann gratis per Post angefordert werden und steht auch online als Download zur Verfügung ([www.zara.or.at](http://www.zara.or.at)).

Auf den Seiten zum Thema Rassismus finden sich zudem Abbildungen, die wohl spielerisch darauf hinweisen sollen, dass ein bestimmtes Aussehen keine Eigenschaften bedingt. Beide Darstellungen führen jedoch in die falsche Richtung und sollten ausgewechselt werden.

Auf Seite 61 ist ein Mädchen abgebildet, dessen Aussehen mit Make-up und Perücken verändert wurde, wobei sie dann offensichtlich „eine Asiatin“, „eine Afrikanerin“, eine „Weiße“ und eine „Latina“ darstellen soll. Ein Verweis darauf erfolgt im Text auf der Seite davor:

„Wie sehr die Unterschiede zwischen den Menschentypen lediglich äußere Anpassungen sind, zeigt uns die Abb. 3. Mit Hilfe von Make up,

Perücken und Kontaktlinsen kann sich jede und jeder von uns in einen anderen Menschentyp ‚verwandeln‘.“ (Bios 3: 60)

Diese Bilder und der dazugehörige Bildtext („Abb. 3: Viermal dasselbe Mädchen – allein durch Schminke und Perücke verändert!“; Bios 3: 61) vermitteln, dass das Aussehen prinzipiell veränderbar ist – was nicht der Lebensrealität entspricht: Die meisten Menschen können eben nicht „aus ihrer Haut“, sondern werden laufend nach ihr beurteilt und mit Eigenschaften belegt. Die damit verbundene Diskriminierung wird jedoch aus der Abbildung nicht ersichtlich, sondern vielmehr verschleiert und als individuell „veränderbar“ dargestellt. Insofern wäre es sinnvoller, hier ein Beispiel zu nehmen, das darauf hinweist, dass die zugeordneten Eigenschaften nicht mit den Äußerlichkeiten übereinstimmen.

Dies wurde vermutlich über eine weitere Bebilderung auf Seite 60 versucht, die aber ebenfalls in die falsche Richtung führt: Hier sind fünf „Kinder verschiedener Herkunftsregionen“ (Bios 3: 60) abgebildet, wobei die SchülerInnen in der Arbeitsaufgabe zum kritischen Hinterfragen aufgefordert werden: „Vergleiche die in Abb. 2 gezeigten Kinder miteinander. Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden.“ (Bios 3: 60)

Zwar ist es prinzipiell empfehlenswert, nach Gemeinsamkeiten zu suchen – doch hier kann aufgrund fehlender anderer Angaben zu den Kindern explizit nur anhand von Äußerlichkeiten (körperlichen Merkmalen, Hautfarbe, Kleidung) geurteilt werden; eine Vorgangsweise also, die eigentlich durchbrochen und kritisiert werden sollte. Hier wäre es günstiger, entweder Klischees über eine Personenbeschreibung gezielt zu durchbrechen oder aber den Platz für die Erarbeitung von Rassismus und Diskriminierung sowie für Verweise auf entsprechende Kapitel in den Geschichtsbüchern dieser Schulstufe zu nutzen.

#### *6.2.4 Beispiel Leben und Umwelt kompakt 3: Rassismus wird ausgespart*

In Bezug auf den Band **Leben und Umwelt kompakt 3** kann lediglich das Fehlen einer Auseinandersetzung mit dem Thema bedauert werden. Dies ist umso auffälliger, als im Band 4 neben der Abbildung eines lächelnden Kindes mit Down Syndrom folgender Text zu finden ist:

„Ein bekanntes Erbleiden ist die **Trisomie 21 (Down Syndrom, Abb.)**; die verbreitete Bezeichnung Mongolismus ist nicht glücklich gewählt, da die Krankheit in keiner Weise mit der Zugehörigkeit zur mongoliden Rasse zusammenhängt.“ (Leben und Umwelt kompakt 4: 11, Hervorh. im Orig.)

Hier legen die Autoren offen, dass sie das Konzept der „Menschenrassen“ für sich nicht verworfen haben: Sie sprechen lediglich von einer „nicht

glücklichen“ Wortwahl. Die damit zusammenhängende Abwertung und Rassismus als Denksystem kritisieren sie nicht.

Diese Textstelle wäre unbedingt zu ändern. Eine Möglichkeit für die reflektierte Formulierung bietet der Eintrag zu „Down Syndrom“ im „Buch der Begriffe“ von Integration:Österreich und Beate Firlinger:

#### „Down Syndrom

Der englische Arzt John Langdon Down verglich 1866 Menschen mit Down Syndrom mit Mongolen. Er beschrieb das Gesicht als platt, die Augen als schräggehend und das Haar schütterer als bei echten Mongolen. Durch diese Beschreibung prägte er den Begriff Mongolismus, der bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts gebräuchlich war. Down glaubte gemäß Darwins Theorien, dass das später nach ihm benannte Syndrom eine Rückverwandlung in einen ‚primitiven Rassetypen‘ darstelle. Der Begriff Mongolismus ist deshalb diskriminierend, und auch aus medizinischer Sicht nicht haltbar. Das Down Syndrom hat nichts mit den Bewohnern der Mongolei zu tun. Es ist eine Behinderungsart, die auf das Erbgut der Eltern zurückgeführt und in der Medizin auch als → Trisomie 21 [...] bezeichnet wird.“ (Integration:Österreich/Firlinger 2003: 24f.)

Eventuell könnte man noch hinzufügen, dass es keine „Menschenrassen“ gibt und auf den entsprechenden Abschnitt im gleichen Buch verweisen, der sich sensibel und ausführlich mit Rassismus als Denksystem und rassistischer Diskriminierung beschäftigt.

### 6.3 Alternativen und Kritik

- Prinzipiell ist es höchst positiv, dass **Bios 3** und **Biologisch 3** Rassismus ausführlich behandeln. Das Thema wird engagiert angegangen – doch die Argumentationsstrategien und die Darstellung sind stark verbesserungswürdig. So wird zu viel Wert auf die wissenschaftliche Widerlegung von Rassismus gelegt – Diskriminierung wird nur in **Bios 3** kurz angesprochen und auch hier mit einem eher lebensfernen Beispiel belegt; in **Biologisch 3** ist Ungleichbehandlung in der Gesellschaft kein Thema. Empfohlen wird daher, die verschiedenen Ebenen des Rassismus (Denksystem, struktureller Rassismus, rassistisches Handeln) offen zu thematisieren, mit Beispielen zu belegen und ihre gesellschaftlichen Folgen aufzuzeigen.

- Über die Abbildungsebenen wird eine glückliche Multikulturalismus-Vision gezeigt – in **Bios 3** in Form von Kindern, in **Biologisch 3** über eine Zusammenstellung recht glücklich wirkender Erwachsenen (abgesehen vom finster dreinblickenden „Turbanträger“). Hier wäre es für das Fördern des kritischen Denkens der SchülerInnen und eines hinterfragenden Zugangs wichtig, die Einteilungen aufgrund „biologischer“ oder anderer Merkmale generell zur Diskussion zu stellen. Zu diesem Zweck sollte wiederum auf die Folgen des Rassismus als Denksystem und die Verknüpfung mit Machthierarchien hingewiesen werden.
- In **Bios 3** könnten (statt der Abb. auf Seite 61), zu den Kinder-Fotos auf Seite 60 weitere Bilder (ev. auch von Erwachsenen) hinzugefügt werden. In einer Arbeitsaufgabe sollten die SchülerInnen aufgefordert werden, diese Menschen bezüglich ihrer Religion, geographischen Herkunft, ihres Einkommen und ihrer Charaktereigenschaften her zuzuordnen. Auf der nächsten Seite erfolgt dann eine entsprechende Auflösung, bei der kurze Lebensgeschichten präsentiert werden, die immer zumindest ein bis zwei Klischees durchbrechen.
- Zudem könnte in den Bänden die folgende Übungsaufgabe integriert werden, um auf die strukturelle Dimension des Rassismus und die Unterscheidung von Denksystem, Struktur und individuellem Handeln aufmerksam zu machen:

Arbeitsaufgabe

In der Wissenschaft haben viele darüber nachgedacht, was es heißt „Schwarz“ zu sein; das „Weiße“ wurde aber nur selten erforscht. Überlegt Euch in Kleingruppen folgende Fragen:

1. Bin ich „Weiß“? Haben „Weiße“ in unserer Gesellschaft Vorteile?
2. Was hat es in der europäischen Geschichte bedeutet, „Weiß“ zu sein?
3. Wie wurde das „Weiß-Sein“ erfunden?
4. Sind alle „Weißen“ rassistisch?
5. Was ist eine Norm?<sup>96</sup>

- Empfehlenswert wäre es, die oben angeführte Rassismus-Definition in einem Infokasten zu präsentieren. In einer Diskussionsaufgabe sollten die SchülerInnen dann aufgefordert werden, sich Beispiele für strukturellen Rassismus und rassistisches Handeln zu überlegen. Zudem könnte auf Schulbücher anderer Gegenstände verwiesen werden sowie auf Webseiten von Anti-Rassismusorganisationen. Schließlich betrifft dieses Thema die Lebenswelt der SchülerInnen und dürfte aus Biologie-Büchern nicht ausgeklammert werden.

---

<sup>96</sup> Zur Kritik am „Weißsein“ als unhinterfragte Norm vgl. Ruth Frankenberg (1996), Amesberger/Halbmayer (1998).

### 6.3.1 Good Practice-Beispiel Durchblick 4: Von der Verallgemeinerung zur Vernichtung

Ein gutes Beispiel für eine durchdachte Thematisierung von Rassismus, Verallgemeinerungen und Vorurteilen, findet sich im Geographie-Buch **Durchblick 4** unter der Überschrift „Niemand von uns ist frei von Vorurteilen“:

„Die Fremden und das Fremde werden misstrauisch beobachtet und dann beginnt oft ein gefährlicher Kreislauf:

**Verallgemeinern:** Dieser Vorgang erleichtert uns, die Welt zu deuten, indem man Menschen und Gruppen ‚in Schubladen steckt‘. Es gibt positive und negative Verallgemeinerungen, die negativen führen allerdings häufig zu einem

**Vorurteil**, das nur auf Gefühlen und unzureichenden Informationen beruht. Deshalb grenzt man sich ab. Vorurteile können zu Feindseligkeiten gegenüber einer bestimmten Gruppe führen. Dazu gehört, das Fremde und die Fremden zu

**Meiden:** Nicht mit anderen sprechen, den Kontakt ablehnen,

**Beschimpfen:** Negativ über andere reden, sie offen anschnauzen,

**Diskriminieren:** Herabsetzen, schlecht behandeln, benachteiligen, isolieren,

**Vernichten:** Vertreiben, töten bis hin zum Völkermord oder zur ‚ethnischen Säuberung‘.“ (Durchblick 4: 25)

Diese Aufzählung macht in einfachen Worten deutlich, wie schnell aus der sprachlichen Ebene eine Handlungsebene entsteht bzw. dass diese oft nicht abgrenzbar sind. Allerdings wird Rassismus und Diskriminierung stark auf die individuelle Ebene bezogen – die strukturelle Diskriminierung z. B. innerhalb eines nationalstaatlichen Systems wird eher ausgeblendet. Die Autorinnen empfehlen daher, beim Punkt „Diskriminieren“ auch auf die strukturelle Diskriminierung hinzuweisen, z. B. indem in der Aufzählung der Punkt Diskriminierung folgendermaßen ergänzt wird:

**Diskriminieren:** Herabsetzen, schlecht behandeln, isolieren, benachteiligen (oft auch durch Gesetze bzw. durch andere strukturelle Diskriminierungen wie schlechte Chancen am Wohnungs- und Arbeitsmarkt).

### 6.3.2 *Good Practice-Beispiel Einst und heute 3: Die Legitimationsfunktion der Wissenschaft*

Als Good Practice-Beispiel, das insbesondere die Manipulierbarkeit von „Wissenschaft“ und ihre politische Dimension sichtbar macht, kann der Abschnitt zu Rassismus in der neuen Ausgabe von **Einst und heute 3** herangezogen werden. Zwei Seiten zu Rassismus bilden den Abschluss des sehr kritischen Kapitels „Europa und die Welt“, in dem die Gräueltaten der Kolonisierung offen angesprochen werden und bereits auf die Macht der Darstellung und die Willkürlichkeit der Kategorien verwiesen wird. Auf Seite 29 und 30 wird dann explizit nochmals Rassismus als „Vorurteil gegen die Menschenwürde“ definiert. Dabei werden anhand von Zitaten aus dem deutschen Kolonialismus die abschätzige Meinung der Eroberer und ihre Brutalität im Umgang mit Einheimischen sichtbar. Anschließend wird extra auf die Rolle der Wissenschaft in diesem Prozess hingewiesen:

„Die Europäer versuchten ihre Menschen verachtende Politik auch ‚wissenschaftlich‘ zu begründen. Dabei griff man Argumente auf, ohne sich vorher mit den Lebensumständen und der Kultur der Afrikaner auseinandergesetzt zu haben. Die Argumente waren in Wirklichkeit nur Vorurteile: Fremdes Aussehen wurde mit schlechtem Charakter gleichgesetzt. In Schwarzafrikanern sahen Europäer daher nur ‚Untermenschen‘.“  
(Einst und heute 3: 29)

Auch auf Seite 30 wird darauf hingewiesen, dass die Biologie die Kolonisierung wissenschaftlich „rechtfertigen“ sollte.

„Wissenschaftler teilten die Menschen verschiedener Völker und Staaten in ‚Rassen‘ ein, ähnlich wie man es bisher schon mit Pflanzen und Tieren getan hatte. Zur Kennzeichnung listeten sie positive und negative ‚Rassenmerkmale‘ auf. Hautfarbe, Sitten und Kultur der beherrschten Völker stuften sie als minderwertig ein, während das eigenen [sic] Volk als die stärkste und wertvollste ‚Rasse‘ hervorgehoben wurde.“  
(Einst und heute 3: 30)

Diskussionsaufforderungen motivieren die SchülerInnen, sich mit bildlichen Darstellungen und der darin enthaltenen Hierarchie auseinanderzusetzen, Beispiele für Rassismus zu finden und die Folgen rassistischer Einstellungen für die Betroffenen zu diskutieren. Damit wird die Konstruiertheit von „Rasseneinteilungen“ sichtbar.

Gleichzeitig werden Diskriminierungen und ihre Folgen angesprochen: Über die Abbildung eines Plakates gegen Ausländerfeindlichkeit wird Rassismus auch als Phänomen im Inland thematisiert. Der Rassismus

„nach innen“ (innerhalb der Nation, v.a. Antisemitismus) könnte jedoch eventuell gegenüber dem „äußeren“ (kolonialistischen) Rassismus<sup>97</sup> noch stärker betont werden, wobei sich auch Querverweise zu den Kapiteln über Antisemitismus und den Holocaust eignen würden.

Insgesamt ist die starke Betonung der Legitimierungsfunktion der Wissenschaft positiv herauszuheben. Zudem sind Verbesserungen gegenüber der vorherigen Auflage zu bemerken, in der beim Thema „Menschenrechte“ noch von „Rassen“ die Rede war (Einst und heute 3, a.A.: 42).

Verwunderlich ist nur, dass man sich im Infokasten und auch in der Zusammenfassung wiederum stark auf die „heutige Wissenschaft“ als Beleg stützt:

„Die **heutige Wissenschaft** belegt, dass sich Menschen verschiedener **Völker** (Ethnien) **in ihrer geistigen Fähigkeit keineswegs voneinander unterscheiden**. Alle Menschen gehören ein und derselben Gattung des ‚homo sapiens sapiens‘ an. **Äußere Unterschiede** wie Hautfarbe, Gesichtsform oder Körperbau **sind das Ergebnis verschiedener Anpassungen der Natur an die jeweiligen Lebens- und Umweltbedingungen**. Von ‚Menschenrassen‘ darf daher nicht gesprochen werden! Sitten und Kultur werden erlernt, nicht aber vererbt.“ (Einst und heute 3, n.A.: 30; Hervorh. im Original)

Hier wäre es besser, stärker auf die Legitimierungsfunktion für unmenschliches Verhalten hinzuweisen (und nur nebenbei auf die „wissenschaftliche“ Widerlegung). Zudem könnte man statt eines „Verbots“, von Menschenrassen zu sprechen, unter Umständen eine Erklärung integrieren, wonach diejenigen, die von Menschenrassen sprechen, ein rassistisches Denksystem anwenden und deshalb rassistisch handeln.

#### Vorschlag:

Wer heute noch von Menschenrassen spricht, verwendet ein rassistisches Denksystem, mit dem im Lauf der Geschichte Benachteiligung, Ausbeutung, Verfolgung und Mord bis hin zum Völkermord gerechtfertigt wurde. Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht ist das System auch falsch: Menschen verschiedener Gesellschaften, Nationen, Religionen oder Hautfarbe haben die gleichen geistigen und charakterlichen Fähigkeiten. Alle Menschen gehören ein und derselben Gattung des „homo sapiens sapiens“ an. Soziales und kulturelles Verhalten wird nicht vererbt, sondern erlernt. Vererbt wird

INFO

<sup>97</sup> Etienne Balibar unterscheidet zwischen (antisemitischem) inneren Rassismus und dem kolonialistischen „äußeren“ Rassismus; im französischen Nationalismus seien beide eingeschlossen (Balibar 1992: 65f.).

nur die äußerliche Erscheinung, die ein langfristiges Ergebnis verschiedener Anpassungen der Natur an die jeweiligen Lebens- und Umweltbedingungen ist.

Empfehlenswert wäre auch eine zusätzliche Diskussionsaufforderung, welche die SchülerInnen auf die Schwierigkeiten in der Diskussion mit ihrem Umfeld vorbereitet, beispielsweise in folgender Form:

**INFO**

Viele Menschen wissen noch nicht, dass es keine „Menschenrassen“ gibt! Sie haben früher Einteilungen in „Menschenrassen“ und deren angebliche Eigenschaften gelernt. Fragt Eure Eltern und Großeltern, was sie darüber denken und diskutiert mit ihnen darüber. Ihr werdet sehen, dass das nicht leicht ist! Denn oft nimmt man nur das wahr, was zum eigenen Wissen passt: Schlechte Erfahrungen mit einzelnen Menschen (z.B. Aggressivität) bestätigen Vorurteile gegen die ganze Gruppe. Gute Erfahrungen werden hingegen als „Ausnahme“ angesehen. (z.B. wird oft gesagt: Also der Schwarze in meinem Betrieb ist ja nicht so, aber allgemein gesehen ...).

## 6.4 Exkurs: Behinderung und Normierung

**EXKURS:** Generell ist festzuhalten, dass Behinderung und „behinderte“ Menschen nur vereinzelt in den Schulbüchern der 5. bis 8. Schulstufe vorkommen: In manchen Geschichte-Büchern beim Thema der Olympischen Spiele, in manchen Biologie-Büchern beim Thema „Krankheit“. Auffällig reflektiert wurde das Thema im Biologie-Buch **Biologisch 4** behandelt. Hier wird anhand von Micke, einem jungen Schweden, beschrieben, wie ein Mensch mit physischen Beeinträchtigungen selbständig sein Leben meistert. Dabei wird seine Rolle als eine aktive gezeichnet und auch im Merksatz betont: „Micke hat es mit starker Willenskraft geschafft, seine schwere Behinderung anzunehmen und sein Leben selbstverantwortlich zu gestalten.“ (Biologisch 4: 4)

Von besonderer Reflexion zeugt auch der Stichwortkasten zum Thema Gesundheit im Zusammenspiel mit den Diskussionsaufforderungen:

„Stichwort Gesundheit

Gesund ist ein Mensch, wenn er sich sowohl mit seinem Körper als auch seiner Seele, seinen Mitmenschen und seiner Umwelt im Einklang fühlt. Ob jemand gesund oder krank ist, kann in den meisten Fällen nur der betroffene Mensch selbst beurteilen.

- 1 a) Beschreibe, wie Micke sein Leben gemeistert hat.
- b) Wie ist deine Meinung: Ist Micke gesund oder krank? Beachte bei deiner Antwort den Text zum Stichwort ‚Gesundheit‘
- 2     Was bedeutet für dich ‚Gesundheit‘?

3 Betrachte Abbildung 1. Was müsste man zum Beispiel an eurer Schule ändern, damit Behinderte am Unterricht und den meisten Aktivitäten teilnehmen können?“ (Biologisch 4: 4)

Hier werden Normen der Gesellschaft hinterfragt, die aktive Rolle trotz Beeinträchtigung betont und dass Micke eigentlich von Strukturen behindert wird, die beseitigt werden können. Zum Vergleich hier die Thematisierung des Down Syndrom unter der Überschrift „Auch beim Menschen kann es zu Mutationen kommen“ im Band **Leben und Umwelt 4**: Nachdem zunächst das Down Syndrom und das „abnorme Aussehen von Augen, Nase, Mund und Ohren sowie geistiger Unterentwicklung“ beschrieben wird, werden die SchülerInnen zu Rücksicht aufgefordert:

„Man sollte sich diesen Menschen gegenüber nie gedankenlos oder gar unsensibel verhalten. Sie empfinden genauso Freude und Leid, Glück und Unglück, Liebe und Zuwendung wie wir. Sie brauchen die helfende und wohlwollende Unterstützung ihrer Umwelt genauso wie jeder andere behinderte Mensch.“ (Leben und Umwelt 4: 11)

In dieser Darstellung wird eine klare Norm konstruiert, Menschen mit geistiger Beeinträchtigung sind dabei „die Anderen“, denen der Schulbuchtext eine passive, nur auf ihr eigenes Innenleben bezogene Rolle zuschreibt – und dies auf die Gruppe aller Menschen mit physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen ausgeweitet. Hier wäre eine Überarbeitung dringend anzuraten.

#### 6.4.1 Alternativen und Kritik

- Wie das Thema „Behinderung“ im Buch **Biologisch 4** abgehandelt wird, ist als Best-Case-Beispiel herauszustreichen – insbesondere die Hinterfragung von Normen sollte auch verstärkt in anderen Schulbüchern integriert werden.
- Abgesehen von der dezidierten Thematisierung dieses Gegenstandes wäre es jedoch empfehlenswert, zumindest auf der Bildebene Menschen mit geistiger oder körperlicher Behinderung als ganz „normalen“ Teil der Gesellschaft darzustellen anstatt sie hier auszublenden.
- Es ist zu vermeiden, Menschen mit besonderen Bedürfnissen als Opfer und bedauernswert darzustellen. Der diesbezügliche Text in **Leben und Umwelt kompakt 4** ist unbedingt zu überprüfen.
- Die SchülerInnen könnten angehalten werden, auf der Websites von Bizeps ([www.bizeps.or.at](http://www.bizeps.or.at)), einer Beratungsstelle für Menschen mit Behinderungen und deren Angehörige, zu recherchieren, um herauszufinden, dass Kriterien für selbstbestimmtes Leben eine hohe Relevanz haben. Aber auch die Seiten des Österreichischen Gehörlosenbundes ([www.oeglb.at](http://www.oeglb.at)) sind informativ und aufschlussreich.



## VII EXOTISMUS UND EVOLUTIONISMUS: FESTSCHREIBUNGEN UND IDEALISIERUNGEN „DES FREMDEN“

Überschriften wie „Steinzeitmenschen heute“ oder „Indianer, musst du sterben?“ knüpfen an einen öffentlichen Diskurs über so genannte „primitive“ Gesellschaften oder Gruppierungen an, der seine Wurzeln im wissenschaftlichen Evolutionismus und einer Sichtweise von Europa als Nabel der Welt (Eurozentrismus) hat. Dieser schlägt oft auch in Exotismus um. Dabei wird das „Fremde“ idealisiert, aber ebenfalls festgeschrieben und homogenisiert.

Die Lehre von der zwingenden Abfolge der „Stufen“ der Menschheitsgeschichte ist wissenschaftlich bereits seit langem widerlegt (vgl. Kapitel 2). Doch im Alltagsdiskurs und in den Medien finden sich unzählige Beispiele dafür, dass diese Sichtweise nach wie vor prägend ist. Von „Stämmen“, die „noch“ in der „Altsteinzeit“ leben, wird dabei geschrieben. „Die Anderen“ werden in diesem Diskurs auf einer niedrigeren Stufe der „Zivilisation“ verortet, ihnen wird „Natürlichkeit“ bzw. „Primitivität“ zugeschrieben. Sie werden statisch dargestellt, als Gesellschaften, die sich über die Jahrtausende nicht verändern.

Dabei wird ein europäischer Maßstab angelegt und „die Anderen“ werden nach diesem bewertet. Eurozentrismus findet sich ebenfalls in vielen Formulierungen. Ein Beispiel ist die noch immer gedankenlos verwendete Phrase von der „Entdeckung der Neuen Welt“: Amerika wurde nur aus Sicht der EuropäerInnen „entdeckt“ – und stellt daher auch nur für sie eine „Neue Welt“ dar.

Die Analytinnen gingen daher im Folgenden der Frage nach, ob sich in der AHS in den auflagestärksten Schulbüchern Hinweise auf Denkmodelle des Evolutionismus, Eurozentrismus und Exotismus fanden. Hierfür boten sich insbesondere die Schilderungen des „Lebens und Wirtschaftens in anderen Lebensräumen bzw. Naturräumen“ an, die in den Geographie-Büchern der 5. und 6. Schulstufe laut Lehrplan vorgeschrieben sind. Ergänzend wurden Beispiele aus den drei am häufigsten verwendeten Geschichte- und Geographiebüchern der 7. und 8. Schulstufen herangezogen.

Die Analyse konzentrierte sich dabei auf die Konstruktion von indigenen Gruppen als „naturnah“, „primitiv“ und „unzivilisiert“. Häufig werden diese auch „kindlich“ dargestellt; die Nacktheit und Sexualität werden in den Beschreibungen immer wieder betont. Dies fand sich bereits in Diskursen ab der Eroberung der Amerikas durch die EuropäerInnen (vgl. z. B. Schülting 1997). Ausgehend von der europäischen Aufklärung wurde dann insbesondere die „Vernunft“ (bzw. das, was die jeweiligen

EuropäerInnen darunter verstanden) und die damit verbundene Schriftlichkeit als dasjenige etabliert, was über „Zivilisation“ und damit auch Menschlichkeit entschied.

## 7.1 Exotismen und Idealisierung der „Naturvölker“

In den Kapiteln 2, 3, 5 und 6 wurde bereits betont, dass zum europäischen Denken der Aufklärung auch Eurozentrismus, Kolonialismus, Unterdrückung sowie Rassismus gehören. Gleichzeitig wurden diese Überzeugungen und Praktiken auch innerhalb Europas immer wieder hinterfragt. Texte wie der *Candide* von Voltaire (1759), *Huron l'Ingénu* (Voltaire 1767), die *Persischen Briefe* von Montesquieu (1721) oder das *Supplément au voyage de Bougainville* von Denis Diderot (1775) wurden zur Reflexion des Eigenen eingesetzt und auch dazu, die europäische Position des Beurteilens und Bewertens der Welt zu hinterfragen. Beispielsweise unterhalten sich im von Diderot verfassten *Supplément au voyage de Bougainville*<sup>98</sup> zwei französische Aufklärer über die Reise von Louis Antoine de Bougainville, der 1768 Tahiti besuchte. In diesem Nachtrag legt Diderot (fiktive) Zusätze zu Bougainvilles Reisebericht vor: Die Abschiedsrede eines tahitianischen Greises an die Europäer und einen Dialog zwischen dem Schiffskaplan und einem spanisch sprechenden Tahitianer, über welche die europäische Denkweise und ihre Werte stark kritisiert werden.

Gleichzeitig aber dienten „die Anderen“ in dieser Denkweise wieder als Reflexionsfläche des „Eigenen“. Dafür mussten erneut die Unterschiede herausgestrichen und die Grenzen betont werden. Dies gilt auch für die Idealisierung der „Anderen“ als „natürlich“, wie sie im exotistischen Diskurs seit den so genannten „Entdeckungsreisen“ vorherrschen. Louis Antoine de Bougainville wurde bei seiner Tahiti-Reise 1768 von Philibert de Commerson begleitet, der die TahitianerInnen folgendermaßen beschrieb:

“Unter dem schönsten Himmel geboren, genährt von den Früchten einer ohne Bewirtschaftung reichlich spendenden Erde, eher von Familienvätern als von Königen regiert, kennen sie keinen anderen Gott als die Liebe. Jeder Tag ist ihr gewidmet, die ganze Insel ist ihr Tempel, alle Frauen sind ihre Altäre und alle Männer ihre Oberpriester [...] Da üben Schamgefühl und Züchtigkeit ihre Tyrannei nicht mehr aus; die leichten Gazeschleier bewegen sich, wie der Wind und die Lüste es wollen [...] Jeder Fremde ist eingeladen, sich an solche beseligender Festlichkeit zu beteiligen [...]“ (Philibert de Commerson, *Tahiti ou la Nouvelle Cythère*; zit. nach Bitterli 1987: 17f.)

---

<sup>98</sup> Nachtrag zu Bougainvilles Reise, verfasst etwa 1775, veröffentlicht posthum 1796.

In diesem Diskurs wurde „Natur“<sup>99</sup> bzw. die „natürliche“ Lebensweise „primitiver“ Völker als Ideal gesehen, frei von den Zwängen der „Zivilisation“; in diesem Fall vor allem den moralischen Zwängen. Doch auch ökonomische Zwänge sowie (später) die Regeln der kapitalistischen Arbeitswelt waren Gründe für die Idealisierung der „als primitiv“ konstruierten Lebensweisen. Auch körperliche Vorzüge wurden den „Edlen Wilden“ seit der Aufklärung zugeschrieben (gegenüber der „Degeneration“ der verweichlichten EuropäerInnen), beispielsweise von Denis Diderot in seinen *Essais sur la peinture* 1766:

„Der Wilde hat feste, kräftige und deutliche Züge, struppige Haare, einen dichten Bart und überaus genau proportionierte Glieder; welche Verrichtung hätte ihn auch verändern können? Er hat gejagt, er ist gelaufen, er hat gegen ein wildes Tier gekämpft, er ist tätig gewesen. Er hat sein Leben erhalten und er hat seinesgleichen hervorgebracht – die beiden einzigen natürlichen Beschäftigungen. Nichts an ihm läßt Frechheit oder Scham verspüren. Stolz ist in seinem Ausdruck mit Wildheit vermischt. Er trägt den Kopf aufrecht und erhoben; sein Blick ist fest. Er ist Herr in den Wäldern. Je mehr ich ihn betrachte, um so mehr erinnert er mich an die Einsamkeit und Unbeschränktheit seiner Heimat. Wenn er spricht, so sind seine Gesten herrisch und seine Worte knapp und energisch. Er kennt keine Gesetze und keine Vorurteile. Sein Gemüt ist leicht zu erregen. Er befindet sich in einem dauernden Kriegszustand. Er ist geschmeidig und beweglich, obwohl er stark ist.“ (Diderot 1766; zit. nach Brockmeier 1982 in Nachwort zu Voltaire: *L'Ingénue/Der Freimütige*: 237)

Fern jeder Realität wurden über diese Idealisierungen Zuschreibungen gemacht und dafür „die Anderen“ homogenisiert, um „das Eigene“ (z. B. die verweichlichte europäische Lebensweise) zu kritisieren (vgl. dazu beispielsweise Koebner/Pickerodt 1987). Doch diese Gruppe der „Edlen Wilden“ wurde dann – je nach Intention der Schreibenden – leicht zu Barbaren (vgl. Urs Bitterli im selben Sammelband) und damit klar abgewertet: Aus „Einfachheit“ und „Anspruchslosigkeit“ wurde „Primitivität“, aus „Unschuld“ und „Unvoreingenommenheit“ wurde „Dummheit“; „ruhiges Behagen“ kann auch als „Faulheit“ gedeutet werden usw.

<sup>99</sup> Für eine Diskussion der verschiedenen Naturbegriffe in der Aufklärung vgl. Maurice Bloch und Jean Bloch in MacCormack/Strathern 1980. Sie unterscheiden vier Diskurse über Natur (vor-sozialer Status; Prozesse des menschlichen Körpers; universelle Ordnung; Lebensweisen der „primitiven“ Menschen; wobei Natur zunehmend positiv bewertet wird).

### 7.1.1 Exotismus und Rassismus: Abgrenzung und Gemeinsamkeiten

Exotismus und Rassismus beruhen somit teilweise auf den gleichen Mechanismen. „Die Anderen“ werden festgeschrieben und homogenisiert; wobei im Exotismus meist eine scharfe Grenze zwischen „Moderne“ und „Vormoderne“ gezogen wird – die „Naturvölker“ werden dabei auf einer „früheren Entwicklungsstufe“ angesiedelt<sup>100</sup>. Sowohl bei Rassismus als auch bei Exotismus werden zudem einer Gruppe Eigenschaften zugeschrieben.

In beiden Fällen geht es um Ideologien, in denen das „Eigene“ scharf vom „Anderen“ abgegrenzt und mit Zuschreibungen versehen wird. Im Fall von Rassismus sind diese Zuschreibungen klar negativ – im Fall von Exotismus erscheinen sie teilweise positiv oder idealisierend, schlagen aber leicht in rassistische Vorurteile um.

#### INFO

##### Exotismus

Aufgrund von tatsächlichen oder vorgestellten Unterschieden in Bezug auf körperliche Merkmale (z.B. die Hautfarbe), Ethnizität, kulturelle Elemente oder (nationale) Herkunft werden Gruppen als „von Natur aus“ anders geartet konstruiert und mit Eigenschaften belegt, die häufig positiv wirken, aber leicht in rassistische Vorurteile umschlagen. Diese Denkweise bildet sich auch in den gesellschaftlichen Strukturen ab und beeinflusst Handlungen und Einstellungen der Exotisierenden und der Exotisierten je nach ihrer Position in der Gesellschaft.

In Bezug auf die Konstruktion der Gruppen und Eigenschaften treffen häufig einige bis alle der folgenden Punkte zu:

- Die Unterschiede zwischen der „eigenen“ und der „anderen“ Gruppe werden als fix angesehen, Unterschiede innerhalb der Gruppen eher homogenisiert. Dabei wird zumeist vereinfacht, anonymisiert und objektiviert.
- Das „Fremde“ wird in der Vorstellung weit weg gerückt (in die soziale und/oder geographische Ferne), es wird mystifiziert, romanisiert, sexualisiert und mit Paradiesvorstellungen verbunden.
- Das „Fremde“ wird häufig als „der Natur näher“ betrachtet bzw. auf einer niedrigeren (Entwicklungs-)Stufe verortet.

---

<sup>100</sup> In der Natur-Kultur-Dichotomie, die sich in der europäischen Aufklärung entwickelte (vgl. beispielsweise Latour 1998) wurden schriftlose Gesellschaften bzw. Jäger- und Sammlergesellschaften als „Naturvölker“ bezeichnet und damit im evolutionistischen Denken auf einer „niedrigeren Stufe“ festgeschrieben.

Vgl. für die Natur-Kultur-Dichotomie als westliches Konzept auch MacCormack/Strathern (1980: Nature, Culture and Gender) sowie Ortner (1974: Is female to male as nature is to culture?).

- Häufig werden „den Anderen“ sexuelle Potenz oder Triebhaftigkeit zugeschrieben; dabei werden die eigenen Wünsche und (sexuellen) Bedürfnisse auf „die Anderen“ projiziert.
- Die „fremde Gesellschaft“ wird als ein Raum konstruiert, der frei von den Zwängen des Alltags der Exotisierenden scheint (Arbeit, Moral, Religion, usw.).
- Das „Fremde“ wird als Reflexionsfläche für das „Eigene“ verwendet (z. B. Kritik an vermeintlichen oder tatsächlichen Mängeln der eigenen Gesellschaft).
- Exotistische Zuschreibungen unterscheiden sich meist stark nach Geschlecht und sind häufig mit Sexismus verbunden.
- Teile des idealisierten „Fremden“ werden ausgewählt und in den eigenen historischen und sozialen Kontext eingerückt (z. B. Musikstile, bestimmte religiöse Rituale oder Symbole), wobei es nicht um das Lernen und das Interesse an anderen Lebensweisen geht, sondern um das Einverleiben und die Vereinnahmung einzelner Elemente „des Anderen“, um zugeschriebene Eigenschaften dem Selbst zuzuführen.
- Häufig ist diese Vereinnahmung mit der Kommerzialisierung eines oder einiger weniger Elemente einer Kultur bzw. des Lebensstils verbunden (Werbung, Tourismusindustrie, Medien, Sexindustrie).

Werbung, Medien, Tourismus- und Sexindustrie machen sich den „Reiz“ des Exotischen gerne zunutze. Dabei werden häufig Minderheiten bzw. exotisierte Gruppen als anonyme Objekte missbraucht (Anonymisierung, Homogenisierung, Sexualisierung). Diese Bilder und Zuschreibungen sind teilweise so überpräsent, dass sie auch von den exotisierten Gruppen verinnerlicht werden können. Dies steht in Zusammenhang mit internalisiertem Rassismus und Sexismus und kann zu einer verzerrten Selbstwahrnehmung führen. Vermeintlich positive Zuschreibungen führen somit häufig zu strukturellen und individuellen Diskriminierungen.

Exotismus ist (ebenso wie Rassismus) nicht allein auf den europäischen Raum beschränkt, sondern findet sich in vielen Gesellschaften. Die Auswirkungen von Exotismus unterscheiden sich aber danach, welche Machtposition in einer Gesellschaft bzw. in der Weltordnung die Exotisierenden und welche die Exotisierten einnehmen. So wird möglicherweise ein Weißer Tourist in Südamerika oder Afrika Exotismus erfahren, doch seine Position ist eine andere als die einer illegalisierten Schwarzen Prostituierten in Wien, auf die diese Klischees und Zuschreibungen deutlich stärker wirken.

## 7.2 Analyseergebnisse: „Steinzeitmenschen“, Sprachbilder aus dem Tierreich und Verkindlichung „des Fremden“

Im Zuge der Analyse wurden auf der Text- und Bildebene überprüft, ob einige der folgenden Zuschreibungen bzw. Festschreibungen und Vorurteile auch in Schulbüchern zu finden sind bzw. ob ihnen dezidiert entgegengewirkt wird:

- Zuordnung zu anderen geschichtlichen Epochen („Steinzeit“) oder Entwicklungsstufen des Individuums (Verkindlichung)
- Primitivität (Technologiefrei; statische Gesellschaft; „natürlich“; Grausamkeit oder aber auch „Glückseligkeit im Paradies“; kaum materielle Kultur, Esskultur und Hygiene; fehlende Triebunterdrückung wie Aggression, Sexualität; teilweise dem Tierreich zugeordnet)
- Zum Aussterben verurteilt (wegen „primitiver“ Lebensweise, „körperlicher Unterlegenheit“ oder unterlegener Wirtschaftsweise; sie werden als ausgeliefert geschildert)
- Homogenisierende Darstellung (abgetrennt von anderen Räumen, Opposition zu „uns“)

Exemplarisch wird im Folgenden anhand von zwei Fallbeispielen darauf eingegangen, inwieweit sich diese Beschreibungsformen indigener Gruppen (der so genannten „Naturvölker“) nach wie vor in heutigen Schulbüchern wieder finden:

- Beschreibung der Lebensweise der indigenen Bevölkerung in Papua Neu-Guinea von Heinrich Harrer im Geschichte-Band **Einst und heute 2** („Urzeitmenschen in der Höhle, die mit ihren Steinäxten hantieren wie vor zehn-, zwanzig- oder dreißigtausend Jahren“)
- Beschreibung der Lebensweise der indigenen Bevölkerung im Amazonas-Tiefland im Geographie-Band **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** („Indianer, musst du sterben?“)

Diese Fallbeispiele werden von weiteren aus den Geographie-Bänden **Panorama.at 1** und **Durchblick 1** sowie dem Geschichteband **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2** ergänzt. Ein Good Practice-Beispiel liefert der Band **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3**.

Außereuropäischen Gesellschaften – und insbesondere solchen mit einfacher Technologie – wurde und wird häufig eine niedrigere „Entwicklungsstufe“ zugeschrieben. Im evolutionistischen Denken, welches diesen Zuschreibungen oft zugrunde liegt, wird die industrialisierte „westliche“ Gesellschaft als höchste bisher erreichte

„Entwicklungsstufe“ gesehen – die meisten anderen sind sozusagen auf niedrigeren „Entwicklungsstufen“ der Menschheitsgeschichte stehen geblieben; ihnen wird die „Gleichzeitigkeit“ verweigert (Fabian 1983), also das Leben im gleichen „Zeitabschnitt“ bzw. der gleichen „Stufe“ der Menschheitsgeschichte.

Formulierungen, die auf dieses Denken hinweisen, finden sich in den untersuchten Schulbüchern häufig. Oft ist es nur das Wort „noch“, das auf die Ungleichzeitigkeit und das Denken dahinter aufmerksam macht:

„In Afrika und Australien gibt es noch Anhänger von Naturreligionen. Sie verehren Naturkräfte und Naturerscheinungen als göttliche Wesen.“ (Einst und heute 2: 89) Abgesehen davon, dass „Naturreligion“ ein veralteter Begriff ist<sup>101</sup>, wird mit dem Wort „noch“ impliziert, dass sie sich in der Zukunft wohl auch zu einer der „fortschrittlicheren“ Religionen bekehren werden bzw. dass dieser Glaube mit ihrer „rückständigen“ Lebensweise oder Bildung zu tun hätte und sich mit fortschreitender „Entwicklung“ verlieren würde.

Doch es gibt auch explizitere Formulierungen, wie beispielsweise in folgender Beschreibung der „Buschmänner“ in **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2**:

**„Auch heute leben noch Menschen ähnlich wie in der Altsteinzeit**

Derzeit gibt es rund 5000 Naturvölker, eines davon sind die Buschmänner in Namibia (Afrika). Einige hundert Kilometer von der Hauptstadt entfernt fühlt man sich plötzlich in die Altsteinzeit zurückversetzt:

„Die hier lebenden Buschmänner (kleinwüchsige Eingeborene) sind zäh, abgehärtet und sehnig. Sie haben die Ausdauer, zwischen den Graswurzeln den ganzen Tag lang nach essbaren Pflanzen zu suchen oder unermüdlich Antilopen aufzuspüren. Wenn ihre Pfeile nicht gut getroffen haben, folgen sie den verletzten Tieren oft über 100 km weit. Die Buschmänner erkennen deren Spuren aus den Spuren der Antilopenherde heraus ...“ (vgl. E. Marshall Thomas, Meine Freunde die Buschmänner).“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 11, a. A.)

Neben diesem Text findet sich eine grafische Darstellung, auf der die „Hirten, Jäger, einfachen Bauernkulturen“ eingezeichnet sind sowie die

---

<sup>101</sup> Die „Naturreligion“ wurde mit „Naturvölkern“ zusammengedacht und als Gegensatz zur „Schriftreligion“ (und „Hochkulturen“) konstruiert, was mit der Natur-Kultur-Dichotomie seit der Aufklärung zusammenspielt.

Gebiete alter „Hochkulturen“ und die Behausungen der „Heute noch lebenden Naturvölker“. Die Bildunterschrift dazu lautet:

„Heute noch leben rund 300 Millionen Menschen in Naturvölkern. Eine Auswahl: 1 – Pygmäen, 2 – Buschmänner, 3 – Australische Ureinwohner (,Aborigines‘), 4 – Inuit (,Eskimos‘), 5 – Lappen, 6 – Einheimische in Neuguinea, 7 – Indianer (,Indios‘).“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2: 11, a. A.)

Die betreffende Gruppe wird in diesem Absatz klar in eine frühere Zeit und eine „primitivere“ Stufe gerückt; der Blickwinkel ist ein „europäischer“. Zudem werden diese Menschen sprachlich in der Nähe des Tierreiches angesiedelt: Die Ausdrücke zäh, abgehärtet, sehnig, aufspüren oder „zwischen den Graswurzeln den ganzen Tag lang nach essbaren Pflanzen zu suchen“ erwecken eindeutige Assoziationen. In der neuen Ausgabe (2005) wurde die Darstellung insofern verbessert, als eine neutralere generelle Überschrift („Naturvölker heute“ statt der Altsteinzeit-Zuschreibung) gewählt wurde. Auch der Text zur Grafik wurde leicht verändert. Indianer wurde als Begriff gestrichen (nur „Indios“) und die „Lappen“ durch „Samen (,Lappen)“ ersetzt.

Anerkennenswert ist die dabei implizite Begriffskritik in Bezug auf die Bezeichnungen „Eskimo“ und „Indianer“, wobei diese auch für die Ausdrücke „Buschjäger“ und „Pygmäen“ angebracht wäre. Der Terminus „Pygmäen“ wurde von der Anthropologie im Rahmen der „Rassenkunde“ geprägt und bedeutet eigentlich *eine Faust lang*. „Bezog sich der Begriff zunächst auf ein fabelhaftes Zwergvolk, wurde er im kolonialen Kontext auf Menschen aus Zentralafrika übertragen.“ (Arndt/Hornscheidt 2004: 195)

Die Bezeichnung ging von Beginn an mit einer Abwertung einher und homogenisierte in der kolonialen Verwendung völlig unterschiedliche Gesellschaften (ca. 150.000 Menschen) in Zentralafrika. Die in den Schulbüchern als „Pygmäen“ konstruierte Gruppe wird häufig beispielhaft für die afrikanische Bevölkerung verwendet, obwohl sie nur einen sehr geringen Prozentsatz in der Bevölkerung darstellen.

„Dieser Begriff ist ersatzlos zu streichen. Einen Alternativbegriff gibt es nicht, weil ‚P.‘ eine koloniale Erfindung ist. In jedem Fall muss konkret benannt werden, welche der vielen hier subsumierten Gesellschaften konkret gemeint ist.“

(Arndt/Hornscheidt 2004: 196)

„Buschjäger“ ist ebenso wie der Begriff „Buschmann“ zu vermeiden. Auch hier gibt es keine Kriterien, über die „Buschmänner/frauen“ oder „Buschjäger“ identifizierbar wären. Der Begriff wurde in der Kolonialzeit geprägt und hatte seit damals eine abwertende Konnotation.

„Im kolonialen Kontext wurde der Begriff auf Natur- und Kulturräume in Afrika übertragen. Dieses Verfahren ist auf die niederländischen Kolonisator/inn/en zurückzuführen. Im 16. Jahrhundert bezeichneten sie die von ihnen besetzten Gebiete des südlichen Afrika jenseits der Küstenregion als ‚B.‘ und davon ausgehend dann auch die Bevölkerung dieser Gebiete als Bosjemans (→ ‚Buschmänner‘).“ (Arndt/Hornscheidt 2004: 98)

Die Behauptung, dass Busch einen geographischen Raum – wie etwa eine Savannenform – kennzeichnet, ist falsch, denn hier werden zumeist unterschiedliche Vegetationsformen und Klimazonen zu einer zusammengewürfelt. Wie schon die Bezeichnung „da ist etwas im Busch“ beschreibt, ist damit auch etwas Undurchdringbares und Undurchschaubares gemeint – also ein Naturraum, der unkontrolliert und unbekannt ist. Mit Busch – egal mit welchem Zusatz – wird und wurde auf jeden Fall immer auch schon Primitivität und Zurückgebliebenheit verbunden (vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 102–105).

Auch der Begriff „Eingeborene“ ist problematisch:

„Im Kontext von transatlantischem Sklavenhandel und Kolonialismus wurde das Verb ‚eingeboren‘ in substantiver Form zur Bezeichnung von Menschen in kolonisierten Gebieten herangezogen. Dabei wurden zum einen ganz verschiedene Kulturen subsumiert und so pauschal zum ‚anderen‘ stilisiert.“ (Arndt/Hornscheidt 2004: 116)

Laut Arndt wurden seit Beginn der Kolonialisierung mit dem Wort „Eingeborene“ auch Begriffe wie „Unzivilisiertheit“, „Barbarei“, „Heidentum“ und „Kannibalismus“ gleichgesetzt. Weiters impliziert der Begriff ihr zufolge, dass die Menschen an dem Ort, an dem sie lebten, nur „geboren“ wären, aber keinen rechtlichen Anspruch auf das Land hätten. Der Begriff sollte – ebenso wie der Begriff Ureinwohner – nicht verwendet werden („Ureinwohner“ weckt Assoziationen wie „Primitivität“, „fehlende Zivilisation“, (vgl. Arndt/Hornscheidt 2004: 117).<sup>102</sup>

## Sprachbilder aus dem Tierreich

In der Darstellung „der Anderen“ finden sich häufig auch sprachliche Beschreibungen, die „das Fremde“ in die Nähe des Tierreiches rücken.

---

<sup>102</sup> Sowohl die Begriffe „Ureinwohner“ als auch „Eingeborene“ finden sich in vielen Schulbüchern – beispielsweise auch in der Schilderung der Kolonialherrschaft im Geschichtsbuch **Zeitbilder 3**. Die Bildunterschrift zu einem Foto mit drei Menschen mit abgehackten Händen lautet: „Dieses Foto wurde 1907 in Belgisch-Kongo aufgenommen. Es zeigt Eingeborene, denen die Hände abgehackt worden waren. Sie hatten zu geringe Mengen an Kautschuk abgeliefert.“ (Zeitbilder 3: 114)

Dies ist besonders stark zu kritisieren, da damit diesen Gruppen sprachlich die Menschlichkeit entzogen wird. Bedenkt man, dass es im europäischen Diskurs der Neuzeit ernsthaft Thema war, wie „menschlich“ gewisse außereuropäische Gesellschaften seien, so sollte auf derartige Vergleiche verzichtet werden.<sup>103</sup>

Franz Fanon beschreibt in seinem Buch „Die Verdammten dieser Erde“ schon 1961:

„Tatsächlich ist die Sprache des Kolonialherrn, wenn er von den Kolonisierten spricht, eine zoologische Sprache. Man macht Anspielungen auf die kriegerischen Bewegungen des Gelben, auf die Ausdünstungen des Schwarzen, auf die Horden, auf den Gestank, auf das Gewucher und Gewimmel, auf das Gestikulieren. Wenn der Kolonialherr beschreiben und das richtige Wort finden will, bezieht er sich ständig auf das Tierreich.“ (Fanon 1981: 35)

Auch in den vorliegenden Schulbüchern fanden sich einige sprachliche Bilder, die eine gewisse Nähe zum Tierreich nahe legen, beispielsweise „tummeln“ sich im Amazonastiefland „Kinder wie Erwachsene“ im nahen Fluss (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: 27). Auch die Formulierung, dass eine Gruppe „vom Aussterben bedroht“ (Durchblick 1: 42) sei, ist aufgrund der Nähe zu aussterbenden Tierarten abzulehnen. (vgl. Punkt 7.3.1)

### 7.2.1 Beispiel Einst und heute 2: „Ich komme aus der Steinzeit“

Die eindeutigste evolutionistische Darstellung in den drei am häufigsten verwendeten Geschichte- und Geographie-Büchern findet sich in **Einst und heute 2** unter der Dachzeile „Steinzeitmenschen heute“ mit dem „Lesetipp: Heinrich Harrer, Ich komme aus der Steinzeit“.

Harrer beschreibt in diesem ausführlichen Zitat aus seinem Buch „Ich komme aus der Steinzeit“ die Menschen in Papua-Neuguinea als „Urzeitmenschen in der Höhle, die mit ihren Steinäxten hantieren wie

---

<sup>103</sup> In den ersten Jahrzehnten der Eroberung der „Neuen Welt“ sei immer wieder die Frage nach dem Menschsein und der Menschlichkeit der indigenen Gruppen gestellt worden, schreibt Sabine Schülting: „Sie mussten entweder Mensch oder Tier sein – ein Zwischenstadium war nicht denkbar. Durch die päpstliche Bulle Sublimus Deus von 1537 wurde die Diskussion nur vorläufig beantwortet; letztlich steht die jeweilige Klassifizierung als Mensch bzw. Tier in direktem Zusammenhang mit dem spezifischen Interesse der Reisenden bzw. der Konquistadoren: Die europäische Eroberung und Kolonisierung der ‚Neuen Welt‘ und der damit verbundene Völkermord wurden auf der einen Seite immer wieder mit dem Verweis auf eine angebliche Bestialität der indigenen Bevölkerung legitimiert; auf der anderen Seite machte der christliche Missionierungsauftrag nur dann Sinn, wenn die zu Missionierenden als Menschen betrachtet wurden.“ (Schülting 1997: 86) Für die Kritik an der „Double Consciousness“ der Moderne am Beispiel der Sklaverei vgl. Paul Gilroy 1993a: The Black Atlantic.

vor zehn-, zwanzig- oder dreißigtausend Jahren.“ (Einst und heute 2: 123) Dabei widerspricht er sich sogar selbst, indem er weiter unten schreibt: „Die Männer bilden zusammen eine Lebens- und Kampfgemeinschaft. Sie **bauen Häuser**, roden den Urwald und verteidigen den Stamm.“ (Heinrich Harrer, zit. nach Einst und heute 2: 123; Hervorh. durch die Autorinnen)

Harrer – und damit auch **Einst und heute**, das sich diesen „interessanten Beobachtungen“ (Einst und heute 2: 123) kritiklos anschließt – schreibt den Papuas Primitivität, Rückschrittlichkeit und Wildheit zu und bezeichnet sie quasi als „lebende Ausgrabungen“:

„Hier braucht man nichts auszugraben, keine Menschen nach Knochenfunden zu rekonstruieren – hier ist die Steinzeit Gegenwart.“ (Harrer, zit. nach Einst und heute 2: 123)

In seinem evolutionistischen Weltbild werden die Papua der untersten Stufe der Zivilisation zugeordnet (den „primitiven Völkerstämmen“), wobei er im letzten zitierten Absatz die Nähe zum Tierreich herstellt.

„Solange sie etwas zu essen haben, essen sie, und wenn sie sich anschließend erbrechen müssen, nur um weiteressen zu können. Das Wort ‚Rationierung‘ oder ‚sparen‘ oder etwas Ähnliches gibt es weder in ihrer Sprache noch in ihrer Vorstellung. Solange etwas da ist, wird gegessen.“ (Heinrich Harrer, zit. nach Einst und heute 2: 123)

Damit wird den Papua jedes auf die Zukunft gerichtete Denken abgesprochen und somit tendenziell jedes Denken. Sie werden als unersättlich und infantil beschrieben – ganz in der Tradition der westlichen evolutionistischen Wissenschaft und Sichtweise. Hingegen erscheint der westliche „Forscher“, als der Harrer hier vorgestellt wird, als zivilisiert und rational.

In den Diskussionsaufforderungen des Geschichtebuches wird der Gegensatz zwischen der „modernen“ Zivilisation und „diesem Volk“ noch verstärkt (obwohl „modern“ immerhin in Führungszeichen gesetzt wird):

„Welche Schwierigkeiten können sich durch das Zusammentreffen dieses Volkes mit unserer ‚modernen‘ Zivilisation ergeben? Welchen Nutzen bringt die Beobachtung dieses Volkes für die Wissenschaft?“ (Einst und heute 2: 123)

In keiner der beiden Diskussionsaufforderungen wird Harrers Schilderung hinterfragt – vielmehr wird diese als Wahrheit dargestellt und nach dem „Nutzen“ der Beobachtung gefragt.

Für die heutige Kultur- und Sozialanthropologie sollte der „Nutzen“ einer „Beobachtung eines Volkes“ (Diskussionsanregung *Einst und heute* 2: 123) wohl auch darin bestehen, abwertende Geschichtsbilder wie das hier dargelegte zu entkräften. Abgesehen davon sollte es jedoch bei Forschungen und auch Besuchen nicht um das „Beobachten“ von Außen, sondern die Interaktion und das gegenseitige Lernen gehen.

In der Kultur- und Sozialanthropologie werden derartige Beschreibungen abgelehnt, da sie die so Beschriebenen abwerten und den europäischen Blickpunkt unhinterfragt als Maßstab heranziehen.

Über andere Formulierungen wird in diesem Text in **Einst und heute 2** homogenisiert – auch über Papua Neuguinea hinaus: „Dies entspricht der Einstellung vieler primitiver Völkerstämme.“ (Harrer, zit. n. *Einst und heute* 2: 123) In Bezug auf die Papua wird der staatliche Kontext ebenso ausgeblendet wie Einflüsse der Geschichte und der Globalisierung (Tourismus, Wirtschaft).

Zudem erscheint ein Lesetipp zu Heinrich Harrer aufgrund seiner persönlichen Geschichte bedenklich; ein Buch aus dem Jahr 1963 ist zumeist auch nicht mehr aktuell – hier ist dringend zu empfehlen, diese Seite ersatzlos zu streichen. Stattdessen könnte man sich kritisch mit Evolutionismus und Zuschreibungen zu angeblich unterlegenen „Anderen“ beschäftigen; eventuell anhand eines dieser herabwürdigenden Zitate.

Neben der Rückstufung in eine frühere menschheitsgeschichtliche Epoche wurde im Evolutionismus oder den Beschreibungen des/der Fremden oft auch die Kindlichkeit, Fröhlichkeit und Sorglosigkeit der „Primitiven“ betont.

Diese Klischees finden sich in den Schilderungen zur Lebensweise von „Fremden“ in den drei am häufigsten verwendeten Geographie-Bänden nicht; es fiel lediglich bei der Beschreibung der „Indianer im Amazonas-Tiefland“ in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** auf, dass auf der Bildebene besonders viele Kinder abgebildet sind.

### 7.3 Analyseergebnisse: „Primitivität“ versus „Zivilisation“

Primitivität ist nicht an und für sich definierbar, sondern nur im Zusammenspiel mit dem Gegenpart der „Zivilisation“ zu sehen so beispielsweise Elias:

„Der Begriff ‚Zivilisation‘ bezieht sich auf sehr verschiedene Fakten: auf den Stand der Technik, auf die Art der Manieren, auf die Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnis, auf religiöse Ideen und Gebräuche. Er kann sich auf die Art des Wohnens oder des Zusammenlebens von Mann und Frau, auf die Form der gericht-

lichen Bestrafung oder der Zubereitung des Essens beziehen, genau besehen gibt es beinahe nichts, was sich nicht in einer ‚zivilisierten‘ und einer ‚unzivilisierten‘ Form tun ließe [...]“ (Elias 1997: 89f.)

„Primitivität“ kann also wie ihr Gegenpart „Zivilisation“ die verschiedensten Gebiete betreffen: Die materielle Kultur und Technologie (und damit der Grad der Abhängigkeit von der Natur), die Wissenschaften, Sitten, Moral, kapitalistisch-protestantische Logik, Säkularisierung, Hygiene und Sauberkeit, Triebbeherrschung (Aggression und Sexualität), Kleidung versus Nacktheit, Werte und Anschauungen, Demokratisierungsgrad und vieles andere mehr.

Die Geographie-Bücher befinden sich hier nun in einem Dilemma: Einerseits sollen sie – so der Auftrag des Rahmenlehrplans – die Vielfalt menschlichen Lebens und Wirtschaftens auf der Erde bewusst machen. Das bedeutet aber auch, auf Unterschiede hinzuweisen. Die „anderen“ Gruppen und Formen dabei als nicht zu einheitlich darzustellen ist umso schwieriger, als eine einfache Sprache gefordert ist: Schließlich handelt es sich um die 5. Schulstufe, in der elementare Begriffe, Fertigkeiten und Einsichten vermittelt werden sollen.

Inwieweit dies gelungen ist, welche Klischees trotzdem tendenziell perpetuiert werden und wie diesen entgegengewirkt werden könnte, soll nun anhand eines weiteren Fallbeispiels thematisiert werden: Der Darstellung der Lebensweise der „Indianer im Amazonas-Tiefland“ im Band **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1**. Die Beschreibung von „Indianern“ findet sich auch in den beiden anderen auflagenstärksten Geografie-Büchern der 5. Schulstufe. Doch da sich anhand der drei Seiten in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** (26 bis 28) die meisten Punkte zeigen lassen, wird dieses Beispiel ausführlicher diskutiert und durch Beispiele aus Durchblick und Panorama.at lediglich ergänzt.

### *7.3.1 Beispiel Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: „Indianer, musst du sterben?“*

Im Band **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** ist bei den Darstellungen zum Thema „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ generell positiv zu erwähnen, dass (wie auch in den anderen Geographie-Büchern) direkte Wertungen unterlassen wurden. Dennoch zeigt sich auf sprachlicher Ebene, dass der Text auf Klischees und evolutionistisches Denken verweist bzw. darauf aufbaut. Auch die Bilderebene ist nicht geeignet, dies zu hinterfragen.

Auf der sprachlichen Ebene ist zunächst der Begriff „Indianer“ zu kritisieren – dieser ist keine Eigenbezeichnung, sondern eine (skurrile) Fremdbezeichnung der EuropäerInnen, die aus der Verwechslung Amerikas mit Indien resultierte. Zudem wurde diese Bezeichnung häufig

abwertend verwendet. Als Alternativen bieten sich die Bezeichnungen „Indigene“, „Indigene Bevölkerung“, „Native Americans“ oder „Indígenas“ an. Generell wäre es empfehlenswert, bestimmte Termini in allen Schulbüchern kritisch zu hinterfragen – beispielsweise folgende Ausdrücke: „Indianer“, „Pygmäen“, „Buschmänner“, „Kopffäger“, „Eskimos“, „Ureinwohner“, „Horde“, „Häuptling“, „primitive Völkerstämme“, „Zigeuner“. (speziell die Geschichte-Bücher **Einst und heute** wären dringend sprachlich zu überarbeiten).<sup>104</sup>

Vom Stil her entspricht der Textabschnitt in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** dem des restlichen Buches – es werden zwar viele Fragen und Arbeitsaufgaben gestellt, doch dienen diese lediglich dazu, den „Stoff“ zu wiederholen, anstatt ihn zu hinterfragen. Die Texte sind tendenziell homogenisierend („Der Nomade ist stolz auf eine große Viehherde“; *Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1*: 41); über die Bildebene wird das „Ursprüngliche“ betont. Moderne Technologien finden sich nur im Zusammenhang mit den „Eindringlingen“ (z. B. Holzindustrie); ansonsten wird in den Abschnitten über das „Leben und Wirtschaften in anderen Wirtschaftsräumen“ nur im Zusammenhang mit den Samen (Schneemobil) auf Technologien verwiesen.

Auch im vorliegenden Abschnitt über die indigenen EinwohnerInnen des Amazonastieflandes wird in einer Weise berichtet, welche die Gesellschaft der „Xingu-Indianer“ höchst statisch wirken lässt. Dies spielt mit evolutionistischen Denkweisen zusammen, welche Gesellschaften festschreiben und auf bestimmten Stufen der Menschheitsgeschichte ansiedeln.

#### a) „Statische Gesellschaften“

Als „primitiv“ konstruierten Gesellschaften wird häufig jeder Wandel abgesprochen – und damit im fortschrittsorientierten Denken sozusagen auch die Innovationskraft. Die Darstellung der Gesellschaften als statisch ist dafür ein Ausdruck, beispielsweise wird in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** über die Xingu geschrieben: „Das Leben spielt sich hier Tag für Tag in gleicher Weise ab.“ (*Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1*: 27)

---

<sup>104</sup> Vergleiche Punkt 7.2 sowie das Good Practice-Beispiel in Punkt 7.4.2. Diese Kritik betrifft vor allem Band 2; in der neuen Ausgabe von Band 4 wurden bereits Verbesserungen vorgenommen.

b) „Primitive Sprache, keine Schrift“

In den Schilderungen wird weder die Sprache der Xingu oder Yanomami erwähnt noch auf das Thema der Alphabetisierung oder Schulpflicht in Brasilien eingegangen – und das, obwohl dieses Thema sicherlich einen Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen in Österreich schaffen würde. Dies wäre auch ein Beispiel für den Einfluss des Staates auf die Gemeinschaften. Es finden sich in Bezug auf die Sprache nur Hinweise auf einzelne Wörter – wie auf das Ringkampfspiel „Huka-Huka“. (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: 27)

Um dem entgegenzuwirken wäre es besonders wichtig, dass die Menschen selbst zu Wort kommen – dass also hier beispielsweise Schilderungen von EinwohnerInnen integriert werden. Gerade bei Darstellungen von Indigenen wird darauf jedoch in den drei am häufigsten verwendeten Geographie-Büchern verzichtet. Stattdessen berichtet in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** der „Tiroler Hannes Gasser“ über seine „Expedition“.

c) „Nacktheit versus Kleidung“

Sabine Schülting legt in ihrem Buch „Wilde Frauen, Fremde Welten“ (1997) dar, dass schon in der frühen Neuzeit die „amerikanische Kultur“ von der „europäischen“ vor allem über die Momente Nacktheit und Kannibalismus geschieden wurde:

„Nacktheit, Kannibalismus und (ungezügelter) Sexualität sollen seit der ‚Entdeckung‘ Amerikas die Merkmale sein, die zu den zentralen Charakteristika der Kulturen der ‚Neuen Welt‘ avancieren.“ (Schülting 1997: 88)

Im Mittelalter wurde in Europa die soziale Herkunft und das Geschlecht über Kleidung angezeigt: „In einer Zeit also, als in Europa der Kleidung zentrale symbolische Bedeutung zugewiesen wird, wird Kleiderlosigkeit zu *der* Metapher für Kulturlosigkeit“ (Schülting 1997: 97); damit bedeuten die Beschreibungen der „nackten Wilden“ in den Amerikas aber auch, dass diese Gruppen als „kulturell nackt“ und damit an der Grenze zum Tierreich positioniert wurden. In Reiseberichten wurde betont, dass sich die Frauen nur durch ihre Brüste von den Männern unterscheiden ließen: „Wenn *kulturelle* Weiblichkeit in der Frühen Neuzeit in erster Linie durch geschlechtsspezifische Kleidung angezeigt wird, bedeutet das Negieren von Kulturzeichen eine Situierung der Frauen in einem *vorkulturellen* Stadium, das Analogien zum Tierreich aufweist. Von den Männern unterscheiden sie sich durch die hängenden Brüste, die mit unmäßiger Libido

assoziiert werden. Das Konstrukt der fremden Frauen symbolisiert folglich das angeblich Animalisch-Triebhafte der fremden Gesellschaft – Sexualität wie Essen –, das primär an den weiblichen Leib gebunden wird. Dabei gilt die ‚alte Wilde mit den hängenden Brüsten‘ als Höchstmaß an menschlicher ‚Degeneration‘, erklärt Schülting (1997: 105) den menschenverachtenden und eurozentristischen Blickwinkel vieler Reiseberichte.

Vor dem Hintergrund derartiger Diskurse wäre daher insbesondere das Foto in **Durchblick 1** zu den „Selbstversorgern im Regenwald“ nochmals zu überdenken, auf dem eine Yanomami dargestellt ist, die lediglich einen Lendenschurz trägt. Ihre herabhängenden Brüste sind deutlich zu sehen; der dazugehörige Bildtext („M2 Auch Kinder arbeiten auf den Feldern mit“; **Durchblick 1**: 42) bietet keine Information zur Kleidung. Hier wäre es empfehlenswert, ein anderes Bild zu wählen bzw. die (aus Sicht der österreichischen SchülerInnen) wohl „fehlende“ Kleidung über die Bildunterschrift zu thematisieren.

#### d) „Grausamkeit und Aggressivität“

Die „anderen Gruppen“ (den „Wilden“) historisch oft zugeschriebene Aggressivität oder Grausamkeit (vgl. auch den Kannibalismus-Diskurs, beispielsweise beschrieben in Schülting 1997) wird in der Darstellung von **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** nicht angesprochen (bzw. könnte nur die folgende Passage darauf hindeuten: „Mit dem 2 bis 3 m langen Rohr bläst der Schütze etwa 4 cm lange Pfeile mit solcher Gewalt, dass er noch auf 30 bis 40 m Entfernung sein Opfer trifft. Selbst der winzige Kolibri in der Baumkrone ist vor ihm nicht sicher.“)

Ein Hinweis auf dieses Klischee findet sich jedoch in der Darstellung der „Yanomami-Indianer“ in **Durchblick 1**: „Wenn sie wegen starker Bevölkerungszunahme in ihrem eigenen Lebensraum zu wenig Nahrung finden, führen sie Kriege gegen benachbarte Stämme.“ (**Durchblick 1**: 42) Damit wird impliziert, dass sie nicht durch Vernunft gesteuert sind, sondern durch Instinkt, den Trieb der Hordenerhaltung und damit schon eher dem Tierreich zuzurechnen wären. Kulturanthropologische Forschungen bei indigenen Gesellschaften identifizieren jedoch andere Gründe für Kriege (z. B. die Bestechung durch Abgesandte der Holzindustrie), welche ein alternatives Bild auf die Lebenssituation werfen würden.

#### e) „Wenig materielle Kultur“, keine Technologie

Die angeblich geringe Innovationskraft „primitiver“ Kulturen (statische Darstellung) wird häufig auch als unausgesprochene Erklärung für den geringen materiellen Besitz verwendet, der in der Darstellung in **Der**

**Mensch in Raum und Wirtschaft** betont wird; auch in **Durchblick 1** und **Panorama.at 1** wird die einfache Lebensweise beschrieben – sie „streifen durch den Regenwald“, „besitzen wenig und legen keine Vorräte an. Im Regenwald finden sie fast alles, was sie brauchen.“ Auch Technologien oder Düngemittel kennen „sie“ nicht: „Düngemittel kennen die Indianer nicht. Sie müssen daher oft ungenutzte Flächen für neue Felder im Regenwald suchen.“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: 28)

Damit wird die Verwendung von modernen Technologien, die auch unter vielen indigenen Gruppen Normalität ist, ausgeblendet, um das Bild eines „natürlichen“ Lebens zu erhalten.

Hingegen wird in **Panorama.at 1** genau diese Verbindung mit dem „Außen“ und die Technologien thematisiert: Die Penan würden metallene Gegenstände erwerben bzw. ertauschen – bei den Dajaks wird die Verwendung der Dieselmotoren erwähnt. Dies zeigt Wandel und Verbindungen auf.

f) „Leben im Einklang mit der Natur“ –  
Glück und Faulheit im Schlaraffenland

Seit den frühen Reiseberichten aus der Südsee oder den Amerikas wurde immer wieder das Bild des „glücklichen“ Lebens im Schlaraffenland strapaziert. Dieses Bild findet sich in manchen Redewendungen in den Geographie-Büchern wieder, beispielsweise in **Durchblick 1**: „Beschreibe, wie die Yanomami im Einklang mit der Natur leben.“ (Durchblick 1: 42)

Die Kehrseite dieses Bildes war häufig die Zuschreibung von „Faulheit“ an indigene Gruppen und generell an außereuropäische Gesellschaften.

In **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** werden diese negativen Zuschreibungen jedoch nicht weiter fortgeschrieben. Zwar ist auf den Bildern nur eine Frau beim Arbeiten zu sehen (ein weiteres zeigt einen Ausschnitt von zwei Händen beim Feuermachen), während auf vier Bildern die BewohnerInnen in Ruhe- oder Freizeitsituationen abgebildet sind (beobachten die BesucherInnen, schlafen in der Hängematte, spielen und haben Spaß in einer Gruppe von Burschen). Im Text wird jedoch die Arbeit beschrieben und es ist von einem „anstrengenden“ Arbeitstag die Rede.

Eher bestätigt wird das Klischee der „Faulheit“ im Band **Durchblick 1**: „Um die Bedürfnisse einer Familie zu befriedigen genügen drei bis vier Stunden Arbeit am Tag.“ (Durchblick 1: 42) In diesem Kontext erscheint es verwunderlich, dass die Kinder ebenfalls arbeiten: Die Bildunterschrift zur Abbildung M2 lautet: „Auch Kinder arbeiten auf den Feldern mit.“ (Durchblick 1: 42)

g) „Zum Aussterben verurteilt“

Aus einer evolutionistischen Denkweise heraus müssen „primitive“ Gesellschaften, die sich nicht an die als überlegen konstruierte „Zivilisation“ anpassen können, „aussterben“: Die Geschichte der Menschheit hat in dieser Denkweise eine klare Richtung.

Die „Überlegenheit“ wurde dabei teilweise mit der „primitiven Lebensweise“ selbst, aber auch mit körperlicher Unterlegenheit oder unterlegener Wirtschaftsweise der „Anderen“ in Verbindung gebracht.

Diese Denkweise findet sich auffällig stark in Schilderungen der Geographie-Bücher; in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** wird beispielsweise in einer Zwischenüberschrift die Frage gestellt „Indianer, musst du sterben?“ Die Verantwortung für dieses „Sterben“ wird implizit den „Indianern“ angelastet und als zwangsläufig dargestellt. Die Frage der Überschrift wird im Text (unausgesprochen) mit „Ja“ beantwortet; die Strukturen, die dies verhindern könnten, werden nicht angeführt und diese Entwicklung damit als unausweichlich dargestellt. Als „Gründe“ werden im Text sowohl die unterlegene Wirtschaftsweise, die fehlende Technologie (keine Düngemittel) als auch die körperliche Unterlegenheit angeführt.

Die indigene Bevölkerung wird hier als wehrlos und den Strukturen ausgeliefert gesehen:

„Wo Gold gefunden wird werden die Indianer brutal vertrieben.“  
(Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: 28)

„Treffen Indianer auf weiße Siedler, werden sie häufig mit Krankheiten angesteckt, gegen die sie keine Abwehrstoffe besitzen. Masern oder Grippe können zu tödlichen Krankheiten werden.“  
(Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: 28)

In dieser Formulierung (und in anderen Textabschnitten) ist auch die Verwendung von Passivkonstruktionen besonders auffällig: Nicht die „Siedler“ stecken die Indigenen an, sondern diese „werden angesteckt“ und sterben aufgrund ihrer körperlichen Unterlegenheit (keine Abwehrstoffe). Die (möglicherweise fehlende) medizinische Versorgung wird nicht erwähnt.

Auch sonst werden häufig die Verantwortlichen für die angeblich aussichtslose Situation der Indigenen nicht benannt, sondern hinter Passivkonstruktionen versteckt, z. B. „Seit mehreren Jahrzehnten werden bestimmte Bäume in den tropischen Regenwäldern geschlägert.“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: 28) Die Lieferung der Tropenhölzer nach „Nordamerika, Japan und Europa“ wird zwar erwähnt, doch die Holzindustrie oder auch die Verantwortung der KäuferInnen nicht. Der

einzig „Schuldige“ scheint die brasilianische Regierung zu sein, die begonnen hat, den Regenwald „zu erschließen“.

Bei der Ausbeutung von Bodenschätzen werden weder Industrie noch Regierung als Verantwortliche genannt – der Text spricht abstrakt vom „Abbau der Bodenschätze“, „baut man sie ab“, der Goldrausch „hat eingesetzt“. Und: „Wo Gold gefunden wird, werden die Indianer brutal vertrieben.“ Auch hier stellt sich die Vertreibung eher als unausweichlich oder Naturgewalt dar, jedenfalls werden die AkteurInnen nicht genannt.

Somit werden zwar Machtrelationen und Ungerechtigkeiten angeführt – was positiv ist –, doch die Verantwortlichkeiten werden sprachlich verschleiert. Dies zeigt sich bereits in der Überschrift und bestätigt sich im weiteren Text. Hier ist zu empfehlen, andere Sprachbilder zu verwenden, die Strukturen sowie die TäterInnen zu nennen und gleichzeitig den Widerstand indigener Gruppen zu thematisieren.

#### h) Homogenisierung und Abgrenzung

In den Darstellungen der indigenen Gruppen, aber auch „der Nomaden“ und anderer Lebensweisen in den Schulbüchern der 5. Schulstufe finden sich viele Homogenisierungen. Zum Teil ist dies sicherlich dadurch bedingt, dass für die 5. Schulstufe eine einfache Sprache verwendet werden muss. Dennoch könnte leicht vermieden werden, dass die jeweilige „Kultur“ als einheitlich und „natürlich“ dargestellt wird.

Unterschiede innerhalb „der Kultur“ scheint es kaum zu geben; auch Veränderungen werden nicht thematisiert: Sowohl in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** als auch in **Dialog 1** haben offensichtlich weder nationale Grenzen noch Migration oder Tourismus einen Einfluss auf die Lebens- und Wirtschaftsweise „der Indianer“. Hingegen wird in **Panorama.at 1** eher auf die Unterschiede hingewiesen (auch auf die Staatsgrenzen und damit den Einfluss des Nationalstaates; Landkarte auf S. 26, wobei dies noch stärker herausgestrichen werden könnte).

Auch die Abgrenzung zu „uns“, also den ÖsterreicherInnen (oder EuropäerInnen) inklusive dem erklärenden „Tiroler Hannes Gasser“ wird in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** extra betont und in Arbeitsaufgaben herausgearbeitet:

„B 1 Vergleiche die Jagdtechnik und den Jagd Zweck der Regenwaldbewohner mit der unserer Jäger.“ [...] „B 3 Finde Unterschiede zwischen deinem Leben und dem der Indianerkinder heraus.“

(Der Mensch in Raum und Wirtschaft: 27)

Hier könnten die SchülerInnen auch motiviert werden, nach Gemeinsamkeiten zu suchen. Diese Abgrenzung „der Anderen“ zur „technisier-

ten Welt“ wird in den Texten in **Durchblick 1** und **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1** auch verräumlicht: „Unmittelbar neben dem großen Fluss erhebt sich der Wald wie eine undurchdringliche Mauer.“ (Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1: 26)

Die „Natur“ selbst, nämlich der „Urwald“ trennt auch in **Durchblick 1** die „Indianervölker“ vom Rest der Welt: „Im Urwald des Amazonas gibt es Indianervölker, die bis heute weitgehend abgeschieden von der technisierten Welt leben.“ (Durchblick 1: 42) Das verwendete Sprachbild widerspricht den Angaben auf der gleichen Seite, wonach breite Straßen das Jagdgebiet kreuzen.

In homogenisierenden Darstellungen werden viele Einflüsse ausgeblendet, darunter beispielsweise die starken Migrationsbewegungen, Einflüsse des Tourismus, Kontakte mit TouristInnen, FilmemacherInnen und AnthropologInnen, der Ausbau der Transporttechnologien, usw. Auch Hierarchien innerhalb der Gruppe werden unsichtbar gemacht – betont werden lediglich Hierarchien zwischen Männern und Frauen.

Verschleiert werden auch die Interessen hinter der Holz- und Bergbauindustrie und dem Staat sowie die Mitschuld der KäuferInnen und die Umweltzerstörung.

Besonders negativ fällt aber das Verschweigen von Widerstand und sozialen Bewegungen gegen die Ausbeutung, Umweltzerstörung oder Unterdrückung auf – denn dadurch werden keinerlei Auswege oder auch nur Initiativen angeführt, die „den Indianer“ vor dem Aussterben retten könnten, was das passive Bild des „Ureinwohners“ wiederum verstärkt.

## 7.4 Alternativen und Kritik

### 7.4.1 *Good Practice-Beispiel Panorama.at 1: Verbindungen aufzeigen*

In der Beschreibung der Penan und Dajaks zeigt **Panorama.at 1** vorbildhaft, wie in einfacher Sprache sowohl die Lebensweise als auch deren Veränderung dargestellt werden kann. Bei den Penan im „entlegenen Bergland Borneos“ haben die „Jäger und Sammler“ durchaus Kontakt mit Händlern aus dem Tiefland und tauschen Produkte aus. (Panorama.at 1: 26)

Auch bei den Dajaks (sesshaften Bauern) wird die Veränderung sichtbar: „Jede Familie bewohnt einen eigenen Raum mit einer Feuerstelle und einem Speicher unter dem Dach. [...] Mit einem Diesel-Motor wird elektrischer Strom für die technischen Geräte erzeugt. Die Kinder verbringen die Schultage im Internat in der Stadt.“ (Panorama.at 1: 27)

Mit dieser Beschreibung zeigt **Panorama.at 1** interne Unterschiede auf und weist auf Veränderung sowie auf Unterschiede zwischen verschiedenen indigenen Gruppen hin. Über das Schulsystem wird auch

der Nationalstaat angesprochen; dies könnte allerdings noch verstärkt werden.

Positiv fällt auf, dass auf Begriffe wie „Eingeborene“ verzichtet wurde – verwendet werden stattdessen die Eigenbezeichnungen.

#### *7.4.2 Good Practice-Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3: Begriffskritik am Wort „Indianer“*

##### **„Die Lebenswelt der nordamerikanischen Völker**

Beim Wort ‚Indianer‘\* denken viele Menschen an Old Shatterhands ‚roten‘ Bruder Winnetou: eine edle Gestalt mit stolz erhobenem Haupt und Federn im Stirnband. Dieses Bild von nordamerikanischen Indianern haben viele von uns. Tatsächlich aber gab es hunderte verschiedene Völker. Ihre Lebensweise war je nach Klima sehr unterschiedlich. Die Wanderungen der Bisons z.B. bestimmten den Lebensrhythmus der Prärieindianer (z.B. der Dakota). Zelte (‚Tipis‘) waren deren transportables Heim. Andere (z.B. die Irokesen) betrieben Ackerbau und lebten in Langhäusern aus Holz. Andere bauten Häuser aus Stein. Die Pueblo-Indianer errichteten sogar Städte.

\* Indianer bezeichnen sich selbst nicht als solche. In Kanada nennen sie sich heute ‚first nation‘, in den USA ‚native americans‘. (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3: 60; alte und neue Ausgabe)

Dieser Absatz hinterfragt die Homogenisierungen und Exotisierungen („Edle Wilde“) der indigenen Bevölkerung Nordamerikas und zudem die Bezeichnung „Indianer“ vorbildhaft.

Solch eine kritische Betrachtungsweise wäre auch für die beschriebenen kulturellen Gruppen im Amazonas-Tiefland wünschenswert – schließlich sind auch diese keineswegs alle gleich. Dabei könnte insbesondere auch auf die starken Indigena-Bewegungen und -Organisationen eingegangen werden, die sich aktiv für Menschenrechte und Gleichberechtigung einsetzen und in manchen Ländern auch politisch Einfluss nehmen (beispielsweise in Bolivien und Ecuador).

Generell sollten in allen Schulbüchern die verwendeten Begriffe nochmals überarbeitet werden: In den im Jahr 2005 auflagenstärksten Büchern kamen unter anderem die Ausdrücke „Indianer“, „Pygmäen“, „Buschmänner“, „Kopfjäger“, „Eskimos“, „Horde“, „Häuptling“, „primitive Völkerstämme“, „Eingeborene“ und „Zigeuner“<sup>105</sup> vor. Für eine Kritik der

<sup>105</sup> Der Begriff „Zigeuner“ wird häufig volksetymologisch aus Zieh-Gauner hergeleitet, wobei die tatsächliche etymologische Bedeutung nicht aus dem Deutschen abgeleitet werden kann. Der Begriff selbst und das Ersetzen durch „Roma und Sinti“ sind umstritten. Beispielsweise lehnt der Zentralrat der Deutschen Roma und Sinti „Zigeuner“ als

Begriffe „Pygmäen“, „Buschmänner“ und „Naturvolk“ vgl. Punkt 7.2; auch die Begriffe „Horde“, „primitive Völkerstämme“, „Eingeborene“ usw. sind aufgrund ihrer abwertenden Bedeutung bzw. der Nähe zum Tierreich abzulehnen.<sup>106</sup>

### *7.4.3 Good Practice-Beispiel Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3: Machthierarchien und die „Europäisierung der Welt“*

#### **„Die Kolonialherren – Besitzer der Welt“**

Im Jahre 1910 betrachteten die Kolonialherren (besonders Europäer) einen Großteil der Erdoberfläche als ihren Besitz. Die ansässige Bevölkerung („Indigene“) wurde zumeist unterworfen; ihre Lebensweise war vielen Europäern unverständlich und wurde großteils verachtet. Schrittweise übernahmen viele indigene Völker zum Teil unter Zwang die Lebensweise der Kolonialherren („Europäisierung“).

#### **Die Europäisierung der Welt**

Viele Politiker, Missionare und gebildete Bürger glaubten an die Überlegenheit der Europäer und US-Amerikaner: Seit den ersten Eroberungen der Spanier wurde die indigene Bevölkerung als ‚minderwertig‘ dargestellt. Daraus leiteten die Europäer das Recht, manchmal sogar die Pflicht ab, Indigenen europäische Kultur beizubringen. Die Europäisierung erfasst nahezu alle Lebensbereiche, die Europäer glaubten alles besser zu wissen als die ansässige Bevölkerung. Das bezog sich auf Kulturen in Afrika und in Amerika ebenso wie auf die Hochkulturen in Indien und China.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3: 119 Hervorh. im Original; alte und neue Ausgabe)

Prinzipiell hinterfragt diese Textstelle die Rolle der EuropäerInnen sehr kritisch; in einigen Diskussionsaufgaben werden die SchülerInnen aufgefordert, selbst über die Vor- und Nachteile der Kolonialisierung für die indigene Bevölkerung nachzudenken sowie über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen einem Bauernhof im Sudan und in Österreich zu diskutieren.

Unerwähnt bleibt allerdings, dass – auch bei einer vollständigen Übernahme der „europäischen Kultur“ die Anerkennung als gleichwertig

---

Schimpfwort ab, während andere Organisationen betonen, dass der Begriff „Zigeuner“ auch andere Gruppen einschließt (z.B. die Jenischen). Empfehlenswert wäre es hier, die SchülerInnen anhand einer Diskussionsaufgabe zur Beschäftigung mit dem Begriff aufzufordern und beispielsweise im Internet dazu recherchieren zu lassen. Als Diskussionsgrundlage für die Lehrkräfte eignet sich dabei Voscicky 2004: Roma „Europas größte Minderheit“ (Polylog Nr. 12 2004).

<sup>106</sup> Für eine Kritik der Begriffe im Detail vgl. Arndt/Hornscheidt 2004.

nicht erreicht wurde. Statt des Satzes über die Lebensbereiche könnte daher eventuell eingefügt werden: „Echte Gleichberechtigung wurde ihnen jedoch nicht ermöglicht und wäre ihnen auch bei Übernahme aller europäischen Kulturelemente vorenthalten worden.“

#### 7.4.4 Zusammenfassung

- Generell sollten homogenisierende Darstellungen vermieden und statt dessen auf Unterschiede innerhalb und zwischen den Gruppen hingewiesen werden.
- Klischees und die Tradierung von abwertenden Diskursen könnten auf der Text- und Bildebene besser vermieden werden. Z. B. stellt das Foto in *Durchblick 1* zu den Yanomami Nacktheit zur Schau – hier wäre ein anderes Bild empfehlenswert. Auch die Bildunterschriften selbst sollten erklärender und differenzierender gestaltet werden.
- Um eine Homogenisierung zu vermeiden, sollte der Einfluss des Staates sichtbar gemacht werden – dafür bietet sich insbesondere das Bildungssystem an.  
Auch Migration und Kulturwandel könnten thematisiert werden. Dies würde auch das Bild des „natürlichen“ Lebens durchkreuzen – ohne automatisch zum „Aussterben“ führen zu müssen. Anstatt die Indígenas des Amazonas-Tiefland als passiv „aussterbende“ Gruppe darzustellen, sollte ihr Widerstand Beachtung finden: Soziale Bewegungen und wichtige Persönlichkeiten könnten kurz vorgestellt und ihr politischer Einfluss (z. B. CONAIE in Ecuador) thematisiert werden.
- Die politischen und wirtschaftlichen Zusammenhänge sollten kritischer hinterfragt werden. Dabei können auch die Interessen der Holz- und Bergbauindustrie oder des Staates direkt angesprochen werden (statt sie sprachlich zu verschleiern). Die Mitschuld der KäuferInnen von Tropenhölzern und die Umweltzerstörung oder Gefahren durch zu starke Zerstörung des Regenwaldes sollten offen angesprochen werden – schließlich betrifft dies auch direkt die Lebenswelt der SchülerInnen. Auch hier könnten soziale Bewegungen und Widerstand der Indígenen selbst thematisiert werden. Wichtig wäre es dabei, die Möglichkeiten für KonsumentInnen (keine Edelhölzer kaufen, Fair Trade Produkte, einen Quadratmeter Regenwald erwerben, Spenden an NGOs, usw.) darzustellen.
- Die Diskussionskästen und Arbeitsaufgaben dienen häufig nur dazu, den „Stoff“ abzuprüfen. Ideal wäre es, sie vermehrt dazu zu nutzen, zusätzliches Wissen heranzutragen oder das vermittelte Wissen auch zu hinterfragen.
- Um starre Grenzen zwischen „uns“ und „den Anderen“ zu vermeiden, sollten nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten

gesucht werden. Z.B. könnte bei der Arbeitsaufgabe in ***Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1***, nicht nur nach den Unterschieden „zwischen deinem Leben und dem der Indianerkinder“ (ebd.: 27) gefragt werden, sondern auch nach Gemeinsamkeiten.

- Diskriminierungen und Machthierarchien im Zuge der Eroberung und Kolonialisierung sollten gezielt angesprochen werden.
- Die verwendeten Begriffe sollten generell kritisch hinterfragt werden (z.B. kamen „Indianer“, „Pygmäen“, „Buschmänner“, „Kopffäger“, „Eskimos“, „primitive Völkerstämme“, „Zigeuner“ und andere vor).

## VIII DARSTELLUNG DER „DRITTEN WELT“ AM BEISPIEL „AFRIKA“

Sprache stellt nicht nur „Wirklichkeit“ dar, die – wie im Fall eines Bürgerkriegs – zweifellos grausam und blutig sein kann: Gleichzeitig werden über Sprache bzw. Texte in Schulbüchern Vorstellungen in den LeserInnen geweckt, die mit den beschriebenen Einheiten verbunden sind. Sprache kann Normen und Wertungen entwickeln sowie unterschiedliche Perspektiven auf Menschen(gruppen) fördern, was in der sozialen Praxis wiederum zu Diskriminierungen und Ausgrenzungen führen kann.

Im Fall jener Staaten des afrikanischen, asiatischen und mittel- bzw. südamerikanischen Kontinents, die in Schulbüchern zumeist unter dem Begriff „Dritte Welt“ subsumiert werden, existieren historisch geprägte Vorurteile und Zuschreibungen, die nach Möglichkeit durchbrochen statt weiter zementiert werden sollten. Inwieweit die jeweils drei am häufigsten verwendeten Geschichte- und Geographiebände diesen Anforderungen gerecht werden, wurde im Rahmen der vorliegenden Analyse anhand der Darstellung Afrikas thematisiert.

Am Beispiel Afrika lässt sich das Überleben rassistischer Stereotype bis heute verfolgen. Afrika wurde als „Schwarzer Kontinent“ gesehen (vgl. die Bezeichnungen Schwarzafrika oder Ethiopia, wobei Ethiop ursprünglich „verbrannte Gesichter“ bedeutete) – einerseits aufgrund der Hautfarbe eines Teils seiner BewohnerInnen<sup>108</sup>, andererseits auch als der unbekanntere Kontinent – und mit Bedeutungen belegt. AfrikanerInnen wurden in den folgenden Jahrhunderten der „Entdeckung“ und Kolonialisierung als „Wilde“ konstruiert, als „KannibalInnen“, unzivilisiert und dem Tier/der Natur nahe, aggressiv und gleichzeitig kindhaft.<sup>109</sup>

Verstärkt und immer wieder angeregt wird dies durch die Berichterstattung in Massenmedien, die unser Alltagswissen und damit auch unsere Sichtweise auf Realitäten prägen. VertreterInnen von Minderheiten

---

<sup>108</sup> Die „Schwarze Hautfarbe“ wurde schon im Mittelalter mit dunkel, unheimlich und böse in Verbindung gebracht (teilweise auch über die Bibel begründet – Ham und Japhet); wenn auch anders imaginiert (vgl. dazu Schülting 1997).

<sup>109</sup> Viele dieser rassistischen Zuschreibungen und Klischees finden sich bis heute, beispielsweise sagte die FPÖ-Abgeordnete und Richterin Helene Partik-Pablé in einer Parlaments-Sondersitzung im Mai 1999 laut Protokoll: „Erkundigen Sie sich doch einmal bei den Beamten über die Art der Schwarzafrikaner! Sie schauen nicht nur anders aus, wie Sie heute gesagt haben, sondern sie sind auch anders, und zwar sind sie ganz besonders aggressiv. Das liegt offensichtlich in der Natur dieser Menschen [...]“ (zit. nach einer Meldung der Österreichischen Nachrichtenagentur APA, 1999-05-18/13:09) Derart offen rassistische Äußerungen finden sich jedoch nur noch selten; zumeist handelt es sich eher um Andeutungen und Anspielungen auf bereits vorhandene Klischees am Stammtisch, im Freundes- und Familienkreis oder im Arbeitsumfeld.

selbst kommen dabei kaum zu Wort. (vgl. Volf/Bauböck 2001: 127)<sup>110</sup> Hingegen werden „[...] ethnische Minderheiten in bestimmte thematische Zusammenhänge gerückt und so Assoziationsketten geschaffen, in denen Migranten zu Synonymen für Kulturlosigkeit, Konflikt und soziale Probleme werden“ (Volf/Bauböck 2001: 128).<sup>111</sup>

Auch die ehemaligen afrikanischen Kolonialländer werden in den Medien auf spezielle Art und Weise beschrieben. Afrika wird in der medialen Berichterstattung mit Katastrophen, Kriegen, Krankheiten (Aids), Korruption und Misswirtschaft, Diktaturen und Unterentwicklung verbunden.<sup>112</sup>

Es ist unbestritten, dass viele arme Länder mit Missständen kämpfen, jedoch bestehen dabei große Unterschiede innerhalb Afrikas. Hier gäbe es zahlreiche Möglichkeiten, Kontraste und Widerstand zu zeigen oder kulturelle Leistungen in den Vordergrund zu stellen. Doch gerade das passiert nicht – die Afrika-Berichterstattung beschränkt sich in den österreichischen Medien fast ausschließlich auf Hungersnöte (wenn die UN darauf aufmerksam macht), Regimewechsel, Kriegsereignisse mit vielen Toten (insbesondere wenn sie StaatsbürgerInnen eines westlichen Staates sind) und „Exotisches“. So finden sich in der österreichischen Nachrichtenagentur APA seit 1998 49 Meldungen zu Swasiland. Davon beziehen sich zehn Meldungen in der Überschrift auf den „Harem“ des Königs (z. B. vom 12. 6. 2005: König von Swasiland heiratete seine zwölfte Frau), auf das Sex-Verbot für Jungfrauen oder seinen luxuriösen Lebensstil. Vier Meldungen beschäftigen sich mit den Themen Wahlen, Verfassung oder dem Parlament. Alle anderen stehen in Bezug zur interna-

---

<sup>110</sup> Ausnahmen stellen beispielsweise Radio Afrika oder <http://www.afrika.net> dar, die aber wiederum kaum von MehrheitsösterreicherInnen gehört bzw. gelesen werden.

<sup>111</sup> Schon in den Schlagzeilen wird die Gruppenzugehörigkeit in Zusammenhang mit Gewalt und Kriminalität betont; Beispiele dafür sind Überschriften wie „Drogenring in Wien ausgehoben – Schlag gegen Dealer aus Schwarzafrika“ (Der Standard, 16.10.2002), „Schwarzafrikaner als Dealer“ (Neue Kronen Zeitung, 18.11.1999), „Schwarzafrikaner stach zu“, „Afrikaner schlug wild um sich“. (Neue Kronen Zeitung, 12.10.1999). Für die mediale Konstruktion von „Rassen“ und Rassismus in Medien vgl. Birungi 2007. Für Daten und Analyse der Straffälligkeit von AusländerInnen vgl. Hofinger/Pilgram (2006).

<sup>112</sup> Laut Erwin Ebermann (1993: 3) fallen 70 Prozent aller Afrika-Artikel in die Rubrik Katastrophenberichterstattung. Die Berichterstattung über AfrikanerInnen und Afrika in Österreichs Medien wird demnach von Katastrophenberichterstattung, mangelnder journalistischer Sorgfalt und Vorverurteilung geprägt. Die schönen und konstruktiven Seiten Afrikas würden hingegen nicht gezeigt (Ebermann 2002: 296-97). Zum einen ist dies darauf zurückzuführen, dass viele JournalistInnen selbst Bildungslücken in Bezug auf Afrika aufweisen (und nur wenige JournalistInnen mit Migrationshintergrund in Österreichs Medien arbeiten), zum anderen sorgen auch in Afrika selbst zu wenige KorrespondentInnen für eine umfassende Berichterstattung – unter anderem deswegen, weil sie für ihre Themen in den Medien dafür nicht ausreichend Platz eingeräumt bekommen. Dies wird damit begründet, dass das Interesse für diese Themen nicht vorhanden ist (was aber wiederum an der schlechten Berichterstattung liegen dürfte – ein Teufelskreis).

tionalen Entwicklungszusammenarbeit (meist im Kontext der UNO oder österreichischer PolitikerInnen), sind Statistiken zu Armut, Krankheit (insbesondere AIDS), schlechten Wirtschaftsdaten und Korruption oder erwähnen Swasiland nur kurz am Rande.

Kuriosita wie die APA-Meldung vom 26.9.2005 „Swasi-König überrascht Bevölkerung mit neuer Braut“, Untertitel: „Und einer Verfassung“ zeigen die Überheblichkeit, mit der in Europa oder den USA noch immer mit Afrika und anderen ehemaligen Kolonien umgegangen wird: Diese Länder werden häufig lächerlich gemacht, ihnen wird ein „unterentwickeltes“ Demokratieverständnis und Primitivität zugeschrieben. Kritische Stimmen in diesen Ländern werden tendenziell nicht gehört, wenn sie nicht über eine westliche Institution „legitimiert“ wurden (z. B. FriedensnobelpreisträgerInnen).

Die Analyse der Darstellung der „Dritten Welt“ und insbesondere Afrikas in den Geographie- und Geschichte-Schulbüchern (in den jeweiligen Biologiebüchern fanden sich keine spezifischen Inhalte dazu) konzentrierte sich daher darauf, ob bestehende Stereotype auch in Schulbüchern transportiert oder ob diese kritisch hinterfragt werden. Dabei interessierte besonders,

- welche Gründe für Armut und „Unterentwicklung“ explizit und implizit angeführt wurden,
- inwieweit ehemalige und aktuelle politische und wirtschaftliche Machtverhältnisse angesprochen werden und
- wie stark Afrika als Ganzes homogenisiert wird.
- Eine weitere Frage war, inwieweit politische Oppositionelle oder soziale Bewegungen das Katastrophen-Image Afrikas zumindest durchbrechen können.

In der Analyse konzentrierten sich die Autorinnen in erster Linie auf die Darstellung Afrikas im Rahmen der Entkolonialisierung sowie das „aktuelle“ Afrika in den drei auflagenstärksten Geschichte-Bänden für die 8. Schulstufe: **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, Einst und heute** (in seiner alten Ausgabe) sowie **Zeitbilder**; ergänzend wurden auch frühere Geschichte-Bände sowie Informationen aus den drei auflagenstärksten Geographie- und Wirtschaftsbüchern herangezogen.

Generell ist festzuhalten, dass alle Geschichte- und Geographie-Bücher die Ursachen für Armut und „Unterentwicklung“ als vielschichtig beschreiben; auch die Verantwortung der Industriestaaten als ehemalige Kolonialländer wurde angesprochen. Unterschiede gab es jedoch in Bezug darauf, wie kritisch oder direkt diese politischen und wirtschaftlichen Machtverhältnisse thematisiert wurden und inwieweit diese noch in der Jetztzeit Gültigkeit haben.

## 8.1 „Dritte Welt“ an letzter Stelle

Schon die Bezeichnung „Dritte Welt“ zeigt an, welchen Stellenwert die armen und ärmsten Länder der Welt in den Augen des „Westens“ besitzen, nämlich einen deutlich untergeordneten. Abgesehen von der Vereinfachung beinhaltet dieser Begriff auch deutliche Wertungen – es wäre daher wünschenswert, wenn er nicht unerklärt bliebe bzw. falsch definiert würde. Vor allem Geschichtsbücher sollten sich mit der Entstehung und Veränderung eines derartig hierarchisierenden Begriffes beschäftigen.

Der Begriff „Dritte Welt“ wurde 1952 von dem französischen Demographen Alfred Sauvy geprägt, wobei er „Dritte Welt“ (tiers-monde), analog zum Begriff „Dritter Stand“ (tiers état) verwendete<sup>113</sup>. Vor dem Hintergrund des Kalten Krieges grenzten sich 1955 auf der Bandung-Konferenz 23 asiatische und sechs afrikanische Staaten ab, und bezeichneten sich selbst als „Dritte Welt“ im Gegensatz zu der „Ersten Welt“, dem Westblock, und der „Zweiten Welt“, dem Ostblock.<sup>114</sup> Als ein Ergebnis dieser Konferenz wurde 1961 die „Internationale Organisation der Blockfreien“ (engl.: Non-Aligned Movement, NAM) gegründet, der Staaten angehörten, die kein Mitglied eines Militärblocks waren und sich im Ost-West-Konflikt neutral verhielten – also einen politisch und ökonomisch anderen, „Dritten Weg“ einschlagen wollten.

Zu den „Blockfreien“ gehörten in erster Linie diejenigen Länder, die nach dem Zweiten Weltkrieg von Kolonien zu unabhängigen Staaten geworden waren. Aufgrund ihrer wirtschaftlichen und sozialen Situation suchten sie einen Weg abseits der klaren Zuordnung zu den Machtblöcken. Der Begriff der „Dritten Welt“ entsprach also ursprünglich dem Selbstverständnis der Länder, die einen ökonomisch und politisch alternativen Weg bestreiten wollten; erhielt jedoch ab den 1960er-Jahren eine entwicklungspolitische Bedeutung.

Heute werden unter der „Dritten Welt“ die einkommensschwachen Länder Asiens, Afrikas und Süd- bzw. Mittelamerikas zusammengefasst. Der „Dritten Welt“ zugeordnet werden Nationen damit nicht mehr durch die Neutralität zwischen den zwei Militärblocks oder das Gehen eines „Dritten Weges“, sondern lediglich aufgrund ihrer wirtschaftlichen Situation. Mit diesem Bedeutungswandel ging auch eine Abwertung einher. Heute werden „Dritte Welt“-Länder zumeist homogenisiert, indem

---

<sup>113</sup> „Dritter Stand“ bezeichnete im Frankreich vor der Revolution alle Personen, die nicht zu den ersten beiden „Ständen“ (Adel und Klerus) gehörten. International wurde der Begriff „3. Welt“ 1961, durch die Schrift „Die Verdammten dieser Erde“ (deutsche Ausgabe 1981) von Frantz Fanon, etabliert.

<sup>114</sup> Auf dieser Konferenz wurden neben den konkreten Forderungen nach atomarer Abrüstung, der Verurteilung jeder Form von Kolonialismus und rassistischer Diskriminierung auch Stimmen laut, die eine Gleichbehandlung mit den ehemaligen Kolonialmächten forderten.

ihnen u. a. Unterentwicklung zugeschrieben wird – aus einer westlichen Perspektive und mit westlichen Maßstäben.

Der Begriff ist daher klar abwertend. Zudem werden über die Teilung in „Welten“ auch die Abhängigkeiten zwischen diesen tendenziell verschleiert und damit verschwiegen, dass sich diese „sozialökonomisch privilegierten Länder vor allem aus einer Ausbeutung der ehemals kolonialisierten Länder finanziert“. (Arndt/Hornscheidt 2004: 110)

Wie aber könnten, beispielsweise in Schulbüchern, diese Länder bezeichnet werden? Schließlich ist der Begriff der „Entwicklungsländer“, des „Schwarzen Kontinents“ oder „Schwarzafrikas“<sup>115</sup> ebenso zu kritisieren. Ein Weg könnte es sein, sich um konkretere Benennung der einzelnen Länder, Regionen und Städte zu bemühen. Dadurch können Hierarchisierungen vermieden werden; Verallgemeinerungen werden durch klare Beschreibungen ersetzt. In einigen Fällen kann es jedoch nötig sein, mehrere Länder begriffsmäßig zusammenzufassen, um auf größere Entwicklungen und Gemeinsamkeiten aufmerksam zu machen – schließlich teilen viele einkommensschwache Länder auch ähnliche Probleme. In diesem Fall sollte auf die Verallgemeinerung selbst hingewiesen und der Begriff kritisch reflektiert werden.

Eine solche reflektierte Herangehensweise an den Begriff der „Dritten Welt“ fand sich beispielsweise in einem der drei auflagenstärksten Geschichtebücher der 8. Schulstufe: „Diese Unterteilung in ‚drei Welten‘ spiegelt jedoch eine europäische Sicht wieder und ist stark vereinfachend.“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 120)

Andere Geschichte- und Geographie-Schulbücher übernahmen hingegen die Bezeichnung „Dritte Welt“ unreflektiert (z. B. Einst und heute 4, a.A.: 121; Panorama.at 2: 30 oder Zeitbilder 4: „Die armen Länder Afrikas, Asiens und Lateinamerikas rechnete man zur ‚Dritten Welt‘.“ (Zeitbilder 4: 108)<sup>116</sup>

<sup>115</sup> Kritik am Begriff „Schwarzafrika“ übte bereits Frantz Fanon: „Man teilt Afrika in einen weißen und einen schwarzen Teil. Die Ersatzbezeichnungen: Afrika südlich und nördlich der Sahara können diesen latenten Rassismus nicht verschleiern. Auf der einen Seite versichert man, daß das Weiße Afrika die Tradition einer tausendjährigen Kultur habe, daß es an der abendländischen Kultur teilhabe. Das Schwarze Afrika bezeichnet man als eine träge, brutale, unzivilisierte – eine wilde Gegend.“ (Fanon 1981: 138) Das nördliche Afrika wurde im kolonialen Zusammenhang auch „Weißafrika“ genannt – durch diese Einteilung ergab sich im dichotomen Denken ein Schwarzafrika als der Rest des Kontinents. Beide geographischen Räume wurden als homogene Gegebenheiten konstruiert und sprachliche, religiöse und kulturelle Unterschiede tendenziell ignoriert. Abgesehen von der Kritik an der Einteilung derart vielfältiger Räume in „Schwarz“ und „Weiß“, gibt es auch Schwarze EuropäerInnen und Weiße AfrikanerInnen.

<sup>116</sup> Allerdings wird der Begriff über die Frage in der Zwischenüberschrift auf S. 108 („Wie viele ‚Welten‘ gibt es?“; der erste Satz des Absatzes lautet „Über sechs Milliarden Menschen gibt es heute – alle leben auf ein und derselben Welt.“) zumindest implizit kritisiert.

Auch der Begriff „Entwicklungsland“ sollte aufgrund seiner abwertenden Bedeutung und der Nähe zur evolutionistischen Denkweise (zwangsläufige „Entwicklung“ hin zu „Höherem“) in den Schulbüchern verstärkt hinterfragt werden. Definiert werden „Entwicklungsländer“ aus einer eurozentristischen Sicht – bzw. aus der Sicht der Industrieländer (festgelegt von OECD und der UN), welche die Werteskala bei sich ansetzen.

„Davon ausgehend werden Länder, welche auf der Schwelle zur ‚Industriation‘ konstruiert werden, als ‚Schwellenländer bezeichnet‘. Vorrangig handelt es sich dabei um Länder mit Ölvorkommen, oder um für die Weiße westliche Welt geopolitisch/strategisch ‚wichtige‘ Regionen und Länder.“ (Arndt/Hornscheidt 2004: 121)

Um die jeweilige Situation von Staaten richtig zu erfassen, reichen Begriffe wie „Dritte Welt“ oder „Entwicklungsland“ nicht aus – es sollten vielmehr soziale, ökonomische, kulturelle, politische und historische Differenzen berücksichtigt werden. Nur so können auch Ursachen für Gewalt, Bürgerkriege und Armut benannt werden, die sich deutlich von Klischees und Stereotypen abgrenzen.

## 8.2 Verantwortung der ehemaligen Kolonialländer für Gewalt, Bürgerkrieg und „Unterentwicklung“

Generell ist positiv zu bemerken, dass die Ursachen für Armut und „Unterentwicklung“ in den am häufigsten verwendeten Geographie- und Geschichtsbüchern vielschichtig präsentiert werden. Was jedoch die Darstellung der Verantwortung der heutigen Industrieländer an Armut, „Unterentwicklung“ sowie Gewalt betrifft, waren die Herangehensweisen unterschiedlich.

### 8.2.1 Beispiel *Einst und heute 4*: „Willkürlich gezogene Grenzen“

Bei den Erklärungen zu Gewalt und Bürgerkrieg in Afrika haben einige Bücher die Verantwortung der ehemaligen Kolonialländer herausgestrichen – beispielsweise schreibt **Zeitbilder 4** von einem „schweren Erbe“ durch „willkürlich festgelegte“ Grenzen (102).

Andere stellen jedoch die Kolonialmacht geradezu als Schutzmacht dar, beispielsweise legt **Einst und heute 4** (in der alten Ausgabe) im Kapitel „Entkolonisierung und Dritte Welt“ diesen Schluss nahe:

„In den meisten ehemaligen Kolonien verlief die Regierungsübernahme ohne größere Unruhen. Oft aber gelangte die Regierung in die Hände von Staatsmännern, die das Land zu eigenen Zwecken ausbeuteten und brutale Diktaturen aufbauten. In manchen Kolonien kam es daher bereits beim Abzug der Kolonialherren zu Auseinandersetzungen. Zwischen den verschiedenen Völkern Zaires wurden bittere Machtkämpfe ausgetragen. Die UNO konnte durch ihr Einschreiten den Bürgerkrieg in den 60er Jahren zwar beenden, aber es kam trotzdem immer wieder zu Unruhen.

Vor allem die von den Kolonialmächten willkürlich gezogenen Grenzen sind Anlass für Stammeskämpfe und Bürgerkriege. Man bedenke, dass beispielsweise allein in Nigeria Völker mit 248 verschiedenen Dialekten leben und miteinander auskommen sollen!“ (Einst und heute 4, a.A.: 120)

Zunächst wird in dieser Erklärung die Entkolonialisierung entdramatisiert und als zwangsläufig dargestellt<sup>117</sup> (vgl. dazu auch die Thematisierung von Widerstand, sozialen Bewegungen und Persönlichkeiten Punkt 8.4). Zudem werden Sprachen als „Dialekte“ bezeichnet und damit tendenziell abgewertet (was in der neuen Ausgabe verbessert wurde; die Analyse bezieht sich jedoch hier ausschließlich auf die alte Ausgabe von 1998). Im letzten Satz weist das Ausrufezeichen am Ende und die Formulierung deutlich darauf hin, dass die VerfasserInnen des Buches es offensichtlich für nicht möglich halten, dass 248 „Dialekt“-SprecherInnen miteinander auskommen sollen. Anstatt nach der Ressourcenverteilung zu fragen, die mit diesen Grenzziehungen verbunden ist, schätzen sie schon die Tatsache an sich als Unmöglichkeit ein; vertreten also ein Konzept von Staatsnationen, die möglichst homogen seien.<sup>118</sup>

Leider finden sich in keinem der drei am meisten verwendeten Geschichte- oder Geographie-Bücher neuere Forschungsergebnisse dazu, wie stark diese „traditionellen Volksgruppen“ in manchen Ländern erst durch die Kolonialherrschaft gebildet wurden. Die „Volksgruppen“ werden als natürliche Nationengrenzen dargestellt, wodurch implizit ein homogenisierendes Nationenkonzept vertreten wird (nach dem Grundsatz „ein Volk, eine Kultur, eine Nation“); es wird der Schluss nahe gelegt, dass ein abweichendes Nationenkonzept fast zwangsläufig zu blutigen Konflikten führt. Verschwiegen wird dabei:

---

<sup>117</sup> Was im gleichen Buch durch die Darstellung des Freiheitskampfes im Kongo auf Seite 122 von Einst und heute 4 (a.A.) widerlegt wird.

<sup>118</sup> Hier bietet sich auch ein kurzer Blick auf die EU an, die in den meisten Darstellungen wegen ihrer Sprachenvielfalt keineswegs so kritisch gesehen wird, – hier wird Vielfalt tendenziell positiv bewertet. Und das obwohl der Studie Euromosaic nach im Jahr 2004 – neben den 21 Amtssprachen – etwa 90 Minderheitengruppen nach linguistischen Aspekten unterschieden werden konnten (die Zahl der Dialekte liegt noch weit höher).

1. dass diese „Volksgruppen“ in vielen ehemaligen Kolonien überhaupt erst durch die Kolonialherren „ethnisiert“ wurden. Z. B. wurde der Zensus dazu benutzt, um die Beherrschten in „Ethnien“ einzuteilen (und damit der Kategorisierungswut der Moderne Genüge zu tun) und so besser nach dem Prinzip „teile und herrsche“ regieren zu können.<sup>119</sup>
2. dass die so konstruierten Volksgruppen dabei oft bewusst mit unterschiedlicher Macht ausgestattet wurden – in einigen Ländern erhielt eine Minderheit erweiterte Befugnisse und konnte sich so als koloniale Elite etablieren. Beispiele dafür sind die Tamilen in Sri Lanka, die nach ihrem Machtverlust unterdrückt wurden, von einzelnen radikale Gruppierungen was als ein Grund für heutige Terroranschläge angeführt wird<sup>120</sup> oder der Konflikt zwischen Tutsi und Hutu in Ruanda, der zum Genozid führte.

Anstatt die Konstruiertheit der Volksgruppen-Identitäten und die Verantwortung der ehemaligen europäischen Herrschaft für heutige Konflikte anzuerkennen, gehen die Bücher tendenziell von „traditionellen Volksgruppen“ und teilweise auch von einer „traditionellen Lebensweise“ aus.

Über zusätzliche Arbeitsaufgaben könnten die SchülerInnen auf diese Problematik hingewiesen werden – beispielsweise mit folgender Aufgabenstellung:

#### Arbeitsaufgabe

Recherchiere die Hintergründe des Bürgerkriegs in Sri Lanka. Benutze dazu das Internet und Zeitschriften (z. B. das „Südwind-Magazin“). Stelle die Ergebnisse auf einem Plakat dar und erkläre deiner Klasse, wie es zu dem Konflikt zwischen TamilInnen und SinghalesInnen gekommen ist.

Neben dem Bevölkerungsanstieg, der schlechten Infrastruktur, fehlender Bildung und Krankheiten wird in vielen Büchern Misswirtschaft und das Ausbeuten der Staaten durch Diktatoren als Grund für die „Unterentwicklung“ und Armut angegeben. Bei der Schilderung der Geschichte des Kongo in **Einst und heute 4** (alte Ausgabe) ist hier positiv herauszuheben, dass auch die Verantwortung des „Westens“ des Öfteren klar dargelegt wird, beispielsweise auf Seite 124:

„In vielen afrikanischen Ländern regiert ein mächtiger Clan, der mit Hilfe bestochener Beamter das Land ausbeutet und sich persönlich bereichert. Fast immer genießen diese Herrscher die Rückendeckung einer oder mehrerer ausländischer Regierungen.“ (Einst und heute 4, a. A.: 124)

<sup>119</sup> vgl. Benedict Anderson zum Zensus in „Die Erfindung der Nation“ (1996) bzw. Arjun Appadurai in „Modernity at Large“ (1996) am Beispiel Indien; Part II – Modern Colonies.

<sup>120</sup> vgl. Tambiah 1986.

Auch das Ideal der Demokratie nach westlichem Vorbild wird hinterfragt:

„Zur Zeit sind 30 der 52 afrikanischen Staaten Diktaturen. Nicht alle aber beuten Land und Volk aus, während andererseits in so genannten Demokratien nach wie vor die Korruption herrscht. Die Einführung von Demokratien nach westlichem Vorbild erscheint vorläufig nur als zweit-rangig. Ziel des reichen Nordens muss es sein, jene zu unterstützen, die sich in ihrem Land für das Gesundheits- und Bildungswesen einsetzen, jene, die das Geld in die eigene Wirtschaft und nicht in Waffen oder in Paläste investieren. Die Erste Welt muss aber auch lernen, den afrikanischen Kontinent nicht als Selbstbedienungsladen für Rohstoffe und als Absatzmarkt seiner [sic] Produkte zu betrachten, sondern als Partner, der zu unterstützen ist.“ (Einst und heute 4 a. A.: 125)

Das Buch **Einst und heute 4** (alte Ausgabe) bietet auch eine umfassende Darstellung der verschiedenen Ursachen von „Unterentwicklung“ und Armut: Auf S. 121 wird – neben den „ausbeuterischen, diktatorischen Herrschaftssystemen“ – zunächst die Verteilung des weltweiten Vermögens, dann die wirtschaftliche Abhängigkeit und Rohstoffkonzentration sowie die Wirtschaftspolitik vieler Länder („Teilschuld“), die auf Industrie und Erdölraffinerien statt Landwirtschaft setzen angeführt. In Bezug auf Afrika (S. 125) werden auch die hohen Rüstungsausgaben der Länder angegeben, die Vernachlässigung der Wirtschaft und die nach wie vor aufrecht erhaltene politische Einflussnahme und wirtschaftliche Abhängigkeit, ohne dass Investitionen getätigt würden.

#### *8.2.2 Beispiel Zeitbilder 4: „Probleme der Dritten Welt“*

Hingegen blendet **Zeitbilder 4** diese Verantwortung der ehemaligen Kolonialherren (in Afrika<sup>121</sup>) für die wirtschaftliche Entwicklung vollständig aus – zwar wird im Zuge der Entkolonialisierung erwähnt, dass die Kolonialherrschaft ein „schweres Erbe“ hinterließ, dies bezieht sich jedoch nur auf Kriege; auf Seite 108 werden unter der Zwischenüberschrift „Einige Ursachen für Armut“ nur die folgenden genannt:

„Jährlich nimmt die Weltbevölkerung um fast 70 Millionen Menschen zu. Ein besonders starkes Bevölkerungswachstum gibt es in den armen Ländern. Ausreichend Nahrung und sauberes Trinkwasser gibt es nicht überall auf dieser Welt. In vielen armen Ländern fehlen auch gute Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten sowie ausreichende medizinische

---

<sup>121</sup> Am Beispiel Indien wird dies eher gezeigt, hier wird auch auf die Unterschiede zwischen arm und reich sowie nicht-industrialisiert und industrialisiert eingegangen.

Versorgung. Die Folge sind Hungersnöte, Seuchen, Arbeitslosigkeit, Gewalt und Massenelend.“ (Zeitbilder 4: 108)

Die Ursachen werden somit den „armen Ländern“ selbst zugeschrieben bzw. wird die Situation als gegeben und unveränderbar dargestellt. Die Verantwortung der ehemaligen Kolonialländer und der heutigen Industrieländer für diese Situation wird verschwiegen. Im Gegenteil, die AutorInnen gehen sofort zur Entwicklungszusammenarbeit über und behaupten: „Es gibt aber auch Versuche, die Probleme der ‚Dritten Welt‘ zu bekämpfen. Die reichen Industrieländer und die UNO stellen jährlich einen bestimmten finanziellen Betrag zur Verfügung, Hilfsorganisationen sammeln Spenden.“ (Zeitbilder 4: 109) Im Folgenden wird zwar noch die Verantwortung der großen Handelsketten am Preiskampf und der KonsumentInnen thematisiert (sowie auf TransFair-Produkte hingewiesen), doch die Politik der Industriestaaten und die wirtschaftliche Abhängigkeit bleiben ausgeblendet. Hier wäre die Darstellung Afrikas und seiner ökonomischen Situation überarbeitungsbedürftig.

Als Vorbild kann – neben der Darstellung in **Einst und heute 4** (a. A.)<sup>122</sup> – auch das Geographie-Buch **Durchblick 4** herangezogen werden, in dem auf die Abhängigkeiten und strukturellen Probleme aufmerksam gemacht wird, z. B. „Zerstörung der ursprünglichen Wirtschaft“, „Hauptsächlich Exportgüter (z. B. Kakao, Baumwolle, Tee, Kaffee oder Kupfer), die am Weltmarkt eher niedrige Preise erzielen“, „Eine hohe Abwanderung der Landbewohner in die Städte, da ihre gewohnten Lebens- und Wirtschaftsweisen zerstört worden sind“, „Ein Bahn- und Straßennetz, das nur den Interessen der Mutterländer diene und viele Gebiete unerschlossen lässt“, „Einige korrupte Politiker, die gemeinsam mit den großen Firmen ihre eigenen Staaten ausbeuten“ (Durchblick 4: 94).<sup>123</sup> Denkbar wären auch fächerübergreifende Verweise: Die SchülerInnen könnten in den Geschichtsbüchern aufgefordert werden, in den Geographie- und Wirtschaftskundebüchern verstärkt nach wirtschaftlichen Folgen der Kolonisierung und Ent-Kolonisierung zu suchen.

---

<sup>122</sup> Hier werden die Zusammenhänge und wirtschaftlichen Abhängigkeiten ausführlich dargestellt: „Die Kolonialherren hatten zwar vieles zerstört, das Volk ausgebeutet und rücksichtslos für die eigenen Interessen gewirtschaftet – trotzdem war eine Vielzahl afrikanischer Staaten damals in einer besseren Wirtschaftslage als heute. Wenn auch die Länder politisch freigegeben wurden, beutet sie der Norden weiterhin aus und hält seinen politischen Einfluss aufrecht. Durch Darlehen und Kredite bindet er die armen Länder wieder stärker an sich. Die wirtschaftliche Abhängigkeit wächst.“ (Einst und heute 4, a. A.: 125) Gleichzeitig wird auch die Schuld der afrikanischen Regierungen am Funktionieren dieses Systems herausgestrichen, indem die hohen Rüstungsausgaben und eine fehlende Wirtschaftspolitik kritisiert werden.

<sup>123</sup> Zu ergänzen wäre allerdings auch hier die Ethnisierung innerhalb der Länder, statt auf die Stammesfehden durch willkürlich gezogene Grenzen zu verweisen.

### 8.3 Homogenisierung von Afrika

In den drei am häufigsten verwendeten Geschichte-Büchern wird Afrika tendenziell als Einheit gesehen (tw. über eine „pars pro toto“-Erzählstrategie), wobei dann bestenfalls einige „Ausnahmen“ oder „Hoffnungen“ ausgenommen werden. Im Ganzen wird damit ein Bild von „Afrika“ gezeichnet, das keine positiven Aspekte aufzeigt, sondern maximal „Hoffnungen“.

So erwähnt **Einst und heute 4** (in der alten Ausgabe) beispielsweise, dass der Kongo bzw. seine Herrscher „typisch“ für Afrika seien, es wird aber nicht genau spezifiziert, was davon typisch sei. Inhaltlich angeführt werden im Folgenden die brutale Kolonialverwaltung, Vernachlässigung der Wirtschaft durch die neuen Staaten (Regierungen), Bürgerkriege/ethnische Konflikte/Völkermord, fehlendes Nationalgefühl, Hunger, schlechte Versorgung, Rebellen/Putsch, Diktatoren/Ausbeutung und Ausweglosigkeit.

#### 8.3.1 Beispiel *Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4*: „Typisch afrikanisch?“

Beispielhaft soll hier die Schilderung des Konflikts im Kongo in **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** (S. 93) herausgegriffen werden. Unter der Überschrift „**Schauplatz Kongo: Ein typisch afrikanischer Konflikt?**“ wird beschrieben, dass nicht nur der Diktator, sondern auch die Nachbarländer den Kongo ausbeuteten:

„Nachbarstaaten nutzten die Schwäche des Riesenreiches, besetzten Landesteile und begannen mit deren Ausbeutung. Insgesamt waren im Jahr 2000 in Afrika an die 80 Millionen Menschen von Konflikten betroffen. Seit 1997 starben auf diesem Kontinent über 2 Mio. Menschen an den Folgen der Kämpfe (Hunger, Krankheiten ...).“

(*Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4*: 93)

Die in der Überschrift gestellte Frage, ob dieser Konflikt für Afrika „typisch“ sei, wird über den Textinhalt, den Ablauf der Schilderungen und die gebotenen Erklärungen mit „Ja“ beantwortet: Es wird nahe gelegt, dass die Nachbarländer „auch nicht anders sind“ und im nächsten Satz wird auf ganz Afrika Bezug genommen. Dies wird auch grafisch unterstrichen, indem im linken oberen Eck der Grafik eine Art Lupe oder Vergrößerungsglas mit Afrika im Zentrum gezeigt wird. Über den Kontinent ist der Schriftzug „AFRIKA“ geschrieben – der Kongo ist nicht eingezeichnet.

Über diese Darstellung wird Afrika homogenisiert und mit verschiedenen Attributen belegt – Afrika wird zum Kontinent des

Kriege und der Kämpfe (Unruhen), der Korruption, der gewaltsamen Auseinandersetzungen, der aggressiven Politik, der diktatorischen ausbeuterischen Regime, des Hungers, der Krankheiten und des Todes.

Dieses Bild wird durch das zweite Beispiel – Ghana – verstärkt. Auf Seite 91 werden die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der jungen afrikanischen Staaten erwähnt, wobei darauf hingewiesen wird, dass der Kongo eine höchst schlechte Ausgangslage hatte, während in Ghana die KolonisorInnen ein gutes Netz an Infrastruktur und entsprechend Geld hinterließen, auf das der junge Staat aufbauen konnte. Dennoch seien auch in Ghana gewaltsame Auseinandersetzungen das Endresultat – aufgrund von schlechter Wirtschaftspolitik, fehlender Bildung, der Weltwirtschaftslage (Kakaopreis), zu teurer Verwaltung und veralteter Infrastruktur, wie der Text angibt. Kritik am Welthandelssystem und den GewinnerInnen dieser Entwicklung wird hier nicht integriert.<sup>124</sup>

Auch zeitlich wird Afrika hier festgeschrieben, beispielsweise in der folgenden Formulierung eines „Zeitreise“-Kastens:

„Was wäre, wenn du im Herzen Afrikas das Licht der Welt erblickt hättest? Ob vor fünf, fünfzehn oder fünfundzwanzig Jahren – an deiner Situation hätte sich nichts geändert: Diamanten, Uran, Gold und Holz zählen zu den Schätzen deines Landes. Doch warum spürst du so wenig von diesem Reichtum? Warum bestimmen Hunger, Flucht, Vertreibung und Krankheit deinen Alltag?“ (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4: 92)

Dieses Zitat weist darauf hin, dass innerhalb von 25 Jahren in Afrika keine Veränderungen stattgefunden hätten. Auf der gleichen Seite wird zudem ein unveränderbarer Kreislauf angedeutet – der Diktator wurde gestürzt und „das Spiel begann von Neuem“. Abgesehen davon, dass der Begriff des „Spiels“ als eher verharmlosend und herablassend gesehen werden kann, wird ein Bild eines Kreislaufes vermittelt, in dem immer alles gleich abläuft. Die Ausweglosigkeit wird durch Metaphern wie „in Armut und Elend versinken“ (S. 93) verstärkt.

Auch **Einst und heute 4** (a. A.) – das dem Thema deutlich mehr Platz widmet und die Probleme und Abhängigkeiten vielschichtig darstellt – sieht nur in den „südlichen Ländern des Kontinents“ „Hoffnung“:

### „Gibt es Hoffnung?“

Jene Länder, in denen seit Jahren Bürgerkriege toben, haben wohl wenig Aussicht auf Besserung. Sierra Leone, Somalia, Liberia, Mali oder Nigeria: All diese Länder sind durch die Stammeskämpfe bereits ausgeblutet. In Ländern wie Nigeria, Burundi, Ruanda werden ganze Völker

---

<sup>124</sup> Das Welthandelssystem wird jedoch später auf Seite 122 hinterfragt.

unterdrückt und ermordet. Im Sudan wütet ein Krieg zwischen Christen und Moslems. Die Gefahr eines Religionskrieges besteht auch in allen nordafrikanischen Ländern (vgl. dazu noch einmal die Grafik 123). Anlass zur Hoffnung geben eigentlich nur die südlichen Länder des Kontinents.“ (Einst und heute 4, a. A.: 125)

In diesem Text wie auch in einer Grafik auf S. 123 mit der Bildunterschrift „Leider nur ein Teil der vielen Krisenherde in Afrika“ werden Sprachbilder verwendet („ausbluten“, „blutiger Krieg“, „blutige Fehden“, „blutiger Vernichtungskrieg“, „totale Anarchie“), die in Summe ein Bild des Krieges und der Katastrophe, der „Tragödie“, wie es ja auch in der Überschrift heißt, verstärken (vgl. auch Punkt 8.6).

Insgesamt wird ein Bild von Afrika gezeichnet, in dem Probleme und Katastrophen vorherrschen – von der vielfältigen Geschichte und Kultur des Kontinents haben die SchülerInnen aber nichts gelernt; auch in früheren Bänden wird dieser Aspekt Afrikas ausgeblendet: **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3** thematisiert Afrika (in der alten wie der neuen Ausgabe) im Kapitel Imperialismus, wobei „einheimische Häuptlinge bzw. Könige“ als unwissend oder einfältig dargestellt werden: „Manche Landstriche wurden den einheimischen Häuptlingen bzw. Königen mittels ‚Verträgen‘ zum Preis von Glasspiegeln, bunten Glasperlen ... ‚abgekauft‘, andere Gebiete wurden erobert. Widerstand der Einheimischen wurde brutal gebrochen.

(Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3: 115)

Hingegen wird am „Schauplatz Asien/China“ herausgestrichen, dass China bereits zur Zeit der Römer ein „blühendes Kaiserreich mit einer hoch entwickelten Wirtschaft und Kultur“ war.

Besonders auffällig ist die Ausblendung der afrikanischen Geschichte auch im Band **Zeitbilder 3**: Ein ganzes Kapitel beschäftigt sich dort mit „Asien, Australien, Amerika“ und thematisiert „Das Kaiserreich China“, „Von der Samurai-Herrschaft zum Industriestaat Japan“, „Australien – der ‚fünfte Kontinent‘“, „Die Ureinwohner Amerikas“, „Lebensweise und Alltag der Indianer“ (inklusive Filmkritik und einem Text über die Cheyenne). Auf die Geschichte Afrikas wird hingegen nicht eingegangen – der „unbekannte Kontinent“ findet erst im Kapitel „Die Folgen der Kolonialpolitik am Beispiel Afrikas“ ausführlicher Erwähnung.

Hier wäre allen Geschichtsbüchern anzuraten, auch auf die afrikanische Geschichte vor dem Kolonialismus, auf kulturelle Errungenschaften und wichtige Daten einzugehen (und nicht nur Ägypten als die Wiege der Hochkulturen zu sehen), um das von Afrika gezeichnete Bild eines Kontinents voller Krieg, Hunger und Elend zu durchbrechen.

Gleichzeitig können die heutigen Probleme und Missstände selbstverständlich auch in Schulbüchern angesprochen werden, doch dabei ist auf die verwendeten Sprachbilder zu achten. Zudem wäre es empfehlenswert,

auch verstärkt nach heutigen positiven Beispielen zu suchen oder die Widerstandsgruppen, soziale Bewegungen und Initiativen stärker zu beleuchten. Damit würde das Afrika-Bild zumindest um seine engagierten Menschen in vielen Bereichen erweitert. Beispielsweise werden Strategien wie organisierter Widerstand im Bürgerkrieg derzeit kaum erwähnt; aber auch Gruppen, die sich für Pressefreiheit oder friedliche Veränderungen in der Gesellschaft oder dem Umgang mit der Umwelt einsetzen, werden ausgeblendet.

## 8.4 Widerstand, soziale Bewegungen, engagierte Personen und Initiativen

Bei der Darstellung der Entkolonialisierung wird die Rolle derjenigen, die mit politischen oder militärischen Mitteln bzw. über Terrorismus Unabhängigkeit fordern, auffällig unterschiedlich dargestellt. So wird im Band **Einst und heute 4** (in der alten Ausgabe) auf der Seite 120 das Entstehen von Unabhängigkeitsbewegungen nach dem Ersten Weltkrieg erwähnt, in Folge aber deren Rolle als sehr passiv beschrieben; die Unabhängigkeit wurde demnach „in den meisten ehemaligen Kolonien [...] ohne größere Unruhen“ (Einst und heute 4, a. A.: 120) erreicht. Beachtenswert ist dabei der inhaltliche Widerspruch zur Darstellung in **Zeitbilder 4**: „Meist war dieser Prozess mit langen Kämpfen verbunden, selten gelang die Ablösung auf friedliche Art.“ (Zeitbilder 4: 102)

Die Bewegungen, Initiativen und Personen selbst, die Widerstand gegen Unterdrückung geleistet haben oder leisten, sich für die Umwelt engagierten oder gegen Ungerechtigkeit auftraten, werden in den Geschichtsbüchern generell eher ausgeblendet. Genannt werden nur Mahatma Ghandi (in allen drei der am häufigsten verwendeten Geschichtsbüchern); Nelson Mandela (in **Zeitbilder 4** sowie kurz in **Einst und heute 4**, a.A.) sowie der ermordete nigerianische Schriftsteller Ken Saro-Wiwa (kurze Erwähnung in **Einst und heute 4** a.A.) und Che Guevara (**Einst und heute 4** a.A.); **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** bringt zudem ein Zitat von Dr. Kwame Nkrumah, dem „Anführer der Unabhängigkeitsbewegung“ und ersten Präsidenten Ghanas.

Hier wäre es wünschenswert, stärker auf die Rolle heutiger sozialer Bewegungen einzugehen und zumindest im Schlaglicht-Verfahren zwei bis drei Bewegungen oder engagierte Personen mehr vorzustellen. Das Klischee, „passiv“ zu sein und „sich unterdrücken zu lassen“ würde damit von Beginn an vermieden; auch die Homogenisierung und Problematisierung effektiv durchbrochen.

Zudem könnten Menschen und Organisationen, denen sonst ohnehin kaum Gehör geschenkt wird, eine Stimme erhalten. Im europäischen

Mediensystem werden die AkteurInnen vor Ort – unter anderem auch durch die Strukturen der Medien – tendenziell unsichtbar gemacht. Hier könnte in einer Seite mit Kurzporträts von Organisationen und Personen aus fünf bis zehn afrikanischen Ländern leicht und effektiv ein Kontrapunkt gesetzt werden.

## 8.5 Gender und Viktimisierung

Auch beim Thema der Unterdrückung von Frauen ist einmal mehr herauszustreichen, dass es den Autorinnen keinesfalls darum geht, Unterdrückung und Gewalt zu verschleiern oder schön zu reden. Gleichzeitig aber ist auch hier darauf zu achten, dass Verallgemeinerungen hinterfragt und durchbrochen werden.

Die postkoloniale feministische Theoretikerin Chandra Mohanty (1988) kritisiert beispielsweise, dass „Frauen der Dritten Welt“ häufig als einheitliche, machtlose, unterdrückte, ausgebeutete und sexuell belästigte Gruppe dargestellt werden. Dies ist nach Mohanty eine Strategie, sich selbst zu erhöhen, denn ohne die Diskurse, welche eine „Dritte Welt“ schaffen, gäbe es keine als einheitlich definierte „Erste Welt“.

Insbesondere den westlichen Feminismus kritisiert Mohanty dahingehend, dass es zu einer „Production of the third world woman as a singular monolithic subject“ kommt, wobei Differenzen zwischen den Frauen nicht anerkannt werden. (Mohanty 1988: 51)

Diese Homogenisierung von Frauen führt zu der Annahme von der Universalität der „Unterdrückung der Frau“ und der Darstellung „der Dritten-Welt-Frau“ als passives Opfer ihrer Kultur. Dies wird laut Mohanty deshalb so dominant, weil Phänomene und Symbole wie das Kopftuch nicht in die jeweiligen sozialen, kulturellen, politischen, etc. Kontexte eingebettet, sondern aus ethnozentristischer Perspektive beurteilt werden.

Für die Analyse war es daher interessant, ob und wie die „Frau in der Dritten Welt“ als Opfer (Viktimisierung) bzw. homogenisiert dargestellt wurde.

Ein Beispiel einer homogenisierenden Darstellung der „Frau in der Dritten Welt“ als Opfer fand sich in **Durchblick 1**, wo im Kapitel „Bauern in der Savanne“ nach einer Schilderung der harten Lebensbedingungen in einem Dorf in Burkina Faso (Samba) auf die Situation der Frauen eingegangen wird:

### „Das Leben der Mädchen und der Frauen im Dorf

Khadija ist ein 13-jähriges Mädchen. Ein Jahr darf sie noch die 10 km entfernte Schule besuchen. Mit 14 Jahren muss sie den Sohn eines Freundes des Großvaters heiraten und alle Pflichten einer erwachsenen

Dorfbewohnerin übernehmen. Das bedeutet täglich Wasser holen, am Feld arbeiten, das Essen zubereiten, die Kinder versorgen und vieles mehr. Ein Arbeitstag beginnt für die Frauen im Morgengrauen und endet etwa um 21 Uhr. Maschinen, die die Arbeit erleichtern, gibt es nicht. Das einzige Arbeitsgerät auf den Feldern ist die Hacke. Auch für den Verkauf von Früchten oder Tieren auf dem Markt ist die Frau zuständig. Nicht zu Unrecht sagt man: ‚Afrikas Frauen ernähren den Kontinent.‘ (Durchblick 1: 49)

Zwar wird die aktive Rolle der Bewohnerinnen herausgestrichen, ihre harte Arbeit gezeigt und patriarchale Strukturen und Arbeitsteilung drastisch dargestellt. Dies wird jedoch auf ganz Afrika projiziert – hier wäre es empfehlenswert, auch bewusst auf andere Lebensweisen afrikanischer Frauen zu zeigen oder auf Frauenbewegungen in Burkina Faso bzw. anderen afrikanischen Ländern zu verweisen.

Im gleichen Band (**Durchblick 1**) findet sich – allerdings mit Bezug auf Nordafrika auch ein positives Beispiel, indem mit „Leila“ eine aktive, selbstbewusste „islamische Frau“ dargestellt wird:

### „Frau und Mann

Leila erzählt: ‚Eine Großfamilie bei den Tuareg zählt etwas mehr als 30 Personen. Wir Tuareg-Frauen (*M 4*) nehmen einen besondern Platz in der Großfamilie ein. Wir genießen hohe Eigenständigkeit im Vergleich zu den Frauen in der übrigen islamischen Welt. Das ist darauf zurückzuführen, dass die Männer immer lange Zeit unterwegs sind. Dann sind wir für alles zuständig:

- Tiere hüten und melken, verkaufen und kaufen,
- Kinder erziehen und unterrichten,
- kochen, waschen, Leder gerben und Zelte nähen,
- das Zeltlager aufbauen und abbrechen.

Viele von uns Frauen verfassen selbst Gedichte und wir singen gerne unsere alten Lieder.‘

Die Tuareg-Frau bringt das Nomadenzelt (*M5*) in die Ehe mit. Es besteht aus Ziegenfellen und ist in mehrere Räume unterteilt. Einrichtungsgegenstände sind Woldecken und Felle sowie Kochtöpfe und Geschirr auf Holzgestellen. Alles ist leicht transportierbar. Eine Tuareg-Frau darf sogar ihren Mann verlassen und wird dafür nicht aus der Stammesgesellschaft ausgeschlossen. Dann nimmt sie ihren Besitz, z.B. das Zelt, mit.

Der Mann besitzt das Vieh: Kamele, Pferde, Rinder, Schafe und Ziegen. Im Ernstfall verteidigt er als Krieger den Stamm.‘ (Durchblick 1: 57, Hervorh. im Orig.)

Hier werden die Rollen des Mannes ebenfalls erwähnt, seine Abwesenheit erklärt sich aus der nomadischen Lebensweise. Über das Singen der Lieder und das Verfassen von Gedichten wird die Rolle der Frauen in der Kulturproduktion hervor gestrichen. Zudem ist positiv zu erwähnen, dass die hohe Eigenständigkeit der Frau betont wird – sie wird als islamische Frau nicht viktimisiert. Empfehlenswert wäre es lediglich, nicht die Geschlechterverhältnisse der „restlichen islamischen Welt“ zu homogenisieren, sondern auf „andere islamische Gesellschaften“ oder „Staaten mit islamischer Mehrheit“ zu verweisen.

Ein drittes Beispiel sei hier noch kurz angeführt: Im Buch **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4** findet sich auf Seite 138 eine Darstellung des Arbeitsalltags von „Fatma“, die in einem kleinen Dorf im Senegal lebt. Hier wird ihr harter Arbeitstag (4.45 bis 21.30) mit der Information versehen, dass ihr Mann in die Stadt gezogen ist, wo er auf Arbeit hofft. Dadurch wird die Härte ihres Arbeitsalltags nicht (ausschließlich) auf Unterdrückung oder Herkunft zurückgeführt, sondern auch auf die wirtschaftliche Situation und das kapitalistische System.

Auf der gleichen Seite finden sich eine Reihe von anderen Themen unter der Überschrift „Schicksal Frau?“. Positiv erscheint die Vielfalt der Zugänge (Einkommen nach Schulabschluss 2000; Fatmas Alltag; Frauenwahlrecht – Seit wann Frauen wählen dürfen; ein Text über die Gleichberechtigung, den Beschluss des österreichischen Nationalrates aus dem Jahr 1979 und schließlich über Liberale islamische Staaten). Ebenfalls positiv hervorzuheben ist, dass die Lage der Frauen in „radikal islamischen Staaten (z. B. in Saudi-Arabien)“ von der der Frauen in „liberalen muslimischen Staaten“ wie der Türkei oder Bosnien-Herzegowinas unterschieden wird.<sup>125</sup>

Ein positives Beispiel für das Durchbrechen des Opfer-Status von Frauen (allerdings am Beispiel Indien, das generell vielschichtiger dargestellt wird als die Länder des afrikanischen Kontinents) bietet auch das Geschichte-Buch **Zeitbilder 4**: Im Text wird erwähnt, dass Mädchen bei Bildung und medizinischer Versorgung benachteiligt werden; daneben wird ein Bild von Informatikerinnen in einer Firma der Stadt Bangalore gezeigt und auf die Nachfrage nach indischen ComputerspezialistInnen hingewiesen (**Zeitbilder 4**: 105). So wird Unterdrückung thematisiert und andererseits Vielfalt gezeigt und Geschlechterbilder durchbrochen.

<sup>125</sup> Vorteilhaft wäre es jedoch eventuell, die anonymisierte schematische Darstellung von „Fatma“ in gebückter Haltung mit einer Hacke und einem Baby am Rücken, bei der ihr Gesicht ist nicht zu erkennen ist durch eine Person (Foto) zu ersetzen. So könnte eine Verallgemeinerung erneut durchbrochen werden.

## 8.6 Blutige Sprache und die Realität

Wie bereits eingangs erwähnt, ist die Realität in manchen afrikanischen Ländern keineswegs als positiv zu beschreiben; Bürgerkriege und Völkermord sollten nicht verharmlost werden. Dennoch fällt in den Büchern bei diesem Thema die Verwendung besonders drastischer Sprachbilder und Redewendungen auf; beispielsweise in den Schilderungen im Band **Einst und heute 4** (a. A.): Der „Teufelskreis“ kommt gleich mehrmals vor, im Sudan „wütet“ (S. 125) ein Krieg, Länder sind bereits „ausgeblutet“ (S. 125), jemand wird „kaltblütig beseitigt“ (S. 124). In einer Grafik auf S. 123 werden „Terroraktionen“ in Ägypten, „Anarchie“ und „blutige Gefechte“ in Somalia, „blutiger Krieg“ in Algerien, „blutiger Vernichtungskrieg“ im Sudan, „totale Anarchie nach blutigen Kriegen der Clans“ in Liberia, „gewaltsame“ Unterdrückung in Nigeria, „blutige Fehden zwischen den Stämmen“ in Sierra Leone thematisiert. Im Text auf der gleichen Spalte schaltete Sese-Seko Mobutu „gnadenlos“ jemanden aus, es „tobte“ ein „schrecklicher Krieg“ in seinem Land: Diese Sätze und Beschreibungen trafen vor blutigen Superlativen.

Selbstverständlich soll – auch wenn es sich hier um ein Schulbuch für Minderjährige handelt – die Realität nicht beschönigt werden. Doch die allzu starke Bindung von Afrika als Kontinent an Gewalt und Grausamkeit kann wiederum Klischees und Vorstellungen von „grausamen“ und „aggressiven“ AfrikanerInnen verstärken, die bereits Jahrhunderte lang existieren. Neben einer möglichen leichten sprachlichen Entschärfung wäre es wiederum angebracht, auch andere Fassetten Afrikas zu zeigen, um derartige Homogenisierungen und Zuschreibungen zu durchkreuzen.

Generell lassen Metaphern und Sprichwörter oft viel Raum für Interpretationen; häufig schwingen dabei auch Zuschreibungen mit. Trotzdem sie Texte eventuell interessanter erscheinen lassen, sollten sie daher nur mit Vorsicht eingesetzt werden. Gerade bei sensiblen Themen sollte im Text eher darauf verzichtet werden, da sie vom Inhalt ablenken und häufig unzulässige Vergleiche oder Verallgemeinerungen implizieren.

## 8.7 Alternativen und Kritik

- Stärkere Integration von Personen und sozialen Bewegungen, um das Bild von homogener Unterdrückung zu durchbrechen und diesen Organisationen eine Stimme zu geben.
- Den Schilderungen und Visualisierungen der Bürgerkriege und Konflikte sollten Positivbeispiele gegenübergestellt werden (ev. auch kleinere Initiativen und einzelne Personen) – so wird stärker darauf hingewiesen, dass Afrika keine Einheit ist.

- In einzelnen Büchern (**Zeitbilder 4**) sollten die Folgen der Kolonialherrschaft stärker auf die Gegenwart bezogen und die wirtschaftlichen und politischen Abhängigkeiten thematisiert werden.
- Dabei sollten auch neuere Forschungsergebnisse dahingehend integriert werden, wie stark die angeblich „traditionellen Volksgruppen“ in manchen Ländern erst durch die Kolonialherrschaft gebildet wurden. Hier könnten die SchülerInnen auch selbst recherchieren (vgl. den Vorschlag für eine Arbeitsaufgabe unter Punkt 8.2.1).
- Drastische Sprache ist sicher in einigen Kontexten angebracht, dennoch sollte darauf verzichtet werden, zu viele „Blut-Metaphern“ zu verwenden – besser wäre es, die Hintergründe der Konflikte kurz zu beschreiben. Auch könnten Organisationen, die sich für Frieden oder gegen Unterdrückung engagieren, in den Vordergrund gerückt werden.
- Generell könnten ausführliche Fallbeispiele sowie Arbeitsaufgaben und Diskussionsaufforderungen die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit der Thematik fördern.
- Ein Info-Kasten zum derzeitigen Bild von Afrika in der europäischen Öffentlichkeit würde zu einem kritischen Zugang beitragen. In diesem Zusammenhang könnte die mediale Berichterstattung kritisiert werden, dies würde zudem der Medienkompetenz dienen. Auch Informationen zu Wissensquellen über Afrika wären hier hilfreich. Die SchülerInnen könnten aber auch dazu angehalten werden, sich selbstständig im Internet zu einzelnen Ländern zu informieren. Besonders empfehlenswert wäre es, in Wien lebende AfrikanerInnen oder ÖsterreicherInnen mit afrikanischem Migrationshintergrund zu ihrer Meinung zum hier vorherrschenden Afrika-Bild zu befragen (z.B. Simon Inou von [www.afrikanet.info](http://www.afrikanet.info) oder Beatrice Achaleke von [www.schwarzefrauen.at](http://www.schwarzefrauen.at))

Im Schulunterricht wäre es zudem interessant, anhand eines Projektes die Darstellung von Afrika in Österreichs Print- und elektronischen Medien innerhalb eines kurzen Zeitraums zu untersuchen und anschließend zu diskutieren, um auf Defizite aufmerksam zu machen. Schließlich erfüllen Massenmedien in unserer Gesellschaft eine Vielzahl von Funktionen und prägen unsere „Wirklichkeiten“ mit. Kritik an Medien und Berichterstattungen ist mittlerweile – auch abseits der Wissenschaft – wesentlicher Bestandteil einer reflektierten Lebenseinstellung. Umso begrüßenswerter wäre es, wenn sich auch die Schulbücher stärker mit Medienstrukturen und den Bedürfnissen von KonsumentInnen auseinander setzen würden, um den manipulativen Charakter der Medien sichtbar zu machen.

So könnte in den Schulbüchern eine Statistik integriert werden, aus der hervorgeht, wie viele außenpolitische Nachrichtenagentur-Meldungen sich auf Afrika beziehen und welchen Inhalt diese haben (im Vergleich zu den USA oder Europa). Damit würden die Schulbücher

selbst auf die Lückenhaftigkeit des Afrika-Bildes aufmerksam machen, Homogenisierungen hinterfragen und könnten gleichzeitig eine Kritik des Mediensystems sowie seiner Hierarchien bieten. Arbeitsaufgaben könnten die SchülerInnen dazu anhalten, im Internet Quellen zu afrikanischer Politik zu recherchieren.

## IX HETEROSEXUALITÄT ALS NORM: DIE ZWEI GESCHLECHTER UND DARÜBER HINAUS

„Heteronormativität“ geht von einem binären Geschlechtersystem (männlich, weiblich) und der Beziehung zwischen „Mann“ und „Frau“ als Norm aus. Damit werden homosexuelle und Transgender-Identitäten sowie Intersexualität (siehe 9.6 sowie 9.8) außerhalb der „Norm“ angesiedelt: Sie werden zum „Anderen“ der Heterosexualität gemacht<sup>126</sup>.

Heteronormativität ist also ein Konzept, das heterosexuelle Lebensgemeinschaften als Norm definiert und gleichgeschlechtliche Beziehungen als „abnorm“. Dieses binäre Denken „lernen“ bzw. erfahren Männer und Frauen in Europa im Prozess der Sozialisation, obwohl auf biologischer Ebene die Unterscheidung in männlich und weiblich nicht immer eindeutig ist und andere geschlechtliche oder sexuelle Identitäten in allen Gesellschaften und Kontexten gelebt wurden und werden. In heteronormativen Gesellschaften wird jedoch zweigeschlechtliche Liebe und Bindung als einzige „korrekte“ soziale und sexuelle Beziehung angesehen.

Die Frage, wer die Norm definiert, hat immer auch mit un/sichtbaren Machtverhältnissen zu tun. Wer oder was im Rahmen der Norm ist, wird häufig erst dadurch sichtbar, wie die Gesellschaft auf Abweichungen davon reagiert. Ist eine Gesellschaft oder sind Systeme innerhalb der Gesellschaft „heteronormativ“, bedeutet das zum Beispiel für gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften in vielen Bereichen Diskriminierung und Ausschluss. Auch Transsexuelle und Transgender-Personen erfahren aufgrund ihrer für die Mehrheit der Gesellschaft „uneindeutigen“ Geschlechteridentität Unverständnis und Ungleichbehandlung.

Wie die meisten europäischen Gesellschaften ist auch Österreich stark von einem heteronormativen Bias geprägt. Im Rahmen der vorliegenden Analyse wurde untersucht, inwieweit dieses Denken in binären Geschlechterkonstruktionen und die damit zusammenhängende „Normierung“ in aktuellen Schulbüchern vorhanden ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die AutorInnen von Schulbüchern (aber auch anderen Sachbüchern) verabsäumen es weitgehend, die Rolle und Position von Heterosexualität zu reflektieren. Damit folgen sie der heteronormativen Tradition und legen diese implizit fest. Dies ist beispielsweise damit vergleichbar, dass die Mehrheitsgesellschaft „Weiß sein“ als unhinterfragte Norm annimmt und keiner Reflexion un-

---

<sup>126</sup> Der Begriff der „Homosexualität“ selbst wurde im Jahr 1869 vom deutsch-ungarischen Schriftsteller Karl Maria Kertbeny geprägt, „sein zur Polarisierung verwendeter Geschwisterbegriff ‚Heterosexualität‘ erblickte erst rund zehn Jahre später die lexikalische Welt“. (Eder 1997: 24)

terzieht. Die „Anderen“ (z.B. Schwarze, Homosexuelle) werden markiert – die Mehrheit *ist* hingegen einfach.

„Macht hat sich immer angemaßt, ihre anderen zu markieren, während sie selbst ohne Markierungen auskommt. [...] während jene, die in der Randzone der Nicht-Bewegung gefangen sind, als ‚farbig‘, als authentisch dargestellt werden – das heißt als ohne weiteres lokalisierbar und traditionsgebunden. Stets eifrig, die Grenzen der anderen abzustecken, errichten Wir nur Fronten *für uns selbst*, wenn Unsere Interessen auf dem Spiel stehen.“  
(Minh-Ha 1997: 157; Hervorh. im Original)

Die Schulbücher wurden danach untersucht, ob eben dieser Zugang – Homosexualität als „das Andere“ außerhalb der Norm – vorhanden ist und mit welchen Eigenschaften bzw. Praktiken diese „Anderen“ in Verbindung gebracht, wobei auch auf damit verbundene Diskriminierungen verwiesen wird.

Die Konstruktion der Heterosexualität als Norm, vor allem über die Bilderebene, fand sich dabei durchgängig. Zwar wurde Homosexualität wie auch Transsexualität in den untersuchten Schulbüchern der 8. Schulstufe erwähnt (in denen der 5. Schulstufe blieb dies ausgeblendet)<sup>127</sup>. Allerdings wurde in all diesen Texten bzw. über den näheren Kontext eine klare Norm konstruiert: „Die meisten Menschen suchen sich Partner des jeweils anderen Geschlechts“ (Bios 4: 97), „haben andersgeschlechtliche oder *heterosexuelle* Beziehungen“ (Biologisch 4: 84) – nur „manche Menschen gehen keine heterosexuelle Verbindung“ (Leben und Umwelt kompakt 4: 88) ein.

Vor allem im Band **Leben und Umwelt kompakt 4** ist ein starker heteronormativer Bias zu bemerken (z. B. S. 78: „Die aufrichtige Liebe, die Mann und Frau verbindet, gehört zu den beglückendsten und schönsten Tatsachen unseres Lebens, über die man ruhig und offen sprechen kann.“; oder, S. 82: „Der Geschlechtstrieb, der sich in der Pubertät verstärkt, ist eine Ursache für das Interesse am anderen Geschlecht.“).

Ein leichter Bias ist auch im Band **Biologisch 4** zu finden, z. B. heißt es in einem Merksatz auf Seite 83: „In der Pubertät entwickeln sich intensive Gefühle für das andere Geschlecht. Beziehungen sollten geprägt sein durch das gegenseitige Respektieren von Erwartungen.“ (Biologisch 4: 83). Links neben und unter diesem Kasten sind zwei aneinander interessierte heterosexuelle Jugendliche abgebildet und auch

---

<sup>127</sup> In den Schulbüchern der fünften Schulstufe wird zwar auch die Geschlechtlichkeit des Menschen erarbeitet, hier wurde jedoch der sexuelle Aspekt nicht betont und Homosexualität generell ausgeblendet – ein noch stärker heteronormativer Zugang. Die Analyse konzentrierte sich jedoch auf die Lehrbücher der 8. Schulstufe, da in diesen die biologischen Normen mit den sozialen verbunden wurden.

im Einleitungstext zum Thema „Willst du mit mir gehen?“ (S. 82) ist lediglich von gegengeschlechtlichen Paaren die Rede. Hier wäre es empfehlenswert, z.B. über eine Diskussionsaufgabe, auch auf homosexuelle PartnerInnenschaften einzugehen; statt sie nur in einem Extra-Abschnitt „Formen der Sexualität“ abzuhandeln (vgl. dazu auch die Kritik an der Übersexualisierung von Homosexualität, Punkt 9.4)

Zudem ist in den Formulierungen zur Homosexualität die Defizit-orientierung abzulesen: „Die meisten Menschen haben andersgeschlechtliche oder *heterosexuelle* Beziehungen. Es gibt aber auch Männer und Frauen, die nur vom gleichen Geschlecht körperlich und seelisch angesprochen werden.“ (Biologisch 4: 84, Hervorh. im Orig.). Es wird eine klare Mehrheit (die „meisten Menschen“ und „man“) gebildet – die Minderheit gibt es „aber auch“, sie wird dann „nur“ vom gleichen Geschlecht körperlich und seelisch angesprochen. Eine klare Abgrenzung ist auch durch die Wortgruppe „ein solches Verhalten“ (Biologisch 4: 84) gegeben, welche darauf hinweist, dass ein Abweichen von der Norm stattfindet.

Generell gilt sowohl für **Biologisch 4** als auch für **Leben und Umwelt kompakt 4**: Die Mehrheit wird nicht hinterfragt, es wird auch nicht thematisiert, dass homosexuelle, bisexuelle und Transgender-Identitäten oft diskriminiert werden, da sie nicht den gesellschaftlichen Normen entsprechen. (Positiv ist zu bemerken, dass auch Lesben und Bisexuelle erwähnt werden – siehe dazu Punkt 9.8)

Kritisch hinterfragt wurde die Meinung der Mehrheit jedoch im auch sonst sehr sensibel agierenden Buch **Bios 4**; hier wird individuelle Diskriminierungen zumindest indirekt angesprochen. Doch auch in diesem Zusammenhang wird nicht thematisiert, dass wir alle verschiedene Identitäten in unterschiedlich starker Ausprägung in uns tragen. So besteht Roswitha Hofmann auf der grundlegenden Erkenntnis, dass „[...] es inadäquat ist, Menschen in die Kategorien ‚hetero‘, ‚homo‘ und ‚bi‘ einzuteilen, weil hier immer nur eine Momentaufnahme eines Teils der menschlichen Existenz – nämlich der sexuellen Orientierung – vorliegen kann. (Hofmann 1997: 112)

## 9.1 Darstellung von Homosexualität und Transgender

Homosexualität hat es immer und überall gegeben – doch wie sie gesellschaftlich thematisiert und bewertet wird, ist höchst unterschiedlich, wie beispielsweise Jeffrey Weeks bereits 1977 festhielt:

„Homosexualität hat es durch die gesamte Geschichte gegeben, in allen Gesellschaftstypen, in allen sozialen Klassen und Bevölkerungsgruppen. Sie hat sowohl eingeschränkte Anerkennung

als auch Gleichgültigkeit und die allerschlimmste Verfolgung überlebt. Was aber erheblich voneinander abweicht, ist die Art und Weise, wie verschiedene Gesellschaften Homosexualität betrachten, sie mit Bedeutung belegt haben und sich diejenigen sahen, die homosexuellen Handlungen nachgingen.“ (Weeks 1977: 2)

In europäischen/österreichischen Diskursen wurde Homosexualität mit unterschiedlichen Bewertungen belegt, wobei diese sich je nach sozialem Kontext unterscheiden (so wird ein homosexueller Bauarbeiter mit anderen Bewertungen konfrontiert sein als eine Künstlerin oder – wieder anders – ein Friseur). Einige Klischees tauchen in (vor allem medialen) Diskursen über Homosexualität immer wieder auf, wie beispielsweise die Folgenden:

- Homosexualität als „Krankheit“
- Homosexualität als Folge von Missbrauch
- Homosexualität als Folge sexueller Unerfülltheit
- Homosexuelle (v.a. männliche) würden Kinder sexuell missbrauchen
- Homosexuellen wird ein erhöhtes Krankheitsrisiko zugeschrieben (beispielsweise in Bezug auf Aids/HIV)
- Homosexuellen wird zugeschrieben, dass sie hemmungslos seien, die Schranken des „Privaten“ durchbrechen würden und andere damit dazu zwingen, sich mit ihrer „abnormen“ Form der Sexualität auseinander zu setzen
- Homosexuelle (Männer) werden als sexsüchtig gesehen
- Homosexuelle Männer seien keine „richtigen Männer“
- Lesbische Liebe und Sexualität wird häufig ausgeblendet – es wird behauptet, dass lesbische Frauen lediglich Angst vor „richtiger“ Sexualität hätten (oder eben noch nie einen „richtigen Mann gehabt hätten“). Damit wird Sexualität unter Frauen nicht als Sexualität, sondern defizitorientiert oder als „bloße“ Zärtlichkeit wahrgenommen
- Homosexualität als „westliche/urbane“ Zivilisationskrankheit
- Homosexualität wird als gesellschaftsschädigend bezeichnet, da das heteronormative Familienmodell der Kernfamilie damit durchbrochen wird. Die Kernfamilie wurde historisch als Keimzelle des Staates gesehen; diese Sicht ist eng mit Nationalismus gekoppelt. Die Reproduktion innerhalb der Kernfamilie wird von vielen immer noch als das einzige „gültige“ Modell angesehen.
- Homosexualität als Sünde gegen Gott

Diese Zuschreibungen sind keineswegs Tatsachen, sondern ideologisch gefärbte Vorurteile. Nur zu oft werden sie als Rechtfertigung für Homophobie und verbale, strukturelle oder auch tätliche Diskriminierung gesehen.

### **EXKURS: Homophobie und Diskriminierung**

„Als einer der grundlegenden Begriffe im wissenschaftlichen und politischen Diskurs der Lesben- und Schwulenbewegung umschreibt ‚Homophobie‘ die soziale, kulturelle und politische Ausgrenzung bzw. Diskriminierung von Menschen, deren Lebens-/SexualpartnerInnen dem selben biologischen Geschlecht angehören.“  
(Hofmann 1997: 105).

Homosexuellen und Transgender-Personen werden oft im Zusammenhang mit ihrer Identität und PartnerInnenwahl (negative) Eigenschaften zugeschrieben, aufgrund derer dann eine Benachteiligung oder Ausgrenzung gerechtfertigt wird: Sie werden diskriminiert. Diskriminierung findet jedoch nicht nur auf individueller Ebene statt, sondern auch strukturell, also auf allen Ebenen der Gesellschaft. Es geht hier um Regeln und Gesetze, die gewisse „Normen“ und „Ideale“ in langen Diskursen konstruieren. Diese Normen und „Ideale“ haben jedoch Auswirkungen auf jede/n Einzelne/n, da sie auch mitbestimmen, wer oder was gefahrlos (ohne rechtliche oder soziale Folgen für den/diejenigen) ausgegrenzt werden kann.

Diese gesamtgesellschaftliche Dimension von Diskriminierung wird durch den häufig verwendeten Ausdruck „Homophobie“ verkannt. Einerseits werden durch diesen Terminus die Ursachen der „Homosexuellen-Angst“ oder „Schwulen-Feindlichkeit“ eher mit der psychischen Befindlichkeit von diskriminierenden Personen in Verbindung gebracht (wobei es häufig als völlig natürlich und normal angesehen wird, gegenüber „dem Anderen“ Angst zu empfinden, solange „das Andere“ unbekannt ist). Andererseits wird dadurch suggeriert, dass Diskriminierung lediglich ein zwischenmenschliches, individuelles Problem sei. Durch Begriffe wie „Homophobie“ wird strukturelle Diskriminierung stillschweigend vorausgesetzt und indirekt legitimiert. Diskriminierung kann jedoch nicht allein über die Psyche oder Ängste von Individuen erklärt werden.

In der Analyse wurde nun insbesondere darauf geachtet, welche der Klischees und Vorstellungen, die im Folgenden noch näher erklärt und hinterfragt werden, durch die Texte und Bilder zu Homosexualität weiter gefestigt werden könnten. Zu manchen fanden sich eindeutige Entsprechungen in den Schulbüchern, zu anderen erfreulicherweise kaum. Für die Untersuchung der Darstellung von Homosexualität<sup>128</sup> und Transgender konzentrierte sich die Analyse auf die drei in der AHS-Unterstufe auflagenstärksten Biologie-Bücher und hier insbesondere auf die 8. Schulstufe, in der das Thema Sexualität und PartnerInnenschaft erarbeitet wird.

<sup>128</sup> Die Autorinnen gehen nicht von einer eindeutigen Beschreibbarkeit oder der Möglichkeit aus, klare Kategorisierungen machen zu können, wenn von Heterosexualität, Homosexualität oder Transgender gesprochen wird.

Höchst positiv ist zu bemerken, dass das Thema grundsätzlich in allen drei untersuchten Biologie-Büchern diskutiert wurde und die AutorInnen bemüht schienen, keine Klischees fortzuführen. Auch das Thema Aids wurde nicht in direkte Verbindung mit Homosexualität gebracht. Dennoch waren deutliche Unterschiede in der Erarbeitung des Themas zu erkennen – von der höchst distanzierten Herangehensweise bei **Leben und Umwelt kompakt 4** bis hin zum ausgesprochen sensiblen Umgang in **Bios 4**.

Im folgenden werden die Ergebnisse aus den Analysen der Schulbücher anhand des derzeitigen Standes der Theorienentwicklung aus der Queer Theory und feministischen Theorie diskutiert, um ein Bild von Normen und Folgen aus deren Abweichung darzustellen.

## 9.2 „Unnatürlichkeit“

In vielen abwertenden Diskursen wird Homosexualität als etwas „Unnatürliches“ bezeichnet, als etwas, das durch eine Verirrung der Natur oder – häufiger – durch die Abkehr des Menschen von der Natur im Prozess der Zivilisation hervorgerufen worden wäre. Diese Deutung ist klar dem Bereich der Mythen zuzuordnen – Homosexualität und Transgender gab und gibt es, wie bereits erwähnt, in den verschiedensten Gesellschaften. Dennoch hat diese Deutung gerade im Kontext des Natur-Kultur-Diskurses seit der europäischen Aufklärung eine besondere Kraft. In diesem Diskurs wurde stark mit der „Natürlichkeit“ der Frau und ihrer Rolle im Reproduktionsprozess argumentiert (und damit auch der Frau bestimmte Werte und Eigenschaften zugeschrieben).

Auch im Diskurs zu Homosexualität wird immer wieder die Natürlichkeit der Reproduktion als Grund dafür angeführt, warum Homosexualität nicht „natürlich“ sei, wobei die Argumentationen für die heterosexuelle Kleinfamilie einerseits aus nationalistischen Diskursen und andererseits aus religiösen Argumentationen gespeist werden. Weiters wird oft Mehrheit mit Natürlichkeit und Minderheit mit Unnatürlichkeit gleichgesetzt.

Hier spielt es auch eine Rolle, ob Sexualität als Mittel zum Zweck der Fortpflanzung gesehen wird oder als Teil der Identität und der Erfüllung von Liebe und Beziehungen. Wie Konstanze Plett (2002) es formuliert, sind

„[...] in unserer Gesellschaft und in unserem Recht die Bereiche Geschlecht, Familie (im Sinne von Generationenübergang) und Sexualität eng miteinander verwoben [...] Gerade Ehe, Familie, Sexualität sind über die verschiedenen Zeiten und gesellschaftlichen

Kulturen hinweg so unterschiedlich, dass keine Rechtsordnung das Prädikat ‚natürlich‘ für sich in Anspruch nehmen kann. Zudem sind sie stetig im Wandel begriffen, [es] ist mittlerweile auch und gerade in der westlichen Welt eine Entkopplung von Körpergeschlecht und (normierter Hetero-)Sexualität beobachtbar, und zwar nicht nur gesellschaftlich, sondern auch im Recht“ (Plett in 2002: 39).

Verbunden mit dem Diskurs der „Natürlichkeit“ und Reproduktion ist auch der Diskurs des Nationalismus – gerade in der deutschsprachigen Tradition wurde die Kernfamilie häufig als Keimzelle der Nation gesehen. Dabei wurde der Frau die Rolle des Privaten zugeordnet, die für die Reproduktion und damit die Erzeugung der StaatsbürgerInnen zuständig ist, während der Mann politisch-öffentliche Pflichten zu übernehmen hat.

Häufig wurde und wird die Diskriminierung von Homosexuellen auch religiös legitimiert – beispielsweise sprechen manche ReligionsführerInnen von HIV/AIDS als einer Strafe oder „Geisel Gottes“. Folgt man konservativen Interpretationen, so verurteilen die drei größten monotheistischen Religionen in ihren heiligen Schriften Homosexualität; und auch ReligionsvertreterInnen in heutiger Zeit sprechen sich häufig dagegen aus. Für gläubige Homosexuelle bedeutet dies einen weiteren Zwiespalt.

Hier ist darauf hinzuweisen, dass auch Religionen und ihre heiligen Schriften durch die Zeiten, in denen sie geschrieben wurden, geprägt sind – ihre Auslegungen verändern sich. Beispielsweise widersprechen viele Stellen im Alten Testament den Forderungen der Nächstenliebe im Neuen Testament. In Schulbüchern sollte jedoch ohnehin ein säkularer Blick auf Gesellschaft geworfen werden; religiöse Deutungen sind Sache des Religions- oder Ethik-Unterrichts.

Dies wird von den meisten heutigen Schulbüchern auch erfüllt. So wurde in zwei der drei auflagenstärksten Biologiebüchern weder bei Homosexualität noch im Kontext der Verhütung religiös argumentiert – lediglich beim Buch **Leben und Umwelt kompakt 4** war ein Bias in Bezug auf die „moralisch-ethische“ Seite deutlich sichtbar. So wurde die Spirale (Intra-Uterinpressar) in den beiden anderen Büchern neutral in Bezug auf ihre Funktionen beschrieben, während **Leben und Umwelt** auf die ethisch-moralischen Argumente gegen diese Form der Verhütung eingeht<sup>129</sup>. Im Kontext von Homosexualität findet sich jedoch keine moralisch-ethische Argumentation – diese wird „lediglich“ auf die Promiskuität umgelegt, welche mit Homosexualität in Verbindung gebracht wird (siehe Punkt 9.4).

<sup>129</sup> „Intra-Uterinpressare sind kleine, verschieden geformte Gegenstände (Spiralen usw.). Sie werden in die Gebärmutter eingesetzt und verhindern nicht die Befruchtung, sondern die Einnistung und Weiterentwicklung der bereits befruchteten Eizelle. Für viele Paare kommt diese Methode aus ethisch-moralischen Gründen nicht in Frage. Die Verlässlichkeit liegt bei etwa 5 % Schwangerschaften.“ (Leben und Umwelt kompakt 4: 87)

## 9.3 Individuelle und strukturelle Diskriminierung

Im Rahmen des Unterrichts in Schulen sollten die Vorurteile benannt werden, um ihre Hintergründe erklären und die Stereotypen damit auflösen zu können. Dadurch wird Diskriminierungen vorgebeugt. In den hier untersuchten Büchern wird jedoch über Homosexualität nur relativ kurz informiert, zumeist einfach im Sinne eines Zustandes, in dem sich die „Betroffenen“ befinden. Diskriminierungen und Heteronormativität sowie die damit einhergehenden Konflikte und Auseinandersetzungen werden nicht thematisiert.

Sinnvoll wäre es, sowohl individuelle als auch strukturelle Diskriminierungen in den Schulbüchern anzusprechen, beispielsweise in einem Info-Kasten. Bisher ist dies kaum der Fall: Sowohl im Band **Leben und Umwelt kompakt 4** als auch in **Biologisch 4** wird eine Benachteiligung homosexueller, bisexueller und Transgender-Personen nicht erwähnt. Auch **Bios 4**, das sich dem Thema generell sehr sensibel und überlegt nähert, spricht Diskriminierung nur indirekt an.

„Diese Formen von Liebe und Sexualität werden von vielen Menschen, die das Ziel der Sexualität nur in der Fortpflanzung sehen, als ‚abartig‘ angesehen. Aus Angst vor Anfeindung und Ausgrenzung verschweigen Homosexuelle oft ihre Neigungen. Hier ist Toleranz gefragt!“ (Bios 4: 97)

Zwar wird mit dem moralischen Zeigefinger gefordert, „tolerant“ zu sein – doch gleichzeitig eine Begründung mitgeliefert, warum Homosexualität als „abartig“ gilt. Die Norm an sich wird damit nicht hinterfragt; doch die Auswirkungen („Anfeindung und Ausgrenzung“) werden angesprochen. Besser wäre es, wenn nicht der Gruppe der Homosexuellen „Angst“ vor einer möglichen Anfeindung zugesprochen würde, sondern die Angst vor dem „Anderen“ und die Ausgrenzung der Mehrheit zugeordnet würde. Weiters ist der Begriff „Neigung“ nicht zu empfehlen, da er vor allem im religiösen Diskurs verwendet wird und oft mit einer negativen Berichterstattung einhergeht. Geeigneter erscheinen hier die Begriffe der „sexuellen Orientierung“ oder auch „sexuellen Identität“, da dieser Begriff hetero-, bi-, homo-, a-, intersexuelle und auch Transgender-Personen einschließt.

### 9.3.1 Outing & Widerstand

Homosexualität wird in der österreichischen Mehrheitsgesellschaft nach wie vor als Problem gesehen – ein „Outing“ (auch „Coming out“) kann für die Betroffenen Vorteile bringen, jedoch auch viele Nachteile haben. Die

Schwierigkeiten im Freundeskreis und in der Familie sind dabei nur *ein* (persönlich sehr belastender) Punkt – es drohen außerdem Jobverlust, Nachteile in der Karriere oder rechtliche Benachteiligungen, denn oft wird die Diskriminierung auf individueller Ebene auch von Gesetzen und dem eingeschränkten Zugang zu Ressourcen ergänzt (strukturelle Diskriminierung). Allerdings verhilft ein „Outing“ auch dazu, zum eigenen Lebenskonzept zu stehen. In Schulbüchern wäre es sinnvoll, darauf einzugehen welche Möglichkeiten und welche Schwierigkeiten ein „Coming out“ bietet.

Dies wird nur im bereits vorher zitierten Absatz in **Bios 4** thematisiert. Hier wird die Angst vor dem „Coming Out“ als etwas zu Überwindendes dargestellt – die Gegenstrategie des „Outing“ hingegen als positiv. Dies wird über die Bildebene verstärkt: Das gezeigte lesbische und das schwule Paar sehen glücklich aus. Damit wird der Schluss nahe gelegt, dass nach dem „Outing“ das Leben glücklicher verläuft bzw. die Angst vor Ausgrenzung vielleicht unnötig war.

Dieser Aspekt des Outings mag zunächst unwichtig erscheinen, trifft jedoch auf einen laufenden Diskurs innerhalb der Organisationen und AkteurInnen in diesem Bereich: Ein Teil der AktivistInnen und BeraterInnen in NGOs sieht das „Outing“ als politische Strategie, um über größere Sichtbarkeit auch mehr Gewicht im öffentlichen Diskurs zu bekommen und damit tendenziell die eigene Situation zu verbessern. Ein anderer Teil betont hingegen die Individualität dieser Entscheidung, die keineswegs leicht zu treffen ist, und kritisiert, dass ansonsten die Schuld für Diskriminierung zumindest teilweise denjenigen Homosexuellen gegeben wird, die unter den derzeitigen Strukturen ein „Outing“ ablehnen. Schuld daran hat jedoch nicht die „Angst“ oder (angebliche) „Feigheit“ der Homosexuellen vor den Folgen, sondern die Strukturen, aufgrund derer sie Benachteiligungen erwarten müssen. Derzeit bringt ein Ausbrechen aus den heterosexuellen Rollen viele Probleme mit sich. So leiden lesbische Frauen und schwule Männer in Österreich nach wie vor unter sozialen Sanktionen, wenn sie ihre Beziehungen in der Öffentlichkeit leben. Manche homosexuellen Menschen unterdrücken sogar ihre Gefühle bewusst oder unbewusst, um diesen Sanktionen nicht ausgesetzt zu sein. Daher sollten in erster Linie die Strukturen geändert werden, erst dann wäre das Outing kein Problem mehr.

Im vorliegenden Absatz in **Bios 4** wäre es daher vorteilhaft, nicht die „Angst vor Anfeindung und Ausgrenzung“ anzusprechen, sondern direkt die Strukturen zu benennen und offen anzusprechen, dass es Benachteiligungen gibt. Allerdings sollte hierbei darauf geachtet werden, dass dies nicht in Homogenisierungen und Viktimisierungen endet. Homosexuelle werden häufig als Opfer beschrieben und diskutiert. Sehr oft geht es nur noch um das Sprechen über „die Anderen“. Sinnvoller wäre es darüber zu schreiben, dass Beziehungen grundsätzlich schwie-

rig oder schön, aber auch beides sein können. Dies ist jedoch nicht von den Geschlechtern oder der sexuellen Identität abhängig, sondern von den Personen. Dass homosexuelle Paare noch zusätzlich mit strukturellen Benachteiligungen zu rechnen haben, kann über Beispiele (wie die Ehe) gut erklärt werden.

Literatur oder auch die Inhalte der folgenden Websites können den LehrerInnen und auch SchülerInnen dabei als Ratgeber oder Informationsquelle dienen:

Durch Recherche der Homepages wird auch sehr gut sichtbar, welche wichtige und erfolgreiche Rolle NGOs und Initiativen in diesem Bereich haben und dass es auch Widerstand gegen vorherrschende Systeme gibt.

#### INFO

[www.rklambda.at](http://www.rklambda.at)  
[www.courage-beratung.at](http://www.courage-beratung.at)  
[www.loewenherz.at](http://www.loewenherz.at)  
[www.hosi.at](http://www.hosi.at)  
[www.villa.at](http://www.villa.at)  
[www.wien.gv.at/queerwien](http://www.wien.gv.at/queerwien)  
[www.gleichvielrecht.at](http://www.gleichvielrecht.at)

In Bezug auf die Inhalte der analysierten Schulbücher ist kritisch anzumerken: Trotzdem strukturelle Benachteiligungen (Rechtssystem, Beruf, Versicherung ...) aufgrund von Homosexualität den Alltag darstellen, werden diese in keinem der drei Bände angesprochen. Eine Möglichkeit, diese Problematik in den Unterricht einzubringen, wäre es, Themen, die auch in den Medien präsent sind, für den Unterricht aufzugreifen. Beispielsweise könnte die Geschichte des § 209 StGB (Strafgesetzbuch) erarbeitet werden, der nach der Abschaffung des Verbotes homosexuellen Geschlechtsverkehrs eingeführt worden war.<sup>130</sup>

„Das Strafgesetz 1852, welches in diesem Punkt unverändert bis 1971 galt, bestimmte in §129 I b als Verbrechen wider die Natur die ‚Unzucht‘ [...] mit Personen desselben Geschlechts und sah einen Strafraum von sechs Monaten bis zu fünf Jahren schweren Kerkers vor.“ (Dobias 2001: 173)

Zum Vergleich: In Frankreich fiel das Totalverbot der Homosexualität bereits im Zuge der Französischen Revolution (1789). Im Unterschied zu anderen Ländern hat dies in Österreich nicht nur für Männer sondern auch für Frauen im gleichen Ausmaß gegolten. Erst 1972 wurde dieses Gesetz abgeschafft, jedoch ein neues, ebenfalls diskriminierendes,

---

<sup>130</sup> An dieser Stelle danken die Autorinnen im Speziellen Ines Rössl für das Einbringen ihrer juristischen Expertise.

eingeführt – zunächst in Form des § 129 StGB<sup>131</sup> und schließlich, seit 1975, in Form des vieldiskutierten § 209 StGB – „Gleichgeschlechtliche Unzucht mit Personen unter 18 Jahren“.<sup>132</sup>

„Somit galt für heterosexuelle und lesbische Kontakte die allgemeine Mindestaltergrenze von 14 Jahren, für schwule Beziehungen jedoch 18. Der alte Strafrahmen – sechs Monate bis fünf Jahre wurde beibehalten.“ (Dobias 2001: 173)

Der Paragraph stellte sexuelle Beziehungen von Männern über 19 mit Minderjährigen Männern unter Strafe. Nachdem Österreich mehrmals wegen des § 209 StGB durch den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte verurteilt worden war, wurde die Bestimmung schließlich im Juni 2002 vom VfGH aufgehoben.

Allerdings wurden in den letzten Stunden des 209ers noch kritische Entscheidungen gefällt<sup>133</sup> sowie der – oft als Ersatzparagraph oder Nachfolgebestimmung bezeichnete – § 207b StGB eingeführt<sup>134</sup>.

Die österreichische Justiz sprach den bisher Verurteilten jedoch in Folge keine Entschädigungen zu und strich die Verurteilten auch nicht aus dem Strafregister, was zu weiteren Verurteilungen des Europäischen Gerichtshofes führte (zuletzt drei Gerichtsentscheide im Sommer 2005).<sup>135</sup>

Besonders deutlich werden die Zuschreibungen auch in der Diskussion über die Möglichkeiten eines homosexuellen Paares, ein Kind zu adoptieren. Dies wird im politischen und medialen Diskurs generell abgelehnt. In Österreich ist die Adoption durch mehr als eine Person nur verheirateten Personen möglich (§ 179 ABGB<sup>136</sup>). Die derzeitige Regelung macht es homosexuellen Paaren aber auch faktisch unmöglich, als Einzelperson das Kind des Partners/der Partnerin zu adoptieren, wie das Rechtskomitee Lambda erklärt:

<sup>131</sup> BGBl 1971/273

<sup>132</sup> BGBl 1974/60

<sup>133</sup> vgl. Dazu die Stellungnahme des Rechtskomitees Lambda: „Wie der Plattform gegen § 209 soeben bekannt wurde hat der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) heute Österreich neuerlich wegen der jahrelangen Homosexuellenverfolgung auf Grund des antihomosexuellen Sonderstrafgesetzes § 209 Strafgesetzbuch verurteilt (R.H. gg. Österreich). Der Fall von R.H. erregte 2002 besonderes Aufsehen, weil Österreichs Polizei- und Justizbehörden gleichsam in den letzten Stunden des § 209 unerbitliche Härte an Tag gelegt und dabei noch dazu das Recht gebrochen und ein unfaires Strafverfahren geführt haben. Die Republik muss nun EUR 44.000,- Schadenersatz bezahlen.“ Online abrufbar unter [http://www.rklambda.at/dokumente/news\\_2006/News-209-Rehabilitationsgesetz-PA-060119.pdf](http://www.rklambda.at/dokumente/news_2006/News-209-Rehabilitationsgesetz-PA-060119.pdf) [23.01.2006]

<sup>134</sup> Durch das BGBl 2002/134.

<sup>135</sup> Informationen online abrufbar unter <http://www.rklambda.at> [20.12.2006] sowie <http://www.paragraph209.at> [15.04.2007]

<sup>136</sup> Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch (in der Fassung des BGBl 1969/58).

„Theoretisch können auch gleichgeschlechtlich l(i)ebende Menschen als Einzelpersonen Kinder adoptieren, auch die leiblichen Kinder ihrer PartnerInnen (Stiefkindadoption). Faktisch ist dies aber nicht (sinnvoll) möglich, weil die leibliche Mutter ihre elterlichen Rechte verliert, wenn ihre Partnerin ihr Kind adoptiert bzw. der leibliche Vater seine elterlichen Rechte wenn sein Partner sein Kind adoptiert. Heterosexuelle (auch unverheiratete) Paare können nach Adoption des Kindes des einen Partners durch den Stiefelternteil beide rechtlich Eltern sein. Gleichgeschlechtlichen Paaren ist dies, und damit eine sinnvolle Stiefkindadoption, verwehrt.“<sup>137</sup>

Eine weitere systembedingte Benachteiligung bestand im Ausschluss von Homosexuellen aus der Mitversicherung. Das Sozialversicherungsgesetz bestimmte, dass die Versicherungsträger LebensgefährtenInnen in der Krankenversicherung gegebenenfalls für anspruchsberechtigt erklären konnten. Diese Möglichkeit bestand jedoch nur für „andersgeschlechtliche Personen“. Nach einer Klagsoffensive des Rechtskomitee Lambda ([www.rklambda.at](http://www.rklambda.at))

„[...] wurde mit zwei Beschwerden an den Verfassungsgerichtshof auch die Aufhebung dieser diskriminierenden Bestimmungen sowohl im ASVG als auch im GSVG begehrt. Einen ersten Erfolg erzielte die RKL-Klagsoffensive bereits im August [2005, Anm.] als der Unabhängige Finanzsenat aussprach, dass gleich- und verschiedengeschlechtliche Lebensgefährten bei der Schenkungssteuer gleich zu behandeln sind. [...] Nun hat der Verfassungsgerichtshof auch die diskriminierenden Bestimmungen zur Mitversicherung von LebensgefährtenInnen in ASVG und GSVG aufgehoben. Die Bundesregierung verteidigte den Ausschluss homosexueller Paare von der Mitversicherung mit der Förderung von Familien. Der Verfassungsgerichtshof hat diese Begründung zurückgewiesen.“<sup>138</sup>

Das VfGH-Erkenntnis vom 10.10.2005 (G87/05 ua, V65/95 ua) hob die diskriminierenden Bestimmungen auf. Die Nachfolgeregelung unterscheidet nun nicht mehr zwischen homo- und heterosexuellen

---

<sup>137</sup> Erster Erfolg der RKL-Klagsoffensive. Sieg für homosexuelle Paare vor dem Unabhängigen Finanzsenat. Online abrufbar unter [http://www.rklambda.at/dokumente/news\\_2005/News-Klagsoff-PA-051003.pdf](http://www.rklambda.at/dokumente/news_2005/News-Klagsoff-PA-051003.pdf) [18.2.2006]. Rechtsgrundlage für das Erlöschen der Mutter-/Vater-Kind-Beziehungen im Fall einer Adoption des Kindes durch den/die gleichgeschlechtliche PartnerIn ist § 182 ABGB (Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch) in der Fassung BGBl 1960/58.

<sup>138</sup> Online abrufbar unter [http://www.rklambda.at/dokumente/news\\_2005/News-VfGH-Klagsoffensive-Erfolg-051110.pdf](http://www.rklambda.at/dokumente/news_2005/News-VfGH-Klagsoffensive-Erfolg-051110.pdf) [10.11.2005]

Lebensgemeinschaften, führte allerdings strengere Voraussetzungen für die Versicherung von LebensgefährtenInnen ein.<sup>139</sup>

### 9.3.2 „Toleranz“, so lange „die Anderen“ unbemerkt bleiben

Die Forderung nach „Toleranz“ findet sich häufig in Diskursen zu Minderheiten – es geht vor allem darum, dass eine „Mehrheit“ eine „Minderheit“ „toleriert“ bzw. duldet. Dies endet aber meist an dem Punkt, an dem die „tolerierete Minderheit“ auch Rechte einfordert. Gefragt wären daher nicht Toleranz, sondern eine kritische Auseinandersetzung „der Mehrheit“ mit Macht und Strukturen sowie ein echtes Interesse für „die Minderheit“. Dies könnte in den Schulbüchern beispielsweise über die folgende Formulierung vermittelt werden:

Gleichgeschlechtliche Liebe und Sexualität wird leider von vielen Menschen noch immer als etwas „Abnormales“ betrachtet. Die Ausgrenzung, Anfeindung und Benachteiligung von homosexuellen Menschen hat eine lange Geschichte. Oft wurde, vor allem auch von konservativen ReligionsführerInnen, argumentiert, dass das Ziel der Sexualität die Fortpflanzung sei. Heute erkennen zwar viele Menschen an, dass Liebe und Sexualität nicht nur der Fortpflanzung dient, sondern unser Leben bereichert. Dennoch gibt es immer noch viele Vorurteile gegen homosexuelle PartnerInnenschaften und wer sich offen bekennt, wird in der Öffentlichkeit oft benachteiligt. Diskutiert in der Klasse darüber, was man dagegen tun kann!

INFO

Homosexualität wird häufig nur so lange „toleriert“, als sie nicht sichtbar ist. Sexualität generell und vor allem Sexualität, die nicht der heterosexuellen Norm entspricht, wurde im europäischen Kontext historisch ins Private verbannt. Gerade homosexuelle Bewegungen haben gegenüber dieser Haltung auf das Besetzen öffentlicher Räume gesetzt, beispielsweise durch Paraden; sie „spielen“ teilweise auch provokant mit Vorurteilen. In der Analyse war es daher interessant, in welchem Kontext Sexualität generell und insbesondere auch gleichgeschlechtliche Sexualität gezeigt wurde.

Dies wird – da die Texte sehr neutral abgefasst sind – über die Bildebene sichtbar. In **Biologisch 4** werden auf Seite 84 ein heterosexuelles Paar in der Natur sowie zwei sich intensiv küssende Männer im urbanen Umfeld gezeigt. Der Luftballon sowie die Aufmachung der beiden sich Küssenden weist darauf hin, dass das Bild im Kontext einer Parade

<sup>139</sup> Siehe im Vergleich § 123 ASVG in der Fassung BGBl 2002/140 und § 123 ASV in der Fassung BGBl 131/2006.

aufgenommen sein könnte. Im Gegensatz zu dem heterosexuellen Paar, das umarmt spazieren geht, wird Sexualität über den intensiven Kuss und den entblößten Oberkörper stark ins Bild gerückt, was in Richtung des Klischees der Promiskuität oder „ausufernden“ Sexualität gedeutet werden könnte.

**Bios 4** zeigt ein heterosexuelles Paar in einem Plattenladen und ein intimeres heterosexuelles Paar in der Natur. Zudem werden zwei homosexuelle Paare abgebildet, bei denen jedoch keine Umgebung sichtbar ist. Dies erscheint als eine gute Möglichkeit, diesen Zuschreibungen auszuweichen: Hier wurde auf der Bilderebene und auch über die Diskussionsanregungen (die dazu auffordern, darüber nachzudenken, was Partnerschaft, Freundschaft und Beziehung bedeutet) das Klischee der Übersexualisierung gezielt durchbrochen.

**Leben und Umwelt kompakt 4** bildet keine Homosexuellen oder Transgender-Personen ab; generell ist das Thema „Die menschliche Sexualität“ nicht bebildert – im Gegensatz zur „Entwicklung des Menschen“ und dem Kapitel „Geschlechtskrankheiten müssen sofort ärztlich behandelt werden“, wobei in letzterem beispielsweise ein Syphilis-Geschwür gezeigt wird.

## 9.4 „Das ist keine Liebe“ – Unterstellungen von Promiskuität, „ausufernder“ Sexualität und Schamlosigkeit

Homosexuellen und Transgender-Personen wird häufig unterstellt, dass sie auf sexuelle Befriedigung fixiert sind und ihre PartnerInnen oft wechseln. Besonders oft findet sich diese Einschätzung in theologischen Schriften zu Homosexualität und in manchen psychologischen Studien. Damit wird ein Bild von Homosexuellen und Transgender-Personen gezeichnet, das diesen Partnerschaften die Dauerhaftigkeit einer Liebesbeziehung abspricht und sie in die Nähe der Triebhaftigkeit bis hin zur Sexsucht rückt. Die Texte zu Homosexualität und die gezeigten Bilder wurden daher einer Analyse dahingehend unterzogen, ob derartige Vorurteile explizit oder implizit weitergeschrieben werden. In keinem der drei untersuchten Biologiebücher fand sich ein expliziter Hinweis darauf, doch implizit legen zwei der drei Bücher diese Annahme nahe.

In **Biologisch 4** ist die Textebene eher unproblematisch: Der Text zu Homosexualität ist nicht rein auf die sexuelle Dimension beschränkt, die seelische Anziehungskraft wird ebenso erwähnt: „Es gibt aber auch Männer und Frauen, die nur vom gleichen Geschlecht körperlich und seelisch angesprochen werden. Deshalb gehen sie sexuelle Beziehungen mit Partnern des gleichen Geschlechts ein.“ (Biologisch 4: 84)

Der Konnex zur Übersexualisierung ergibt sich jedoch im Zusammenspiel mit dem Foto deutlich.

Hier werden zwei Männer gezeigt, die sich in einer Gasse sehr leidenschaftlich küssen – das Bild insgesamt und der Kuss mit offenem Mund wecken Assoziationen wie „sexhungrig“, „nicht zärtlich“. Auch durch das offene Hemd eines der beiden Männer wirkt die Darstellung übersexualisiert und es werden Bekleidungsnormen verletzt. Die Männer wirken modern und urban gekleidet. Einer der beiden ist wesentlich kleiner, trägt ein T-Shirt und einen wasserdichten Behälter um den Hals. Der andere Mann hält einen Luftballon in der Hand, was ein Hinweis auf eine Parade oder Party sein könnte. Ansonsten ist die Straße jedoch menschenleer, die beiden Männer werden wie vor einer Kulisse dargestellt. Da die Kulisse der Parade oder der „Besonderheit“ der Situation fehlt (schließlich ist eine solche Situation im öffentlichen Raum immer noch selten, da die Männer mit verbaler Diskriminierung bis hin zu tätlicher Gewalt rechnen müssten), wird die Szene als alltäglich dargestellt und dadurch der Eindruck erweckt, dass es für Homosexuelle „normal“ ist, sich leidenschaftlich mit entblößter Brust auf offener Straße zu küssen und damit gleichzeitig auch, dass es kein Problem ist, Homosexualität zu leben.

Besonders auffällig ist der Kontrast zur Darstellung von Sexualität/Liebe/Beziehung im oberen Bild (Diskussionskasten), wo es um andersgeschlechtliche Beziehungen geht: Während die beiden homosexuellen Männer sich leidenschaftlich küssen, ist dies beim obigen Bild keineswegs der Fall: Dort werden die „Liebenden“ von hinten in Umarmung gezeigt – er hat seinen Arm um ihre Schultern gelegt, sie ihre Hand locker in seine Tasche gesteckt. Sie sind in „natürlicher“ Umgebung abgebildet und spazieren in Richtung Wald (vgl. auch Punkt 9.2 zur „Unnatürlichkeit“ der Homosexualität und die Sichtweise von Homosexualität als „Zivilisationskrankheit“). Gerade im Kontext mit der letzten Diskussionsanregung im dazugehörigen Kasten („Wenn zwei miteinander schlafen, ist das der Beweis dafür, dass sie sich lieben.“; Biologisch 4: 84) wird die Deutung nahe gelegt, dass es bei einer (heterosexuellen) PartnerInnenschaft eben nicht nur um Sexualität geht, sondern um Liebe; während die Liebe als solche bei Homosexualität nicht angesprochen wird (wohl aber, um dies nochmals positiv hervorzuheben, das „seelisch angesprochen sein“).

Verstärkt wird dieser Zusammenhang durch ein weiteres Detail auf der Bildebene: Die Kästen sind grafisch auf einer Pinnwand angeordnet (ein Stilmittel, das in diesem Schulbuch öfters verwendet wird); wobei hier beim „Zettel“ zu Homosexualität, teilweise darunter, ein Kondom angepinnt wurde.<sup>140</sup> Abgesehen davon, dass damit lesbische Sexualität

---

<sup>140</sup> Zwar könnte auch argumentiert werden, dass sich das Kondom auf den im Glossar zur Sexualität angeführten Ausdruck Safer Sex bezieht, dieser steht jedoch deutlich weiter oben und durch das grafische Anheben der Ecke des Homosexualität-Kastens (statt des Glossars) verweist der grafische Zusammenhang klar auf Homosexualität.

ausgeblendet wird (siehe Punkt 9.8) wird hier eine Verbindung zwischen männlicher Homosexualität und einem größeren Krankheitsrisiko geknüpft. Derartige diskursive Verbindungen sollten bewusst gemacht und auch auf ihre Zuschreibungen hin überprüft werden. In diesem Fall drängt sich der Zusammenhang mit Unterstellungen zur Promiskuität auf – auch in Bezug auf den Text beim Punkt „Safer Sex“ im Glossar:

„**Safer Sex**: sexuelle Handlungen, bei denen die Ansteckungsgefahr mit HIV herabgesetzt ist (z. B. durch die Verwendung eines Kondoms beim Geschlechtsverkehr mit einem flüchtig bekannten Partner).“ (Biologisch 4: 84)

Über das Kondom wird zumindest angedeutet, dass homosexuelle Männer häufiger Sex mit flüchtig bekannten Partnern haben. Damit wird auf der Bildebene in **Biologie 4** Homosexualität mit triebhafter Sexualität im öffentlichen Raum und Promiskuität verbunden – Heterosexualität hingegen mit Liebe, Natürlichkeit und Harmonie. Diese Bezüge werden in den Texten nicht (auf diese Dimension hin) angesprochen oder aufgeklärt.

Noch klarer werden die Zuschreibungen bei der genauen Analyse des Textes im Biologiebuch **Leben und Umwelt kompakt 4**. Homosexualität wird dort in einem kurzen Absatz folgendermaßen erklärt:

**„Homosexuelle haben sexuelle Beziehungen zu gleichgeschlechtlichen Partnern**

Manche Menschen gehen keine **heterosexuelle** Verbindung (von griech. *beteros* = anders, verschieden; Verbindung mit einem anders geschlechtlichen Partner) ein, sondern bauen sexuelle Beziehungen mit Partnern des gleichen Geschlechts auf. Man bezeichnet sie als **homosexuell** (von griech. *homos* = gemeinsam, gleich). Homosexualität gibt es bei Männern und Frauen. Bei Letzteren wird diese Veranlagung als **lesbisch** bezeichnet.“ (Leben und Umwelt Kompakt 4: 88, Hervorh. im Orig.)

Vor allem im Vergleich mit dem vorherigen und nachfolgenden Absatz drängt sich die Verbindung zur Promiskuität auf. Beispielsweise gehen im Text zur Homosexualität Heterosexuelle **eine** „Verbindung mit **einem** anders geschlechtlichen **Partner**“ (Leben und Umwelt Kompakt 4:88, Hervorhebung durch die Autorinnen) ein, während Homosexuelle „sexuelle Beziehungen mit Partnern des gleichen Geschlechts“ (Leben und Umwelt Kompakt 4:88, Hervorhebungen durch die Autorinnen) aufbauen.

Auffällig ist zudem die Einschränkung auf „sexuelle“ Beziehungen – die gefühlsmäßige Bindung und Liebe wird im Kontext der Homosexualität verschwiegen. Umso bedeutsamer erscheint dies, als im vorhergehenden Kasten mit der Überschrift „Jugendliche müssen lernen, mit der Sexualität umzugehen“, normativ festgehalten wird: „Das Sexualverhalten der

meisten Menschen findet in der Liebe mit einem andersgeschlechtlichen Partner seine Erfüllung.“ (Leben und Umwelt kompakt 4: 88)

Im nächsten Absatz wird Promiskuität zudem klar moralisch bewertet, sie sei unbefriedigend: „Dieses Verhalten lässt bei den Beteiligten meist ein Gefühl der Leere zurück.“ (Leben und Umwelt kompakt 4: 88)

## 9.5 Homosexualität in Verbindung mit Missbrauch

Die Zuschreibung der Triebhaftigkeit und eines erhöhten Sexualitätsbedürfnisses erklärt teilweise auch die Furcht vor dem Missbrauch durch homosexuelle Männer: Schwule Männer werden im öffentlichen Diskurs oft mit Missbrauch in Verbindung gebracht.

In den Schulbüchern ist positiv zu erwähnen, dass der Zusammenhang zwischen Kindesmissbrauch und Homosexualität nicht hergestellt wird: In **Bios 4** wird Homosexualität im Kontext von PartnerInnenschaft und Liebe thematisiert; sexueller Missbrauch erst etliche Seiten danach. Das Thema Missbrauch wird hier sehr ausführlich und gut behandelt – so wird beispielsweise auch angesprochen, dass es Missbrauch in den verschiedensten Formen gibt und die Grenzen oft fließend sind (z. B. bei Prostitution oder Abhängigkeitsverhältnissen); auch bei Sadismus wird zwischen der Neigung als solcher und dem sexuellen Missbrauch abgegrenzt. Es findet sich auch eine ausführliche Liste von Anlaufstellen für missbrauchte Jugendliche mit Telefonnummern sowie eine Internet-Adresse des Dorner Verlages, wo sich weiterführende Links finden sollen.

Im Buch **Leben und Umwelt kompakt 4** wird Homosexualität auf der gleichen Seite wie Missbrauch behandelt. Dieser wird nicht direkt als solcher thematisiert, sondern unter der Überschrift „Abartige Formen der Sexualität bezeichnet man als pervers“ folgendermaßen beschrieben: „Die Ausübung des Geschlechtstriebes nimmt manchmal auch abartige Formen an, bei denen auf den Partner keine Rücksicht genommen wird. Krankhafte Sexualwünsche wie Geschlagenwerden bzw. Gepeinigt werden (**Masochismus**) oder Schlagen bzw. Peinigen des Partners (**Sadismus**), Vorzeigen der Geschlechtsorgane in der Öffentlichkeit (**Exhibitionismus**), Verlagerung der sexuellen Wünsche auf Körperteile, Kleidungsstücke, Gegenstände usw. (**Fetischismus**) verdrängen das normale sexuelle Verhalten. Solche Praktiken werden als **pervers** bezeichnet (von lat. *perversus* = verdreht, verkehrt, schlecht). Menschen, die nur auf diese Weise sexuelle Befriedigung erlangen können, leiden an psychischen Krankheiten, die behandelt werden müssen. Wenn der Sexualtrieb zu stark wird, können Menschen zu Triebtätern werden, indem sie sexuelle

Handlungen erzwingen. Sie sind seelisch krank und bedürfen einer Behandlung.“ (Leben und Umwelt kompakt 4: 88; Hervorh. im Orig.)

Positiv ist zu bemerken, dass kein direkter Bezug zur Homosexualität hergestellt wird. Bezüglich anderer Formen von Sexualität enthält der Text jedoch starke Wertungen und Normierungen. Demnach sind laut den Schulbuch-Autoren Masochisten, Sadisten („als Menschen, die auf Partner keine Rücksicht nehmen“ und „krankhafte Sexualwünsche haben“) ebenso wie Fetischisten psychisch krank; der Triebtäter ist dann nur noch die Steigerungsstufe und „seelisch krank“. Der Unterschied zwischen einer seelischen und einer psychischen Krankheit dürfte nur im religiösen Kontext verständlich sein, generell ist hier von einer Gleichsetzung von Masochisten, Sadisten, Fetischisten und Triebtätern auszugehen.

Hier wäre es sinnvoller, klarer zwischen sexueller Orientierung oder Identität und Missbrauch zu unterscheiden. Schließlich macht es einen eklatanten Unterschied, ob sexuelle Handlungen auf Freiwilligkeit basieren oder die persönlichen Freiheiten einer Person verletzt werden. Anstatt diesen redaktionellen Platz zur Brandmarkung angeblich „abartiger“ Formen von Sexualität wie Fetischismus zu nutzen, sollte er besser dem eigentlich wichtigen Thema gewidmet werden: Nämlich dem Thema des sexuellen Missbrauchs und dass dieser häufig an Kindern, Jugendlichen und Frauen verübt wird. Denn wie sich Opfer gegen sexuellen Missbrauch wehren können, oder dass dieser in jeder Familie und oft in der eigenen stattfinden kann, fand leider keine Erwähnung.

Ein gutes Beispiel für die Sensibilisierung in Bezug auf sexuellen Missbrauch findet sich hingegen in **Biologisch 4** – hier wird in einem kurzen Kasten zunächst sexueller Missbrauch definiert:

„Man spricht von sexuellem Missbrauch, wenn Erwachsene an Kindern oder Jugendlichen und Männer an Frauen (selten umgekehrt) zu ihrer eigenen Befriedigung sexuelle Handlungen gegen den Willen des anderen durchführen. Die Täter nutzen nicht nur häufig ihre körperliche Überlegenheit aus, sondern vor allem die Unerfahrenheit und das Vertrauen von Kindern und Jugendlichen. Dabei kommen die Täter oft aus dem Familien-, Freundes- oder Bekanntenkreis. Die Opfer haben meist starke Scham- oder Schuldgefühle, sodass sie über den Missbrauch nur selten von sich aus sprechen. Hilfe finden Betroffene bei Vertrauenslehrern, dem Kinderschutzzentrum, Beratungsstellen des Jugendamtes, Pro Familia oder dem Frauenhaus (siehe Telefonbuch oder die Angaben in der regionalen Tagespresse).“ (Biologisch 4: 84)

Anschließend werden Ausdrücke wie Masochismus und Sadismus, aber auch Voyeur, Exhibitionist oder Orgasmus und Ejakulation in einem Glossar erklärt. Diese Trennung erscheint sehr sinnvoll und die Definition von sexuellem Missbrauch bezieht auch Machthierarchien und

Häufigkeiten mit ein. Bei den Möglichkeiten, sich dagegen zu wehren, wären jedoch Internet-Adressen oder Notrufnummern sinnvoll.

## 9.6 „Gründe“ für Homosexualität

Generell wurden in den untersuchten drei Bänden keine Erklärungen für die Ursachen von Homosexualität angegeben – was wohl auch darauf zurückzuführen ist, dass aktuelle Forschungen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen und die Diskussion darüber problematisch verläuft.

Generell basieren die Diskurse zu Homosexualität auf drei unterschiedlichen Zugängen: Pathologisierend (die sind krank oder nicht normal); normalisierend (die sind wie andere auch) und Andersartigkeit (die sind besonders, anders).

In früheren bzw. konservativen wissenschaftlichen Untersuchungen ging es häufig um die biologischen, evolutionären und psychologischen Aspekte von Homosexualität. Die Untersuchungsdesigns bzw. Schlussfolgerungen, die daraus gezogen wurden, sind aus heutiger Sicht häufig diskriminierend. Ein Beispiel dafür ist die Frage nach den Faktoren, die zu Homosexualität führen oder die Stigmatisierung als Krankheit.

Festzuhalten ist jedenfalls: Sämtliche Forschungsergebnisse zu den Ursachen von Homosexualität, in den unterschiedlichsten Disziplinen wie Sozialmedizin und Psychiatrie, Endokrinologie und Genetik, haben sich nicht durchgesetzt bzw. sind nicht bewiesen und werden zudem als unethisch kritisiert (vgl. Long/Borneman 1990). Auch Roth betont:

„Einige Theorien zur Entstehung von homosexueller Orientierung nehmen genetische, hormonelle und hirnanatomische Abweichungen als Ursachen an, jedoch gab es keinen Nachweis, um diese Spekulationen der genetischen, hormonellen und hirnanatomischen Ursachen für Homosexualität zu erbringen.“  
(Roth 1997: 79–80)

Denksysteme wie Heteronormativität finden auch in wissenschaftlichen Studien ihren Niederschlag – sowohl in der Fragestellung selbst als auch in der statistischen Auswertung und Interpretation. So genannte Zwillingsstudien versuchten zu beweisen, dass bei eineiigen Zwillingen die Häufung von Homosexualität in etwa 50 Prozent beträgt. Diese Studien sowie die dafür herangezogenen Methoden sind stark umstritten.

Hier ist auf die Manipulierbarkeit statistischer Ergebnisse hinzuweisen – frei nach dem Motto „Glaube keiner Statistik, die du nicht selbst gefälscht hast.“ Eine derartige Skepsis gegenüber „Wahrheiten“ sollte

vermehrt auch in Schulbüchern gefördert werden, um die SchülerInnen zu kritischem Denken anzuregen.

Sinnvoll erscheint es daher, Informationen, kritische Diskussionsanregungen und Exkurse zu integrieren, die diesen Themenbereich bearbeiten. Dies gilt insbesondere auch für Interpretationen und Vorurteile, wonach Homosexualität eine Krankheit oder „genetische Abweichung“ sei. Bei solchen Ansätzen besteht die Gefahr, eine heterosexuelle Norm biologisch zu begründen und damit als unverrückbar festzuschreiben. Die Problematik wird beispielsweise sichtbar, wenn künftige „Homosexualitäts-Gentests“ schon bei Ungeborenen möglich wären und das Ergebnis eine „Behandlung“ oder gar Abtreibung begründen könnte. Dies ist derzeit medizinisch reine Science-Fiction, macht jedoch die Brisanz der Frage deutlich, die sich beispielsweise bei geistiger Behinderung heute bereits stellt.

Hierzu gibt es jedoch auch innerhalb unterschiedlicher Homosexuellen, Bisexuellen- und Transgender-Gruppierungen unterschiedliche Standpunkte. Während manche darauf hinweisen, dass „sie eben so sind und nicht anders“, weisen andere auf die soziale Konstruktion von Geschlechterrollen und sexuellem Verlangen hin.<sup>141</sup>

Nach langen wissenschaftlichen Debatten zu Homosexualität werden heute verstärkt die Ursachen von Transgender problematisiert. Kaum gefragt wurde und wird jedoch nach den Ursachen von Heterosexualität. In der Frage nach der Ursache gleichgeschlechtlicher Sexualität bei gleichzeitigem Verweigern der Frage nach dem Grund der Heterosexualität wird das Bedürfnis der Gesellschaft sichtbar, ihre eigenen Vorurteile über medizinische, biologische oder auch psychologische Erklärungen sicherzustellen.

---

<sup>141</sup> So unterscheidet Roth (1997) drei Sozialisationsleistungen von Kindern im Rahmen ihrer Sozialisation:

- „Erwerb des Geschlechtsstereotyps der Kultur: Geschlechtsstereotype sind ein kulturell geprägtes Meinungssystem über Eigenarten beider Geschlechter, das die Erwartungen prägt und dadurch die Wahrnehmung beeinflusst. Kinder lernen von ihren Eltern, Lehrern, Gleichaltrigen (Peers), welche Merkmale als ‚männlich‘ und welche als ‚weiblich‘ in der Gesellschaft/Kultur angesehen werden und welche erwünscht oder nicht erwünscht sind für das jeweilige Geschlecht.
- Erwerb der Geschlechtsrolle: Kinder lernen, welche Rollen von Mädchen oder Knaben bzw. Frauen oder Männern eingenommen werden können. Sie erfahren und übernehmen (internalisieren), welche Verhaltensweisen von Mädchen/Knaben bzw. Frauen/Männern erwartet werden, erlaubt sind, Bestrafung oder Belohnung, angenehme oder unangenehme Konsequenzen nach sich ziehen
- Erwerb des Konzepts der Geschlechterkonstanz: Kinder lernen zu erkennen, daß das Geschlecht (sex) ein unveränderliches Merkmal einer Person ist und sie mit dieser Unveränderbarkeit des Geschlechts auch mit den Geschlechtsstereotypen der Gesellschaft und den Geschlechtsrollenvorstellungen (gender) ein Leben lang behaftet bleiben. Ausnahmen stellen Transsexuelle dar, die eine Geschlechtsumwandlung durchführen.“ (Roth 1997: 80–81)

Hier zeigt sich wiederum die Heteronormativität, also die Heterosexualität als Norm. Transgender, Homo-, Bi-, A-, Auto- und Intersexualität stellen Abweichungen dieser Norm dar. Im Rahmen der Queer Studies und Queer Theory wurden diese normierenden Vorstellungen der Mehrheitsgesellschaft jedoch neu hinterfragt und aufgebrochen.

Beispielsweise wurde darauf hingewiesen, dass Intersexuelle völlig aus der Wahrnehmung verdrängt werden.

„Intersexualität: Medizinische Beschreibung für eine Vielfalt an körperlicher Erscheinungsweisen, die nicht dem Schema ‚eindeutig männlicher‘ bzw. ‚weiblicher‘ Körper entsprechen. Aber hat schon einmal jemand eindeutige Körper gesehen?“  
(polymorph 2002: 242)

Intersexuellen Menschen wird zumeist bei der Geburt ein Geschlecht zugewiesen, wobei die entsprechenden medizinischen Eingriffe vorgenommen werden. Durch den sozialen Druck von Eltern, LehrerInnen und ÄrztInnen wird das Kind in die Rolle des zugewiesenen Geschlechts gedrängt. Diese Vorgehensweise wird nun immer stärker kritisiert – beispielsweise wird von manchen ÄrztInnen mittlerweile empfohlen mit der Operation zu warten, bis das Kind selbst entscheiden kann. Von der Gesellschaft wäre zu fordern, nicht in Oppositionen zu denken, sondern auch „Anderes“ und Zwischenformen gelten zu lassen.

## 9.7 Aids und Homosexualität

Während sich die Zusammenhänge von Homosexualität und Aids über die Zuschreibung von Promiskuität bei **Biologisch 4** wie auch **Leben und Umwelt kompakt 4** herstellen lassen, ist beim Thema HIV/Aids erfreulicherweise bei allen drei am meisten verwendeten Biologiebüchern ein besonders sensibler Zugang zu beobachten. Keiner der Bände brachte AIDS direkt mit Homosexualität in Zusammenhang.

Bei **Leben und Umwelt kompakt 4** wird Homosexualität in diesem Abschnitt nicht erwähnt – AIDS ist aber im Kontext von Sexualität eingeordnet und wird direkt nach der Seite „Die menschliche Sexualität“ behandelt (mit den Kästen „Die Jugendlichen müssen lernen, mit der Sexualität umzugehen“, „Homosexuelle haben sexuelle Beziehungen zu gleichgeschlechtlichen Partnern“, „Promiskuität und Prostitution – Formen der Sexualität ohne persönliche Beziehung“ und „Abartige Formen der Sexualität bezeichnet man als pervers“).

In den Büchern **Bios 4** und **Biologisch 4** wird Aids hingegen nicht bei Sexualität, sondern im Rahmen des Themas „Mensch und

Gesundheit“ diskutiert. **Bios 4** erklärt, dass die Symptome „anfänglich nur bei jungen **homosexuellen Männern**“ auftraten und daher nicht an eine allgemeine Ansteckungsgefahr geglaubt wurde. Dann seien jedoch auch Drogenabhängige und Bluter erkrankt. „Als schließlich sogar deren **Sexualpartnerinnen** und **-partner** erkrankten, war sicher, dass es sich um eine neue ansteckende Krankheit handelte: **AIDS**.“ (Bios 4: 60; Hervorh. im Orig.)

Damit wird die Frage aufgeworfen, ob die Homosexuellen „Schuld“ an der Krankheit haben. Diese Frage wird jedoch durch das Fragezeichen in der Überschrift „AIDS – eine Geißel der Menschheit?“ sowie durch die Diskussionsanregung, kritisch zur Bezeichnung von AIDS als „gerechte Strafe Gottes“ Stellung zu beziehen, relativiert bzw. in den richtigen Kontext gerückt. Insgesamt wurde damit eine gute Form der Präsentation gewählt – die allerdings die Frage, woher das Virus kommt, offen lässt, obwohl sie dezidiert gestellt wird.

Ein besonders sensibler Zugang ist im Buch **Biologisch 4** zu bemerken – HIV/Aids wird keineswegs als „Homosexuellenseuche“ dargestellt (wie dies vor allem in früheren Medienberichten behauptet wurde); auch auf der Bildebene wird Aids als gesamtgesellschaftliches (und in der Logik des Buches somit als heterosexuelles) Problem gesehen. In den persönlichen Fallgeschichten und Erzählungen werden Homosexuelle gesondert angesprochen.

Im Abschnitt über Homosexualität wird jedoch in **Biologisch 4** eine Verbindung von Medizin und Hygiene zu Homosexualität geknüpft: Halb unter das Foto zu Homosexualität ist hier ein Kondom gepinnt. Damit wird nicht nur der Zusammenhang zur Übersexualisierung und Promiskuität hergestellt (vgl. Punkt 9.4) und lesbische Sexualität ausgeblendet (Punkt 9.8), sondern auch ein erhöhtes Krankheitsrisiko unterstellt. Im Zusammenhang mit dem Safer-Sex-Eintrag findet sich dann auch der Hinweis auf HIV und Aids; schließlich lässt die grafische Aufbereitung den Schluss zu, dass für Homosexuelle das Kondom (Safer Sex) besonders wichtig ist, weil hier besonders leicht oder oft Geschlechtskrankheiten übertragen würden.

Hingegen wird auf der Website der Aidshilfe Wien ([www.aids.at](http://www.aids.at)) klar ersichtlich, dass sich von den 1–2 Neuinfektionen täglich in Österreich fast 42 % über heterosexuelle Kontakte angesteckt haben, 28,6 % über homosexuelle Kontakte und 20,5 % über intravenösen Drogenkonsum. Eine der gefährdetsten Gruppen derzeit sind heterosexuelle Frauen, deshalb sollte die Aufklärung in Schulklassen darauf verstärkt den Fokus legen.

## 9.8 Ganz im Abseits

Ebenso wenig wie heterosexuelle Beziehungen und Sexualitäten für alle gleich sind, sind homosexuelle Beziehungen und Formen der Sexualität einheitlich: Schwule, Lesben, Bisexuelle und Transgender-Personen (Transsexuelle, Transvestiten und Intersexuelle) unterscheiden sich innerhalb ihrer zugewiesenen oder selbstdefinierten Gruppen anhand von anderen Kategorien wie Herkunft, Klasse oder Alter usw.

### 9.8.1 Lesbische Liebe und Sexualität

Im Diskurs (Religion, Medien, Literatur, Geschichte) über Homosexualität wurde lesbische Liebe und Sexualität häufig ausgeblendet oder ihre Sexualität als „nicht wirklich Sex“ abgetan. Auch heute noch werden lesbische Frauen oft mit Vorurteilen oder Mythen wie den folgenden konfrontiert:

- Lesbische Frauen haben Angst vor Sexualität
- Sexualität unter Frauen sei keine echte Sexualität, sondern „bloß“ Zärtlichkeit
- „Hatten bloß noch keinen richtigen Mann“

*„Mädchen die sich zu Mädchen/Frauen hingezogen fühlen, müssen sich doppelt behaupten: gegenüber den traditionellen Rollenerwartungen, die an Mädchen und Frauen herangetragen werden, und gegenüber der ‚heterosexuellen Norm‘. Häufig erleben sie dabei, dass ihr sexuelles Empfinden nicht ernst genommen (etwa als ‚vorrübergehend‘ abgetan) wird oder dass sie diffamiert und verurteilt werden.“ (Hilgefort 2000: 78)*

In allen drei untersuchten Schulbüchern war hier nun positiv zu bemerken, dass lesbische Sexualität erwähnt wurde (in **Leben und Umwelt kompakt 4** wurde die Bezeichnung „Schwule“ nicht verwendet, Lesben hingegen schon). Auf der Bildebene war allerdings im Band **Biologisch 4** die männliche homosexuelle Sexualität vorherrschend, indem auf einem Foto zwei Männer in einer sexualisierten Situation gezeigt werden und unterhalb des Kastens ein Kondom angepinnt ist, während der Schutz vor Geschlechtskrankheiten für lesbische Frauen nicht thematisiert wird. Hier wäre zum einen wünschenswert, dass ein weniger sexualisiertes Foto gezeigt wird (vgl. dazu Punkt 9.4) und eventuell eben zwei Frauen, um das Klischee zu durchbrechen, wonach lesbische Liebe „nur Zärtlichkeit“ sei und Schwulsein exzessive Sexualität und das Brechen von Normen bedeute.

Besonders sensibel hat hier wiederum das Buch **Bios 4** lesbische Liebe und Sexualität dargestellt: Mit der Bildunterschrift „Homosexuelle Paare“ werden ein schwules und ein lesbisches Paar abgebildet. Zwar sind beide Paare wie aus dem Modekatalog ausgeschnitten, wobei zu bedenken wäre, dass die Darstellung von zwei attraktiven Frauen als Lesben in Werbung, Filmen und Pornographie häufig zur Erregung heterosexueller Männer eingesetzt wird. Allerdings wäre die Darstellung der lesbischen Stereotype (z. B. eine Frau mit kurz abgeschorenen Haaren und Männerkleidung, die andere „feminin“ – also Teilung in *butch* und *femme*) auch abzulehnen. Hier ist anzuerkennen, dass die Darstellung derart komplexer Diskurse in Form von Bildern höchst schwierig ist – insgesamt kann die gewählte Form in **Bios 4** als beispielhaft gelten.

### 9.8.2 Transgender und Bisexualität

Hingegen wird Transgender und Bisexualität in den analysierten Schulbüchern tendenziell ausgeblendet. Als Transgender bezeichnen sich Transvestiten und Transsexuelle, aber auch Intersexuelle. Transgender sind Personen, die sich zeitweise (Transvestiten) oder dauerhaft (Transsexuelle) in Bezug auf ihre geschlechtliche Identität verändern. Entgegen der allgemeinen Annahme gehen damit keineswegs automatisch Konflikte mit der eigenen Geschlechtsidentität einher; auch „leiden“ nicht alle bzw. haben „das Gefühl im falschen Körper zu sein.“ (Franzen 2002: 73) Wesentlich in diesem Zusammenhang und auch in Bezug auf den Unterricht ist es, Differenzen zwischen und innerhalb unterschiedlicher sexueller Identitäten anzuerkennen, da die Komplexität von Lebensentwürfen, die Differenzen und Überschneidungen innerhalb sowie zwischen verschiedenen Kategorien Möglichkeiten bietet, den Normen und Diskriminierungen entgegengesetzt werden können.

Bisexualität und auch Transvestismus wird nur im Band **Biologisch 4** erwähnt: „Fühlt sich ein Mensch zu beiden Geschlechtern gleichermaßen hingezogen, spricht man von *Bisexualität*.“ (Biologisch 4: 84, Hervorh. im Orig.); allerdings ist einzuwenden, dass die Anziehung nicht „gleichermaßen“ sein muss, sondern individuell verschieden sein kann. Im „Kleinen Glossar zur Sexualität“ auf der gleichen Seite findet sich das Stichwort Transvestismus: „Transvestismus: Neigung, die Kleidung des anderen Geschlechts zu tragen.“ (Biologisch 4: 84)

Hier wäre es empfehlenswert, statt oder zusätzlich zu diesem Begriff auch Transgender zu erklären, beispielsweise in der folgenden Form:

Transgender ist ein fließender Begriff und bezeichnet alle Menschen, die in ihrem Alltags-, Beziehungs- und/oder Liebesleben die Grenzen ihres zugewiesenen Geschlechts überschreiten (wollen). Dazu gehören Transsexuelle (Menschen, die sich dauerhaft als Mitglied des „anderen“ Geschlechts empfinden und sich manchmal auch umoperieren lassen) ebenso wie Transvestiten (Menschen, die Kleidung des „anderen“ Geschlechts tragen) oder Intersexuelle (Menschen mit nicht eindeutig weiblichen oder männlichen körperlichen Geschlechtsmerkmalen).

Besser als eine Platzierung im Glossar wäre ein eigener Kasten, da sonst die Konnotation zum medizinisch-lexikalischen zu stark wäre und die Beziehungsebene eher ausgeblendet wird.

### 9.8.3 *Intersexualität*

Generell ist – aufgrund des Unterrichtsstoffes – die klare Trennung der beiden Geschlechter in allen Biologie-Büchern vorherrschend. Damit werden intersexuelle Menschen, die aufgrund einer körperlichen Besonderheit physisch nur schwer „eindeutig“ einem Geschlecht zugeordnet werden können, ausgeblendet. Informationen dazu könnten nicht nur Betroffenen helfen, sich weniger „abnorm“ zu fühlen, sondern auch die „Natürlichkeit“ der Kategorie Geschlecht hinterfragen helfen.

Wie häufig Intersexualität vorkommt, ist schwer zu sagen und hängt davon ab, wie dieser Begriff definiert wird. Laut der Nordamerikanischen Intersex-Gesellschaft ([www.isna.org](http://www.isna.org)) haben Interviews mit ExpertInnen in Spitälern ergeben, dass bei einem von 1500–2000 neu geborenen Kindern ein Spezialist in Bezug auf die geschlechtliche Identität des Kindes zu Rate gezogen wird. Die Anzahl derer, die mit subtileren Formen der Variation von Geschlecht geboren werden, dürfte jedoch weit darüber liegen. Informationen und Begriffsklärungen dazu aber auch zu Transidentitäten finden sich beispielsweise unter der Internet-Adresse [www.transgender.at](http://www.transgender.at)

Viele intersexuelle Kinder werden bereits früh auf ein Geschlecht umoperiert, wobei diese Vorgangsweise immer stärker kritisiert wird.<sup>142</sup>

<sup>142</sup> Interessant wäre es, mit SchülerInnen den österreichischen Film „Tintenfischalarm“ anzusehen um die Thematik Intersexualität zu diskutieren.

## 9.9 Sprache, Wertung und Distanz

„Die Behauptung von Gegensätzen dient dazu, uns darauf festzulegen, entweder das eine oder das andere zu sein. Weiß oder Schwarz, Mann oder Frau, eindeutig männlich bzw. weiblich oder ‚gestört‘, heterosexuell oder homosexuell, nicht-behindert oder behindert, Wir – die Anderen, Norm – Abweichung sind keine neutralen Ausdrücke. [...] Die erste Kategorie betrifft im jeweiligen Gegensatzpaar die ‚Mehrheit‘, nicht weil ihre Zahl größer ist, sondern weil sie die Macht und Privilegien und damit eine dominierende Position innehat. Im Gegensatz hierzu steht die zweite Kategorie, die aufgrund eines eingeschränkten oder verweigerten Zugangs zu Macht und Ressourcen in eine untergeordnete Position versetzt wird.“ (Ferreira 2002: 118)

Da Sprache eines unserer wichtigsten Mittel darstellt, um zu kommunizieren und unser Bewusstsein zum Ausdruck zu bringen, ist nicht nur diskriminierender Sprachgebrauch zu kritisieren, sondern auch, dass etwas nicht besprochen und somit ausgeklammert wird. Dies ist auch einer der wesentlichen Kritikpunkte an Heteronormativität. Wenn alternative Lebenskonzepte oder sexuelle Identitäten aus dem herkömmlichen Sprach- und Denkgebrauch ausgeklammert werden, kann niemand erwarten, dass beispielsweise Homosexualität als „normal“ empfunden wird.

Was die Verwendung der Begriffe „lesbisch“, „schwul“ und „homosexuell“ betrifft, scheint innerhalb der Schulbuch-AutorInnen Uneinigkeit zu bestehen: In **Leben und Umwelt kompakt 4** wird zwar das Wort „lesbisch“ verwendet, nicht jedoch „schwul“; **Biologisch 4** bezeichnet männliche Homosexuelle als „Schwule“ und weibliche als „Lesben“; **Bios 4** schränkt jedoch ein, dass „schwul“ bzw. „lesbisch“ umgangssprachliche Bezeichnungen seien. In den Texten zu Homosexualität fanden sich vor allem viele unpersönliche Sprachkonstruktionen, die auf Zuschreibungen und Benennungen (Gruppenbildungen) hinweisen: „Man nennt sie“; sie werden als „abartig“ angesehen (Bios 4); „bezeichnet man“, „nennt man“, „spricht man“ (Biologisch 4) und „man bezeichnet sie“, „gibt es bei“ bzw. „wird bezeichnet“ (bei **Leben und Umwelt kompakt 4**): Über Zahlenangaben wie „die meisten Menschen“ – „es gibt jedoch auch Menschen, die“ wurden zudem klare Mehr- und Minderheiten gebildet; das sprechende „man“ gehörte dabei klar der Mehrheit an. Die Benennungen erscheinen dabei oft wichtiger als die Inhalte – da diese noch dazu teilweise schlecht recherchiert und nicht auf dem neuesten wissenschaftlichen Stand zu sein scheinen. Empfehlenswert wäre es hier, stärker auf Diskriminierungen und Machthierarchien einzugehen und über Diskussionsanregungen eine kritische Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt zu fördern.

## 9.10 Zusammenfassung: Alternativen und Kritik

- Wünschenswert wäre es, eine kritische Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Diskriminierung und Vorurteilen zu fördern und ganz klar auf Benachteiligungen hinzuweisen (vgl. den Formulierungsvorschlag unter Punkt 9.3.2, Seite 183).
- Empfehlenswert wäre insbesondere eine Thematisierung von Transgender (Formulierungsvorschlag siehe Punkt 9.8.2, Seite 195).
- Günstig wäre ein kurzer Verweis darauf, dass die Wissenschaft sich über die Ursachen von Homosexualität nicht einig ist und hier oft Vorurteile das Denken der Menschen bestimmen. Für eine Diskussion zu den eigenen Vorurteilen, sollten jedoch sehr durchdachte Argumentationshilfen für LehrerInnen mitgeliefert werden.
- **Biologisch 4** sollte in Bezug auf die Bilderebene nochmals überdacht werden. Das gezeigte Bild wirkt – vor allem auch im Kontrast zu dem zweiten Foto auf der Seite – übersexualisiert und bedient dadurch Klischees der Promiskuität und „Schamlosigkeit“ im öffentlichen Raum. Durch das Anpinnen des Kondoms unterhalb der Homosexualitäts-Beschreibung wird zusätzlich sexualisiert. Sinnvoller wäre es, das Kondom beim Stichwort „Safer Sex“ im nebenstehenden Glossar zur Sexualität anzupinnen.
- Warum das Buch **Leben und Umwelt kompakt 4** zu den drei auf-lagenstärksten Werken gehört blieb nach der Analyse unklar – es wirkt generell sehr moralisierend; auch die Bebilderung wirkt trocken und teilweise abstoßend – beispielsweise wird das Thema „Sexualität und Partnerschaftlichkeit“ (im Gegensatz zur Mutterschaft) kaum bebildet, ausgenommen das Thema „Geschlechtskrankheiten“ (z.B. über ein Syphilis-Geschwür).
- Das Buch **Bios 4** zeichnet sich beim Thema Homosexualität durch besondere Sensibilität auf der Text- und Bildebene aus und kann als beispielhaft gelten. Auch Diskriminierung homosexueller Personen wird hier angesprochen, sollte aber noch deutlicher formuliert werden. Zudem wäre die Erwähnung von Transgender-Personen, Intersexualität und Bisexualität empfehlenswert. Gesamt gesehen war der Zugang dieses Schulbuches jedoch ausgesprochen reflektiert und kann als Best-Practice-Beispiel herangezogen werden.



## X GENDERKONSTRUKTIONEN UND ROLLENBILDER<sup>143</sup>

Aufbauend auf der Analyse zu Heteronormativität der am häufigsten verwendeten Biologie-Bücher werden im Folgenden die Konzepte „Sex“ und „Gender“ und die damit einhergehenden zugeschriebenen Rollenbilder diskutiert. In vielen Gesellschaften werden Unterschiede zwischen Männern und Frauen gemacht, gleichzeitig ist aber zu betonen, dass in unterschiedlichen Kontexten auch die Vorstellungen von Körperlichkeit, Rollenverteilungen bezüglich der Reproduktion<sup>144</sup> und das Verständnis der biologischen Unterschiede bzw. die Zuschreibungen stark variieren.

### **EXKURS: Sex und Gender in der Theorie**

In den feministischen Sozialwissenschaften wird schon seit den 70er Jahren eine Trennung zwischen biologischem Geschlecht (sex) und soziokulturellem Geschlecht (gender) vorgenommen.

Das soziokulturelle Geschlecht wird demnach durch soziale, gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen gebildet; dabei werden männliche und weibliche Rollenbilder zugeschrieben und bewertet. Gender ist eine zeitgebundene soziokulturelle Konstruktion von sexueller Identität und die Einordnung dieser Kategorie ist stark von der jeweiligen Gesellschaft abhängig. Im Rahmen von Gender-Forschungen werden also die Konstruktion bzw. das „Herstellen“ von Frauen, Männern und anderen Geschlechtern in der Gesellschaft untersucht, deren Beziehungen zueinander und der Einfluss dieses Verhältnisses auf gesellschaftliche Prozesse. „Sex“, das „biologische Geschlecht“, wurde lange Zeit als eindeutig angenommen, FeministInnen wie Judith Butler weisen aber darauf hin, dass auch diese „biologische Basis“ veränderbar ist<sup>145</sup>.

Die Trennung zwischen biologischem und sozialem (oder kulturellem) Geschlecht wurde 1975 von der amerikanischen Anthropologin Gayle Rubin vorgenommen. Mit dieser Aufteilung in „sex“ und „gender“ ist es gelungen, dem Argument, Frauen seien von Natur aus anders, entgegenzutreten. Dadurch wurden nun die jeweiligen Geschlechtsrollen und -identitäten als Ergebnis von sozialen, kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Prozessen gesehen und nicht als „Ausdruck der biologischen Geschlechterdifferenz“. Problematisch dabei ist, dass die dominante Zweigeschlechterordnung nicht nur unangetastet bleibt, sondern sogar bekräftigt wird. (vgl. Maihofer 1995: 19f.)

---

<sup>143</sup> An dieser Stelle danken die Autorinnen Barbara Berghold und Petra Völkerer für ihre konstruktive Kritik und ergänzenden Kommentare.

<sup>144</sup> Die sozialen Bedingungen von Frauen in der Gesellschaft sind aus feministischer Perspektive stark durch Reproduktionsleistungen geprägt (wie Schwangerschaft, Kinderversorgung und -erziehung, Gebären, unbezahlte Sozialarbeit u.a.m.). Die kapitalistische Gesellschaft baut einerseits auf der kostenlosen reproduktiven Arbeit und andererseits auf der Ausbeutung von Frauen in der Lohnarbeit selbst auf.

<sup>145</sup> Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Gerade in Schulbüchern könnte man diesem theoretischen Problem leicht entgehen, indem in den Abschnitten über die Prägung von Gender ein Abschnitt zu Transgender eingefügt wird. Dieser würde darauf hinweisen, dass es abseits der eindeutigen Zuordenbarkeit von männlich und weiblich zum sozialen Geschlecht (gender) oder dem biologischen Geschlecht (sex) noch andere körperliche, sexuelle und genderspezifische Identitäten (wie z.B.: Transgender oder Intersexualität) gibt. (siehe Punkt 9.8)

Die folgende Analyse konzentriert sich auf die Fortführung klassischer Geschlechterkonstruktionen auf biologischer und sozialer Ebene und stellt diese anhand von Beispielen aus den drei am häufigsten verwendeten Schulbüchern des Biologie- sowie Geographie-Unterrichts dar. Vor der Darstellung der Analyseergebnisse ab Punkt 9.2.3 wird jedoch an dieser Stelle noch kurz auf das Thema der geschlechtsneutralen Sprache eingegangen.

## 10.1 Geschlechtsneutrale Sprache – warum eigentlich?

In offiziellen Dokumenten des Bildungs- und Wissenschaftsministeriums wird geschlechtergerechte Sprache vorgeschrieben, auch Forschungsanträge sind in der Regel geschlechtersensibel zu formulieren: Hier hat in den letzten Jahren ein gesellschaftliches Umdenken stattgefunden. Zurückzuführen ist dies unter anderem darauf, dass mittlerweile in den meisten sozialwissenschaftlichen Disziplinen Einigkeit darüber herrscht, dass sich Sprache und soziale Wirklichkeit gegenseitig bedingen, dass also auch über die Sprache Rollenbilder festgeschrieben werden.

Umso verwunderlicher ist es daher, dass keines der untersuchten Schulbücher geschlechtergerechte Sprache konsequent und reflektiert umgesetzt hat. Auch wenn in manchen Bänden Bemühungen zu sehen sind, wird die geschlechtsneutrale Schreibweise nicht durchgängig und teilweise eher willkürlich eingesetzt. So werden zwar immer „Schülerinnen und Schüler“ sowie „Lehrerinnen und Lehrer“ korrekt angesprochen, doch in vielen anderen Bereichen findet sich nur die männliche Form. Beispielsweise zeigte sich der Geographie-Band **Durchblick 3** in Bezug auf die Berufsbezeichnungen in einzelnen Abschnitten sehr bemüht, in anderen hingegen wurde die geschlechtsneutrale Sprache unverständlich und willkürlich angewandt: z. B. werden „Umweltberaterinnen und Umweltberater“ genannt, aber nur „Softwareentwickler“ und „Spezialisten“ (Durchblick 3: 88). Auch bei ZuwandererInnen wird eher die männliche Form verwendet.

Zu beachten ist, dass geschlechtsneutrale Sprache je nach Text und Kontext unterschiedlich anzuwenden ist: Es gibt keine allgemeingültige Lösung für alle Texte. Erforderlich ist stattdessen die grundsätzliche Bereitschaft, sich mit Geschlechterneutralität jedes Mal neu zu beschäf-

tigen. Dies scheitert jedoch oft daran, dass es noch immer nicht allen Menschen sinnvoll erscheint, Sprache in Bezug auf Geschlechterrollen zu überdenken. Diesbezüglich werden immer wieder die gleichen Fragen gestellt bzw. Einwände gemacht.:

- Ist das überhaupt wichtig?
- Gibt es nicht viel relevantere Probleme in Bezug auf Gleichberechtigung?
- Ich meine ja alle und das weiß auch jeder und jede.
- Ist das nicht einfach unlesbar und zu mühsam?

Hier einige Antworten: Es gibt viele relevante Probleme in Bezug auf Gleichberechtigung – und Sprachgebrauch ist eines davon. Sprache ist ein wichtiges, wirksames und mächtiges Mittel in unserer Gesellschaft. Über Sprache teilen wir uns mit, tauschen uns aus – und grenzen aus, indem wir Gruppen verbal diskriminieren oder gar nicht erst erwähnen. Durch die Jahrhunderte wurden auf diese Art zahlreiche Leistungen und Errungenschaften von Frauen verkleinert, verzerrt, verschwiegen und ausgeblendet oder geleugnet. Dieses Verschweigen von Frauen durch das Mittel der Sprache macht diese „unsichtbar“.

Das generische Maskulinum widerspricht dem Grundsatz der Gleichheit von Frauen und Männern und perpetuiert zudem Stereotype und Klischees. Hingegen hilft das Sichtbar-Machen von Frauen durch Sprache beispielsweise Mädchen dabei, sich in der Sprache wieder zu finden. Berufe, die bis heute eine Männerdomäne darstellen, können so auch von Mädchen für sich selbst mitgedacht werden, ohne dass sie das Gefühl bekommen, vorherrschende Rollenbilder erst durchbrechen zu müssen. Ein Beispiel: Wenn immer nur von Mechanikern und Verkäuferinnen die Rede ist, gibt es sicherlich einige Mädchen, die trotzdem die Schranken durchbrechen und Mechanikerinnen werden. Doch der Mehrheit wird schon auf sprachlicher Ebene bewusst gemacht, wo die Normen und Geschlechtergrenzen liegen. Karin Wetschanow und Claudia Wiesinger haben dies in einem Artikel zu „Sexismen in der Sprache“ so formuliert:

„Es gibt keine Sexismen in der Sprache, sondern mit Sprache, durch sexistisches Sprechen werden Sexismen re-produziert.“  
(Wetschanow/Wiesinger 2004: 31)

Frauen in der Sprache sichtbar zu machen bedeutet, dass beide Geschlechter gleichermaßen genannt werden, wenn beide gemeint sind. Dies kann durch die Benennung von beiden erfolgen: „der Mitarbeiter, die Mitarbeiterin“ (der/die MitarbeiterIn), aber auch durch kleine Veränderungen wie: „Alle sind eingeladen“ anstatt „Jeder ist ein-

geladen.“ Manchmal ist es aber auch sinnvoll, eindeutige Aussagen zu treffen, die ohnehin auch genauer sind, z.B. „die Bevölkerung der Türkei“ statt „die Türken“. Eine gute Möglichkeit für geschlechtsneutrale Formulierungen wäre auch „die ärztliche Fachkraft“ statt „der Arzt“ bzw. „das Publikum“ statt „die Zuhörer“, aber auch „die Lehrkraft“ statt „der Lehrer“. Selbstverständlich ist dies in Bezug auf den Stil der Schulbücher eine Gratwanderung – schließlich sollte die Sprache gerade für Kinder nicht zu abgehoben oder komplex wirken.

Doch – unbeabsichtigt komische – Formulierungen wie der folgende Merksatz zu den Geschlechterrollen in **Biologisch 4** sind leicht zu vermeiden: „Männer und Frauen müssen heute keinem bestimmten Bild mehr entsprechen. **Jeder** kann **seine** Lebensplanung nach den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten gestalten.“ (Biologisch 4: 85, Hervorh. C.M. und H.W.) Auf diese Aussage selbst bzw. ihre Denkgrundlagen wird in Punkt 9.2.4 noch eingegangen; sie ist jedoch in Bezug auf die Anwendung von gendergerechter Sprache prototypisch für die drei in Österreich am häufigsten bestellten Geographie- und Biologie-Schulbücher: Gendergerechte Sprache wurde maximal an der Oberfläche umgesetzt. Der eigentliche Sinn – das Hinterfragen aller Kategorien auf ihren Genderbias und das Durchbrechen dieser – blieb den Schulbuch-AutorInnen verborgen.

Hier ist generell zu empfehlen, alle Schulbücher Hauptwort für Hauptwort auf geschlechtersensible Sprache zu überprüfen. Allein durch diesen Korrekturvorgang und die dadurch entstehende Sensibilität auf Klischees und Vorurteile könnten vermutlich die meisten problematischen Stellen entdeckt und geschlechtergerecht formuliert werden.

Empfehlenswert wäre es auch, besonders an diesen Stellen auf bestehende Klischees, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen hinzuweisen. Am einfachsten funktioniert dies über Diskussionsaufforderungen, aber auch Fakten und Statistiken sind hier wesentlich. Eine kreative Methode ist das Verwirren – indem geschlechtergerechte Sprache teilweise gegen die Klischees verwendet wird. Dies fand sich beispielsweise im Band **Durchblick 2**, wo auf Seite 70 Berufe wie „Einzelhandelskaufmann“, „Rechtsanwältin“, „Lehrer“, „Kindergärtner“, „Polizistin“, „Friseur“ usw. aufgelistet werden. Die sozialen Geschlechterrollen sind dabei nicht vertauscht, sondern verwirrt, was eine gute Grundlage für eine Diskussion geben könnte. Eine entsprechende Diskussionsaufforderung ist hier jedoch notwendig.

Bei der Thematisierung der Genderrollen selbst finden sich in den Biologie-Büchern teilweise Verstärkungen der bestehenden Gender-Stereotype, statt diese zu hinterfragen und zu durchbrechen. Beispielsweise wird im Biologie-Buch **Biologisch 1** anhand der Beschreibung von „Tina und Marco“ erklärt, was die Pubertät sein soll. Tina und Marco sind zunächst als Kleinkinder zu sehen – sie sitzen in der

Sandkiste; Marco mit einem Spielzeugauto, Tina mit einem Sandkübel. Dann sind beide auf dem Schulhof zu sehen – Marco mit seinen (männlichen) Freunden, er oder ein Freund halten einen Basketball; Tina mit ihren Freundinnen, die Mädchen lachen und lesen Zeitschriften. Und auf einem dritten Bild sind Marco und Tina als 17-Jährige abgebildet: Marco hält Tina im Arm, sie blickt zufrieden lächelnd zu ihm auf.

Auch im Text werden Stereotype wie „Buben spielen Fußball und Mädchen lesen Zeitschriften oder kichern herum“ verstärkt:

„Marco ist ein begeisterter Fußballspieler geworden, der in jeder Pause mit seinen gleichaltrigen Freunden aus der Klasse spielt. Tina hingegen steht lieber mit ihren besten Freundinnen zusammen. Oftmals unterhalten sie sich über ihre Lieblingsmusiker. Dabei blättern sie in den aktuellen Jugendzeitschriften.“ (Biologisch 1: 16) Hier werden Burschen als aktiv und Mädchen als passiv beschrieben – sinnvoll wäre es, dieses „Normverhalten“ in einer Diskussionsanregung zu hinterfragen oder auf Stereotypisierungen dieser Art von vorne herein zu verzichten.

## 10.2 Prägung von Gender

Für die vorliegende Analyse wurde die Thematisierung der Genderrollen in den drei auflagestärksten Biologie-Büchern (8. Schulstufe AHS) sowie beim Thema der Berufswahl in den auflagestärksten Geographie-Büchern untersucht. Diese sollen nun anhand zweier Beispiele aus Biologie-Büchern (**Biologisch 4** und **Bios 4**)<sup>146</sup> diskutiert werden.

Weiters wurde für die Analyse ein Beispiel aus dem Geographie-Band **Durchblick 3** herangezogen, um auf Probleme beim Thema Berufswahl aufmerksam zu machen. Interessant ist, dass alle drei Beispiele zwar die Sozialisation und Prägung von Gender-Strukturen thematisieren, diese aber nur ansatzweise hinterfragt werden. Diskriminierung und Ungleichheiten bleiben zumeist ausgeblendet.<sup>147</sup> Ergänzt wird diese Analyse durch Beispiele aus den restlichen Geographie-Büchern: Zum Thema Berufswahl wurden hier eine weitere Darstellung in **Durchblick 3** einem Abschnitt in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** sowie

<sup>146</sup> **Leben und Umwelt kompakt** erarbeitet das Thema in keinem der vier Bände – hier ist die Herangehensweise an die Thematik „Geschlecht“ eine rein biologische. Generell dominiert in diesem Band eine stark auf Körperlichkeit konzentrierte Sichtweise; die „Geschlechtlichkeit des Menschen“ wird unter dem Überkapitel „Die Fortpflanzung des Menschen“ abgehandelt und die Beschreibungen beschränken sich auf biologische Vorgänge in der Pubertät.

<sup>147</sup> Sexismus und strukturelle Diskriminierung wird jedoch in manchen Geographie- sowie in den drei analysierten Geschichte-Büchern an anderer Stelle thematisiert.

einem als Good Practice-Beispiel aus **Durchblick 4** gegenübergestellt, um daraus weitere Empfehlungen abzuleiten.

Vorausgeschickt sei hier auch die Empfehlung, das Lernen stärker fächerübergreifend zu gestalten: Biologie-Bücher zielen stark auf die individuelle Ebene und die der Persönlichkeit ab und blenden diskriminierende Strukturen eher aus. Umgekehrt kommen Diskriminierungen, z.B. im Beruf, zwar in manchen Geographie-Büchern vor, dafür wird dort die individuelle Prägung und Sozialisation nicht erwähnt. Hier könnten gegenseitige Verweise und Arbeitsaufgaben Abhilfe schaffen.

### 10.3 Beispiel Biologisch 4: Diskriminierungsfrei – Rollenbilder und Wahlfreiheit

Das Biologie-Buch **Biologisch 4** thematisiert Gender-Rollen und Stereotype auf Seite 85, wobei die ganze Seite dem Thema gewidmet ist.<sup>148</sup> Hier soll nun zunächst kurz die Bild- und Textebene beschrieben werden, um dann die Ergebnisse der Analyse nachvollziehbar zu machen.

#### 10.3.1 Bildebene

Auf der Seite finden sich zwei Fotos und die grafischen Darstellungen eines Mannes und einer Frau, die in die Fotos hineinreichen<sup>149</sup>, weiters zwei Aufgabenstellungen sowie ein „Merkkasten“. Der Text fließt in der linken Spalte um den Mann herum, und in der rechten Spalte um die Frau: Insgesamt sind also die Bild-Text-Ebenen stark miteinander verknüpft.

Bild 1 (links) zeigt einen Krankenpfleger an einem Spitalsbett, ca. 35 Jahre, der das Bein eines verletzten Mädchens verbindet. Die Bildunterschrift lautet „Typisch Mann?“, womit darauf angespielt wird, dass im sozialen Dienstleistungsbereich hauptsächlich Frauen beschäftigt sind bzw. junge Mädchen entsprechend sozialisiert werden, einen „pflegenden“ oder „erziehenden“ Beruf zu erlernen (Kranken“schwester“, Kindergärtnerin, ...). In das Foto hinein reicht die grafische Darstellung eines Mannes mit breiten Schultern, Jeans mit Gürtel, den einen Daumen in die Hosentasche gehängt, die andere Hand auf die Hüfte gestützt. Auf seiner Brust stehen die anscheinend „klassischen“ Zuschreibungen oder

---

<sup>148</sup> Eingebettet ist diese in das Kapitel „Sexualität des Menschen“; welcher die Unterkapitel „Willst du mit mir gehen?“, „Pinnwand: Formen der Sexualität“ der Seite vorausgehen – danach folgen die „Geschlechtsmerkmale des Menschen“ und damit die „biologischen“ Informationen.

<sup>149</sup> Wobei jeweils ein Bein das Foto teilweise überlagert.

als Stereotype gesehenen Eigenschaften des Mannes geschrieben: Mutig, aggressiv, logisch, selbstbewusst, cool, belastbar, abenteuerlustig, sportlich, stark – auch seine Körperhaltung entspricht diesen Eigenschaften. Auffällig ist, dass der Krankenpfleger dem Image eines „typischen“ Mannes vom Aussehen her nicht entspricht, er ist eher schmal gebaut, trägt eine Brille und wirkt „fürsorglich“.

Damit werden diese Eigenschaften des Mannes hinterfragt und auf kreative Art und Weise als Vorurteile dargestellt.

Die zweite grafische Darstellung zeigt eine Frau in einem knielangen Kleid, auf dem sich ebenfalls Begriffe mit „klassischen“ Zuschreibungen an Frauen finden, nämlich: gefühlvoll, ängstlich, erotisch, zurückhaltend, schön, abhängig, fürsorglich, häuslich, anschiemig und schwach. Was die zugeschriebenen Eigenschaften selbst betrifft, so fällt also auf, dass dem Mann (abgesehen von aggressiv) positive Eigenschaften zugeschrieben werden, während bei der Frau zumindest drei Eigenschaften negativ konnotiert sind (ängstlich, abhängig, schwach).

Die dargestellte Frau streicht sich mit lackierten Fingernägeln die Haare hinter das Ohr und trägt Stöckelschuhe, ihre Beinhaltung wirkt jedoch selbstbewusst. Auch bei ihr reicht die Grafik in das Foto darunter hinein, sie steht dabei quasi auf einem Konferenztisch. Das Foto selbst zeigt einen Konferenzraum, in dem eine Geschäftsfrau am Kopfteil des Tisches sitzt, offensichtlich in Führungsposition. Weiters sitzen vier Männer, eine Frau und eine weitere Person (Geschlecht nicht eindeutig erkennbar dargestellt) an dem Tisch. Die Bildunterschrift lautet „Typisch Frau?“, womit darauf angespielt wird, dass es für Frauen nach wie vor unüblich ist, eine Führungsposition in einem Unternehmen einzunehmen. Auffällig ist, dass die Frau in Führungsposition im Foto dem stereotypen Frauenbild nicht entspricht – sie trägt kurze, dunklere Haare, eine Brille, ein Business-Jackett mit weißer Bluse und blickt ernst und selbstbewusst.

Auch hier wird also hinterfragt, inwieweit die auf der gezeichneten Frau aufgelisteten Stereotype zutreffen. Außer über die Bildunterschriften („Typisch Mann?“ – „Typisch Frau?“) werden die SchülerInnen jedoch nicht aufgefordert, Schlussfolgerungen zu ziehen. Hier sollte eine entsprechende Diskussionsaufforderung die kreative grafische Aufbereitung unterstützen, um Deutungen wie „Karrierefrauen sind nicht hübsch“ und „nur Softies mit Brille werden Krankenpfleger“ zu vermeiden.

### 10.3.2 Textebene

Im Text selbst wird zunächst auf die Bilder von Männern und Frauen in der Werbung eingegangen, wobei die Darstellung anhand „typischer“ körperlicher Merkmale im Vordergrund steht. Danach wird erklärt, dass es auch Vorstellungen über typisch weibliches und typisch männliches

Verhalten gibt, allerdings wieder nur in Bezug auf Werbung. Immerhin werden die SchülerInnen hier aufgefordert, sich im eigenen Umfeld umzusehen, ob diese Bilder in Bezug auf Körperlichkeit oder Verhalten der Wirklichkeit entsprechen. Damit und mit der folgenden Beschreibung von Frauen und Männern, die sich „nicht typisch“ verhalten, werden die Stereotype zunächst durchbrochen.

Dennoch ist klar, dass mit Werbung ein im Schulkontext wenig kontroverses Beispiel für die Prägung von Gender-Zuschreibungen gewählt wurde; insbesondere die Bereiche der Schulerziehung, der familiären Erziehung und des Staates werden ausgeklammert. Dies ist im Hinblick auf die LeserInnengruppen (neben SchülerInnen auch LehrerInnen, Eltern und die GutachterInnen-Kommission) interessant. Es wird – auch über den historischen Rückgriff weiter unten im Text – der Eindruck erweckt, dass Werbung das einzige ist, was Männer und Frauen heute prägt. Wobei in dieser Auslegung der Einfluss durch Bilder und Vorstellungen keinen Zwang ausübt: Implizit wird behauptet, dass man/frau sie sich (maximal) bewusst machen müsse, um sie abzulegen. Weitere Anstrengungen seien nicht erforderlich und es seien auch keine Schwierigkeiten im täglichen Leben zu erwarten.

Dies zeigt sich beispielsweise in der folgenden Schilderung nach der Zwischenüberschrift **„Coole‘ Frauen – ,liebe‘ Männer?“**:

„So gibt es mutige, starke Frauen, die sehr viel leisten, allein erziehende Mütter zum Beispiel oder Frauen mit interessanten Berufen oder Hobbys, die viel Kraft erfordern. Und es gibt immer mehr Männer, die keinen Spaß daran haben, immer nur ‚cool‘ zu sein: Männer, die beispielsweise gerne kochen und ihre Freizeit mit ihrer Familie verbringen.“ (Biologisch 4: 85)

Bei genauerem Lesen werden die impliziten Zuschreibungen sichtbar, beispielsweise dass Mütter (ohne ihre Männer) in der Familie gezwungen sind, stark zu sein; Vätern hingegen wird diese Aktivität (Freizeit mit ihrer Familie zu verbringen) eher als Schwäche ausgelegt (sein Beruf muss also noch anstrengender sein). Ein „In-Between“ wird ebenfalls unsichtbar gemacht – was nicht der Realität entspricht: Frauen können stark sein – aber sie können auch mal stark und schwach sein. Ausgeschlossen werden auch Transgender-Personen und intersexuelle Personen. (vgl. Kapitel 9: Die zwei Geschlechter und darüber hinaus)

Derartige polarisierende Deutungsmuster sind aus Sicht der Autorinnen kritisch zu sehen. Ausschlaggebend dafür ist vor allem das Machtverhältnis, in dem die Dichotomien zueinander stehen, und dass diese Unterschiede immer auch einer Bewertung unterliegen.

Sinnvoll wäre es hier, mit Beispielen zu arbeiten, um Situationen von Frauen verständlicher und erklärbar zu machen: traditionelle

Geschlechterrollen drängen Frauen oft aufgrund der unbezahlten Erziehungsarbeit aus dem Erwerbsleben. Im System fehlen konkrete Maßnahmen für so genannte Berufs-WiedereinsteigerInnen – diese und bessere Rahmenbedingungen (wie beispielsweise Arbeitszeitflexibilisierungen und materielle Absicherung) sind wesentlich, um Frauen mit Kindern eine gleichberechtigte Möglichkeit am Arbeitsmarkt zu bieten. Diese strukturellen Bedingungen sollten auch im Unterricht hervorgehoben werden.<sup>150</sup>

Im nächsten Absatz geht es dann um die Herkunft der Bilder und Vorstellungen, die stark in die Vergangenheit verlagert werden:

„Trotzdem gibt es noch immer viele Vorstellungen, was ein Mann oder ein Bub, eine Frau oder ein Mädchen tun sollten und was nicht. Früher wurden Mädchen und Buben entsprechend erzogen. Frauen waren für die Hausarbeit und die Kinder zuständig. Männer mussten Geld für die Familie verdienen. Heute ist das nicht mehr so. Männer und Buben dürfen lieb, schwach und passiv sein, wenn sie wollen. Frauen und Mädchen können ihre Wünsche und Vorstellungen äußern und durchsetzen, wenn sie wollen. Wichtig ist, dass man herausfindet, was einem am meisten entspricht. Dies gilt besonders für die Wahl des Berufes.“ (Biologisch 4: 85)

Bei der genauen Betrachtung der Satzstrukturen fällt die starke Abgrenzung „früher“ – „heute“ auf, besonders bei den Adverbien wird eine positive Entwicklung impliziert (heute keinem mehr), die schon an ihrem Endpunkt angelangt ist und keine weitere Entwicklung (außer auf individueller Ebene) erfordert. Der Begriff „früher“ wird in diesem Zusammenhang völlig ahistorisch verwendet, da hier vor allem klassenspezifische Unterschiede nicht berücksichtigt werden. Das bürgerliche Ideal der Frau stellte sich anders dar als das der ArbeiterInnenklasse.

Dem „Früher“ wird der Zwang auf Männer und Frauen zugeordnet („müssen entsprechen“), dem „Heute“ die Freiheit („kann gestalten“); damit steht im „Früher“ ein Kollektiv als normierende Instanz („bestimmten“, „Bild“) und die Teilung in geschlechtliche Gruppen (Männer, Frauen) und im „Heute“ das Individuum („eigenen“, „Lebensplanung, Vorstellungen, Fähigkeiten“).

Das ergibt sich auch aus dem Zusammenhang mit dem vorigen Absatz. Damit werden die Vorstellungen quasi als Relikt einer Vergangenheit gesehen, die maximal von der Werbung noch benutzt werden können. Die Verantwortung dafür, ob die Vorstellungen noch weiter gelten, wird jedoch dem Individuum übertragen. Überspitzt gesagt: „Frau“ muss ja nur

<sup>150</sup> Wie es auch bei den Planspielen der Arbeiterkammer passiert, Informationen unter <http://wien.arbeiterkammer.at/www-397-IP-18277-IPS-1.html> [02.01.2007].

wollen, von gesellschaftlichen Machtstrukturen kann heute doch keine Rede mehr sein. Man/frau muss sich nur aussuchen, was ihm/ihr selbst am meisten entspricht – also los, entscheide dich, was du bist. Nur du machst dich zu dem, was du bist!

Wiederum kann hier das Beispiel der geschlechtsspezifischen Ungleichheiten am Arbeitsmarkt herangezogen werden, um darauf hinzuweisen, dass der Vergleich „früher und heute“ in dieser Linearität nicht funktioniert. Natürlich hat sich in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit vieles zum Positiven verändert, jedoch bestehen nach wie vor eklatante Unterschiede. Der Arbeitsmarkt ist deshalb besonders relevant, da eine selbstständige Existenzsicherung eine der Voraussetzungen für die Unabhängigkeit der Frauen ist. Im Durchschnitt verdienen Frauen (laut Statistik Austria) in Österreich in den letzten Jahren mit geringen Schwankungen 30 % weniger als Männer. Der EU-Schnitt liegt diesbezüglich bei 23 %. Interessant wäre es, SchülerInnen mit Statistiken und Begründungen für diese Ungleichheiten arbeiten zu lassen.

Zu besprechen wären:

- Gründe für traditionelle Aufgabenteilung im Haushalt – Strategien dagegen (individuell und strukturell – siehe Männer in Karenz).
- Gründe für die mangelnde Positionierung von Frauen in hochqualifizierten Jobs (obwohl der Anteil der ausgebildeten Frauen höher ist).
- Einfluss der Sozialisation – die Gründe für unterschiedliche Betätigungsfelder von Männern und Frauen sind hauptsächlich in der Sozialisation zu finden (Diskussion über die Rolle von Vorbildern).
- Die Gründe dafür, dass Frauen den Löwenanteil der schlechter bezahlten und unbezahlten Arbeit übernehmen<sup>151</sup>.

Letzteres wird teilweise über die zweite Arbeitsaufgabe auf Seite 85 in **Biologisch 4** erfüllt, in der die SchülerInnen aufgefordert werden, eine Umfrage durchzuführen, welche Arbeiten im Haushalt von Männern und welche von Frauen erledigt werden (inkl. Begründung für diese „Zuordnungen“). Allerdings wäre es dafür wichtig, diesbezügliche Daten und Fakten zur Hand zu haben (z.B. Daten zur Einkommensschere) oder auf entsprechende Daten in Geographie-Büchern zu verweisen.

Im Biologie-Buch **Biologisch 4** werden hingegen keine diskriminierenden Strukturen angesprochen; vielmehr wird die Wahlfreiheit im folgenden Merksatz, der grau unterlegt und grafisch abgehoben ist, verstärkt: „Männer und Frauen müssen heute keinem bestimmten Bild

---

<sup>151</sup> Die SchülerInnen könnten sich hierzu mit den Ergebnissen der Statistik Austria kritisch auseinandersetzen (Geschlechtsspezifische Disparitäten 2002, Bundesanstalt Statistik Austria, Wien)

mehr entsprechen. Jeder kann seine Lebensplanung nach den eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten gestalten.“ (Biologisch 4: 85)

Dieser Aussage möchten die Autorinnen entgegenhalten, dass die traditionellen Rollenzuschreibungen keineswegs ausschließlich der Vergangenheit angehören. Nach wie vor wird dem Mann die Rolle des Oberhaupts und Ernährers der Familie zugeschrieben, der zuständig für gesellschaftliche Kontakte und Verpflichtungen ist, stark, rational, kämpferisch und sexuell aktiv. Die Frau hingegen wird in unterschiedlichen Lebensbereichen als abhängig, unterlegen, beschützt vom Vater, Ehemann, Bruder, zuständig für die sozialen Verbindungen innerhalb der Familie, schwach, emotional, irrational, sexuell passiv, zuständig für die Kinder imaginiert.

Zwar haben sich die Bezeichnungen und Beschreibungen der Rollenbilder verändert, doch wie sehr diese sozialen Realitäten nach wie vor relevant sind, wird beispielsweise an den Zahlen zu Gewalt gegen Frauen sichtbar.

Im vorliegenden Biologie-Buch wurde zwar lobenswerterweise im Gesamttext versucht, die zugeschriebenen Stereotype explizit (kritisch) zu reflektieren und zu relativieren. Dabei werden aber gesellschaftliche Relevanz und Hierarchie ausgeblendet. Somit erscheint das Orientieren an bzw. sich Beugen unter solche Rollenbilder nicht nur als dumm und selbst verschuldet, sondern auch die Machthierarchien dahinter bleiben verborgen – die gesellschaftliche Realität ist jedoch eine andere.

Generell wird in der Darstellung des Textes „der Mann“ genauso (nicht) diskriminiert wie „die Frau“, was ebenfalls nicht den Tatsachen entspricht. Hier wirkt auch die fehlende geschlechtssensible Formulierung mit: Nachdem behauptet wurde, dass „Männer und Frauen“ keinem bestimmten Bild entsprechen müssen (die Männer werden zuerst genannt, entgegen der alphabetischen Logik), kann sich dann „jeder“ „seine“ Lebensplanung selbst gestalten. „Jeder“ schließt offensichtlich sowohl Männer als auch Frauen ein, wobei hier die männliche Schreibweise eine bestimmte Komik in sich birgt.

Die Lebensplanung wird individualisiert auf die „eigenen“ Vorstellungen; woher diese Vorstellungen kommen, wird ebenso wenig hinterfragt wie die Strukturen, die eine Lebensplanung einschränken können. Dass Individuen bis heute geschlechtsspezifisch sozialisiert werden, wird ausgeblendet bzw. geleugnet.

Auch andere Einflussfaktoren für Identität wie Klasse, kulturelle Aspekte, Nation, Religion, Alter, werden nicht erwähnt und damit Unterschiede, die durchaus einen Einfluss auf die Lebensplanung oder „Vorstellungen und Fähigkeiten“ nehmen können.

Die Zuweisung der Verantwortung (nahezu der Schuld) zeigt sich beispielsweise in der Formulierung: „Frauen und Mädchen können ihre

Wünsche und Vorstellungen äußern und durchsetzen, wenn sie wollen.“ (Biologisch 4: 85) Insofern ist jede selbst schuld, wenn sie nicht will.

### 10.3.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schulbuch-AutorInnen auf dieser Seite sehr bemüht waren, Stereotypen und die Möglichkeiten, stereotypenübergreifend zu handeln aufzuzeigen. Das ist ein gutes Ziel. Doch um dieses zu erreichen gingen sie den leichtesten Weg, indem zunächst mit der Werbung ein im Schulkontext wenig kontroverses Thema gewählt wurde, das tatsächliche Benachteiligungen aufgrund von zugeschriebenen Eigenschaften nicht auf den ersten Blick sichtbar macht. Gerade in Schulen wäre es demgegenüber interessanter gewesen, die unterschiedlichen Geschlechterrollen im Schulsystem zu thematisieren: Warum sind Mädchen „leiser“ und „braver“; warum werden Burschen eher „gehört“; was passiert, wenn ein Mädchen nicht dem Bild entspricht oder ein Bursche „leise“ ist? Hier hätten sich – mit den entsprechenden Hintergrundinformationen unterlegt – gute Anknüpfungspunkte zu Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen ergeben als beim relativ neutralen Thema Werbung.

So aber bleiben in dieser Darstellung die realen Rollenverteilungen in der Gesellschaft erhalten. Benachteiligungen werden tendenziell ausgeblendet und damit auch ihr Einfluss auf die individuellen Lebensgestaltungsmöglichkeiten. Dadurch wird kritisches Hinterfragen nur vordergründig gefördert – in Wirklichkeit aber wird die Verantwortung für Rollenverhalten den Jugendlichen selbst zugeschrieben: schließlich müssen sie dies ja „nur“ durchbrechen.

Es wird ausführlich thematisiert, was Gender ist und wie es klassisch definiert wird; auch Stereotype und Bilder werden prinzipiell erklärt. Dabei fließt mit ein, dass es ein bestimmtes Bild noch immer gibt, auch wenn dessen Wirkung geleugnet wird. Vorstellungen werden jedoch als Bilder gesehen, die frei wählbar sind. Dies beinhaltet einen Widerspruch: Einerseits wird implizit angeführt, dass es „ein“ bestimmtes Bild der Verhaltensweisen von Mann und Frau gibt, aber andererseits wird diesem keine Wirkung zugestanden.

Die Bilder scheinen sich zudem unabhängig von gesellschaftlichen Strukturen entwickelt zu haben – Verantwortliche müssen auch nicht gesucht werden, da ja heute alles im Individuum entschieden werden kann. Damit wird Diskriminierung ausgeblendet und die Lebensplanung als etwas Individuelles gesehen, die nicht von den gesellschaftlichen Strukturen abhängt.

Die Rolle der Sozialisation beim Erlernen dieser Rollen wird nicht erwähnt – insofern wird der kritische Blick der Heranwachsenden

nicht auf die tatsächlichen Ursachen gelenkt, sondern nur auf die Symptome. Was in diesem Zusammenhang völlig außen vor bleibt ist der Hinweis, dass Menschen – egal welchen Geschlechts – weitgehend das Gleiche können und sich ähnlich verhalten, dieses Verhalten aber vom Umfeld unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wird. (Hagemann-White 1994: 16)

#### 10.3.4 Alternativen und Kritik

- Statt des einführenden Textes zu Werbung wäre es besser, ein weitreichenderes Beispiel zu verwenden, evtl. zur Ungleichbehandlung von Mädchen und Buben im Schulunterricht. Dazu müssen Fakten und wissenschaftliche Studien integriert werden; in der Formulierung sollte darauf geachtet werden, dass dadurch nicht der jeweilige Lehrer/die jeweilige Lehrerin angegriffen wird, sondern dies als Teil der gesamtgesellschaftlichen Strukturen, in der es Ausnahmen gibt, angeführt wird.
- Es wäre sinnvoll, im Text nicht nur die Zuschreibungen, sondern auch deren Wirkungen auf das Individuum zu erklären. Diskriminierung in verschiedenen Bereichen sollte offen dargestellt und angesprochen werden. In der derzeitigen Formulierung werden Machthierarchien verschleiert.
- Frauen und Männer, Mädchen und Buben haben unterschiedliche Möglichkeiten, einen Platz in unserer Gesellschaft zu bekommen. Teilweise kann die Lebensplanung durch eigene Vorstellungen verwirklicht werden; doch oft genug wird dies durch diskriminierende Strukturen verhindert oder erschwert. Gerade wenn über die Bildebene der berufliche Kontext angesprochen wird, wären hier weiterführende Statistiken notwendig – oder aber Arbeitsaufgaben, in denen die SchülerInnen aufgefordert werden, in Geographie-Schulbüchern oder im Internet nach den entsprechenden Zahlen und Fakten zu suchen. Dies könnte beispielsweise in einem Merksatz plus Arbeitsaufgabe gelöst werden:

Frauen und Männer können gleich viel gleich gut. Doch ihre Möglichkeiten sind *nicht* gleich. Noch immer werden z. B. Männer für den gleichen Job besser bezahlt. Suche in deinem Geographie-Buch oder im Internet nach Statistiken dazu. Gestaltet daraus in Kleingruppen ein Plakat und erklärt es der Klasse. Diskutiert, wer an dieser Ungerechtigkeit „schuld“ ist. Was könnte man dagegen tun?

INFO

Ein weiterer Merksatz könnte sein:

**INFO**

Frauen und Männer sollten nicht aufgrund ihres Geschlechts beurteilt/benachteiligt werden. Jeder Mensch ist anders und Fähigkeiten sind nicht in männlich und weiblich einzuteilen.

- Die grafische Aufbereitung ist kreativ und weist darauf hin, dass die zugeschriebenen Eigenschaften nicht der Wirklichkeit entsprechen. Eine zusätzliche Diskussionsaufforderung würde aber die Aussage unterstützen.
- Die Rolle der Sozialisation sollte thematisiert werden.

### **10.4 Beispiel Bios 4: Kritikfrei – Sozialisation versus Natürlichkeit**

Der Prozess der geschlechtsspezifischen Sozialisation eines Menschen setzt unmittelbar nach der Geburt ein und prägt ab diesem Zeitpunkt die Geschlechterrollen mit. Kinder eignen sich geschlechtsspezifische Verhaltensweisen an, indem sie beobachten und Erfahrungen machen. Diese Erfahrungen prägen sie insbesondere, wenn das beobachtete Verhalten mit Macht oder auch Status einher geht (Henschel 1993: 54–60).

Im Kontrast zur Darstellung in **Biologisch 4** wird im Band **Bios 4** explizit auf die Sozialisation und die Prägung der Individuen durch Geschlechterrollen eingegangen.<sup>152</sup> Das Thema wird auf Seite 91 im Rahmen des Kapitels über „Menschliche Sexualität“ abgehandelt: Dieses beginnt mit der sozialen Rollenauf/verteilung, die zeitlich der Pubertät zugeordnet wird. Es wird auf die Bedeutung von Idealbildern hingewiesen. Auf der zweiten Seite geht es dann speziell um Rollenverteilungen und ihre Entwicklung. Anschließend werden – ausführlicher – biologische Veränderungen bzw. körperliche Eigenschaften sowie Mutterschaft und Geburt erarbeitet.

Auf Seite 91 wird Gender unter den Überschriften „Rollen und Rollenwechsel – Abschied von der Kindheit“ sowie „Die Geschlechterrolle“ thematisiert. Auffällig ist insbesondere, dass auf dieser Seite sehr

---

<sup>152</sup> Ebenfalls relevant für das Rollenverhalten ist die Beschreibung des Sports auf Seite 21, wo körperliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern thematisiert und in Frage gestellt werden. Die Leistungen der Frauen werden an denen der Männer gemessen und in defizitärer Sprache beschrieben. Z.B.: „Wagemut, Aggressivität und Leistungswille – Eigenschaften, die man in erster Linie Männern zuschreibt, – sind durchaus auch bei Frauen zu finden“ (Bios 4: 21); generell wird jedoch die Gleichheit der Geschlechter betont und positiverweise auch die Bedeutung von Diskriminierung thematisiert.

viel Platz freigelassen wurde – hier wird zumindest der Eindruck erweckt, dass es nicht mehr zu sagen gäbe. Die beiden (großen) Fotos nehmen knapp ein Drittel der Seite ein; ein Drittel der Seite belegt der Text; hinzu kommen noch Diskussionskästen (zwei davon beziehen sich noch auf das Thema der vorherigen Seite (Cliquesbildung, Dazugehören, Eltern); einer bezieht sich auf das Bild und ein weiterer auf „typisch weibliche“ und „typisch männliche“ Eigenschaften als Ursache für die Entstehung von Berufsstereotypen. Die Hervorhebungen im Text erscheinen eher beliebig (Geschlechterrollen, Schminken und Imponieren sind fett gedruckt).

Im Folgenden wird, wie bereits am Beispiel von **Biologisch 4**, im Detail auf die Implikationen des Textes zur „Geschlechterrolle“ im Zusammenspiel mit den Bildern eingegangen. Der Abschnitt folgt der Information zum „Abschied von der Kindheit“.

### „Die Geschlechterrolle

Auch die **Geschlechterrollen** treten jetzt deutlicher zutage. Mädchen und Burschen werden sich ihrer Rolle als Frau oder Mann bewusst und verhalten sich dementsprechend. Manche Mädchen betonen beispielsweise ihre ‚Weiblichkeit‘ durch **Schminken** und entsprechende Kleidung. Burschen dagegen glauben, ihre ‚Männlichkeit‘ durch **Imponieren** oder Handgreiflichkeiten unter Beweis stellen zu müssen.“ (Bios 4: 91 Hervorh. im Original)

Als positiv ist zunächst zu bemerken, dass die Rolle der Sozialisation stark betont wird. Doch gleichzeitig wird – ganz im Gegensatz zur Darstellung in **Biologisch 4** – das Verhalten der Jugendlichen als wenig beeinflussbar, sondern gegeben dargestellt. Die Verben weisen auf Passivität hin und auf unabänderliche Strukturen oder Tatsachen (etwas tritt zutage, sie werden geprägt, ein Grundstein wird gelegt, ...). Hier wird die Sozialisation fast als alleine ausschlaggebend dargestellt, der Handlungsraum der Individuen ist sehr beschränkt. Das zeigt sich auch bei den Adjektiven, die auf klare Kategorien hinweisen: deutlicher, typisch, männlich, typisch, weiblich, vorgegeben, biologisch, vorgegeben.

Die „typischen“ Handlungen, die aus diesen Rollen entstehen, werden zunächst über die Bildebene hinterfragt: Das linke Bild zeigt ein Kind, das eine Puppe mit einem Fläschchen füttert. Dem Stereotyp nach weist Kleidung und Haarschnitt eher auf einen Buben hin. Auf dem rechten Bild ist ein Kind zu sehen, das ein Kleid und einen Hut trägt, sich in einem Handspiegel anschaut und die Lippen weiträumig mit Lippenstift beschmiert. Dem Stereotyp nach handelt es sich um ein Mädchen, wobei es sich hier um eine offensichtliche Verkleidung handelt (der „Bub“ trägt hingegen Alltagskleidung).

Die Zuordnung zu den Geschlechtern wird in der Bildunterschrift („Abb. 2: Geschlechterrollen: typisch Bub – typisch Mädchen?) und im Diskussionsbeitrag 4 hinterfragt: „Handelt es sich bei den Kindern in Abb. 2 um Buben oder Mädchen? Begründe deine Antwort.“

Im Text selbst wird aber für die Erwachsenen (bzw. Heranwachsenden) eine solche Rollenzuteilung eher unterstrichen: „Auch die Geschlechterrollen treten jetzt deutlicher zutage.“ Jetzt ist „die Pubertät“ – damit wird impliziert, dass das Geschlecht zum erwachsenen Menschen dazu gehört und Teil der Individualität ist. „Jetzt deutlicher“ heißt in diesem Kontext auch, dass es vorher schon eine Rollenverteilung gab, die sich nun im Verhalten noch verstärkt. Allerdings geht dies mit einer „Bewusstwerdung“ einher, die zur Folge hätte, dass man/frau sich den Vorgaben verstärkt ausliefert, was einen Widerspruch darstellt.

Auf der Textebene wird kategorisch festgestellt, dass sich alle „dementsprechend verhalten“ – Widerstand bzw. Variationen gibt es anscheinend kaum; Mädchen schminken sich (allerdings nur manche) und Burschen imponieren (alle). Die Auswirkungen dieser Normierung werden eher beschränkt dargestellt, und speziell bei Mädchen auf Äußerlichkeiten bezogen (Schminken, Kleidung). Dies wird nicht hinterfragt – anscheinend hat es die gewünschten Auswirkungen.

Bei Burschen werden die Verhaltensweisen mit den Themen Kommunikation und Gewalt zusammengebracht – ihr Verhalten wird sprachlich relativiert (Burschen dagegen glauben, imponieren zu müssen). Damit wird das Prinzip der Weiblichkeit durch Schminken und Anziehen tendenziell übernommen (und nicht problematisiert), während das Männlichkeitsprinzip abzulehnen ist. Hier wäre darauf hinzuweisen, dass auch bei Mädchen dieses Orientieren am (männlichen) Blick und an Schönheitsidealen zu Problemen führen kann (Stichwort Essstörungen, Selbstzweifel und fehlendes Selbstbewusstsein).

Ab dem zweiten Absatz bewegt sich der Text jedoch ganz vom Aussehen weg und spricht von typisch männlichen und typisch weiblichen „Eigenschaften, Verhaltensweisen und Berufen“; wobei die Unterschiede zwischen Mann und Frau als nur teilweise angeboren und die Mehrheit als anerzogen gesehen wird:

„Viele Eigenschaften, Verhaltensweisen und Berufe gelten als typisch männlich oder typisch weiblich. Tatsächlich sind die Unterschiede zwischen Mann und Frau nur teilweise angeboren, die meisten sind anerzogen.“ (Bios 4: 91)

Diese Betonung der Sozialisation ist sicherlich sinnvoll, es stellt sich jedoch die Frage, welche der Eigenschaften angeboren wären. Aus Sicht der Autorinnen sind auch Eigenschaften (sowie Verhalten) erlernt, veränderbar und nicht zwingend angeboren. Eine Alternative wäre es hier,

wie im Abschnitt über den Sport, die *körperlichen* Eigenschaften als angeboren zu thematisieren, während andere Unterschiede (eben soziale Eigenschaften, Verhaltensweisen usw.) als von der Gesellschaft geprägt beschrieben werden.

Allerdings ist das geschlechtsspezifische Lernen auch ein lebenslanger Prozess und nicht etwas, das nur in der Kindheit stattfindet. Die biologischen Unterschiede werden im nächsten Absatz auch erwähnt und als durch die jeweilige Kultur beeinflusst gesehen:

„Die gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrollen beruhen auf biologisch vorgegebenen Unterschieden, werden jedoch durch die jeweilige Kultur geprägt. Der Grundstein für diese Rollen wird schon in der Kindheit gelegt.“ (Bios 4: 91)

Gut ist sicherlich, dass der Einfluss der Gesellschaft sichtbar gemacht wird und auch kulturelle Elemente herausgestrichen werden.<sup>153</sup> Einzuwenden ist jedoch, dass die gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrollen nicht auf biologischen Unterschieden „**beruhen**“. Vielmehr greifen politische Systeme auf biologische Unterschiede zurück, um Gesellschaft zu kontrollieren, wie Brück es auch treffend formuliert:

„Geschlechtsrollen sagen zunächst nichts darüber aus, worin sich die Geschlechter wirklich unterscheiden, sondern darüber, worin sie sich unterscheiden sollen, um dem Bild normaler Weiblichkeit und Männlichkeit zu entsprechen.“ (Brück 1992: 63)

Damit geht in unserer Gesellschaft das System der Kleinfamilie einher (z. B. als Keimzelle der Nation). Häufig werden biologische Unterschiede (Mutterschaft, Rolle der Reproduktion) dazu herangezogen, die Unterdrückung von Frauen zu rechtfertigen und die Herrschaft der Männer zu legitimieren.

#### 10.4.1 Exkurs in die Geschichte: Einst und heute 2

**EXKURS:** Die Zuordnung von Frauen als aufgrund ihrer Reproduktionsfunktion „unterlegen“, wird von den wenigsten Schulbüchern thematisiert oder in Frage gestellt – eine erfreuliche Ausnahme stellt hier jedoch das Geschichtebuch *Einst und heute 2* dar. Dort wird im Kapitel „**Urgeschichte**“ die Vorannahme in Frage gestellt, dass Frauen immer mit der Mutterschaft beschäftigt wären und daher das Patriarchat sozusagen die „natürliche“ Herrschaftsform sei.

---

<sup>153</sup> Wobei dem relativ starren Begriff „Kultur“ das Wort „Gesellschaft“ vorzuziehen wäre, da dieses eben auch auf gesellschaftliche Machtverhältnisse verweist, die Genderrollen häufig ebenso stark oder stärker prägen als „kulturelle“ Eigenschaften.

Hingegen wird darauf hingewiesen, dass Frauen schon in der Altsteinzeit wohl auch ihre Gruppen angeführt hätten:

„Schon die Menschen der Altsteinzeit fanden es notwendig, bestimmte Regeln für ein friedliches Zusammenleben festzulegen. [...] Mit ziemlicher Sicherheit herrschten in vielen Horden oder Stämmen auch Frauen. Im Unterschied zu den Männern, die oft tagelang auf der Jagd waren, verbrachten sie die meiste Zeit auf dem Lagerplatz oder in dessen Umgebung. Daher liegt es nahe, dass Frauen Entscheidungen fällten, die den ganzen Stamm betrafen. Sie garantierten den Zusammenhalt und sorgten sich um den Nachwuchs des Familienverbands (Sippe). Die besondere Stellung der Frau spiegelt sich wohl auch in den religiösen Vorstellungen der Urzeitmenschen. Man glaubte wahrscheinlich an fruchtbarkeitsspendende Muttergottheiten, die für ein fruchtbares Land sorgen sollten.“ (Einst und heute 2: 46)

Anzuerkennen ist hier, dass Frauen nicht *nur* die „Natürlichkeit“ zugeschrieben wird, sondern darauf hingewiesen wird, dass sie in der Geschichte auch Machtpositionen inne hatten und dies auch gewissermaßen „logisch“ begründet wird.

Für die drei am häufigsten verwendeten Geschichtebücher ist generell festzuhalten, dass sie – in unterschiedlicher Intensität – die Beschreibungen der Geschlechterverhältnisse in Ägypten, Rom, Griechenland oder im Mittelalter auch nutzen, um die heutigen Geschlechterverhältnisse zu hinterfragen. Beispielsweise werden In **Einst und heute 2** die Benachteiligungen und Rollenbilder der Frau in der Vergangenheit gut hinterfragt – im Abschnitt „Quer durch die Geschichte“ gibt es einen Abschnitt „Frauen: Herrinnen oder Sklavinnen“ über die Frauen in der „Urgeschichte“, „Frauen im alten Ägypten“ und „Frauen in der Antike“. Abschließend werden die LeserInnen aufgefordert, zusammenzufassen und kritisch zu reflektieren:

„Was erfahren wir aus den Quellen über die Rolle der Frauen in Athen? Was meint ihr zu den Vorurteilen in der zweiten Quelle?“ (Einst und heute 2: 130)

Auch im Lexikonteil, in dem „Berühmte Frauen und Männer der Geschichte“ nochmals aufgelistet sind, wird das Fehlen der Frauen wenigstens erwähnt: „In diesem Verzeichnis der im Buch erwähnten Personen finden sich leider nur zwei Frauen. Habt ihr eine Erklärung dafür?“ (Einst und heute 2: 147)

Damit wird ein eigenes Manko erkannt und offen darauf hingewiesen. So werden die SchülerInnen auf Ungerechtigkeiten, Machtgefälle und Diskriminierungen aufmerksam gemacht und aufgefordert, sich selbst dazu Gedanken zu machen. Das eröffnet eine kritische Position gegenüber herrschenden Machtverhältnissen, aber auch gegenüber dem Medium Schulbuch selbst. Derartige Diskussionskästen und Anregungen wären auch für andere Stellen und Bereiche stark zu empfehlen.

Allerdings sind dabei auch gute Anleitungen für LehrerInnen hilfreich, um die entsprechenden Antworten auch parat zu haben, wie beispielsweise:

- Es gab in fast allen Bereichen auch Frauen – nur werden und wurden sie nicht sichtbar gemacht.
- Frauen brauch(t)en wesentlich mehr Aufwand um ihre Interessen durchzusetzen.

#### 10.4.2 Zusammenfassung

Die „Naturhaftigkeit“ der Geschlechter wird in **Bios 4** stark hinterfragt und die Sozialisation als relevanter Faktor betont. Dennoch werden die Rollen nicht so sehr als konstruiert gesehen, sondern eher als gegeben. Anders gesagt: Ihr Entstehen wird hinterfragt, sie selbst jedoch nicht. Damit wird auch keine Kritik an den bestehenden Rollen und Verhaltensweisen sowie ihren Auswirkungen geübt.

Über den Text werden folgende Vorurteile aktiviert:

- Mädchen legen mehr Wert auf Aussehen (Schminken und Kleidung) – Burschen auf aktive Handlungen. Damit bedienen sich die AutorInnen klassischer Klischees und führen sie fort, auch wenn sie sie auf einer anderen Ebene hinterfragen.
- Es gibt relativ fixe und unveränderbare kulturelle Grenzen.
- Für Frauen bzw. Männer scheint es (zumindest innerhalb „ihrer Kultur“) jeweils nur eine gültige Rolle zu geben (Mädchen und Burschen werden sich ihrer Rolle als Frau oder Mann bewusst und verhalten sich dementsprechend).

Gerade auch im Kontrast mit der Darstellung in **Biologisch 4** wird klar, dass den Individuen hier kaum Spielräume und Handlungsmöglichkeiten zugestanden werden – empfehlenswert wäre hier eine Synthese des Besten aus beiden Darstellungen. Erweitert werden sollte diese durch die Erwähnung von Machtverhältnissen oder den Verweis auf diesbezügliche Inhalte in Geographie- oder Geschichte-Büchern.

#### 10.4.3 Alternativen und Kritik

- Normen sollten stärker hinterfragt und die Auswirkungen die Tatsache, dass Menschen sich an Rollen orientieren, sichtbar gemacht werden. Beispielsweise sollten Handgreiflichkeiten bei Burschen noch stärker hinterfragt werden, als dies ohnehin im Text getan wird. Bei Mädchen wird das Orientieren an Idealbildern in Bezug auf das Aussehen nicht hinterfragt. Doch kann die Orientierung am (männlichen) Blick und an Schönheitsidealen zu Problemen führen, beispielsweise in Form von Essstörungen, Selbstzweifel und einer gestörten Selbst- und Körperwahrnehmung.

- Die individuellen Möglichkeiten, diesen Rollen nicht zu entsprechen, sollte stärker herausgestrichen werden – ohne aber aus den Augen zu verlieren, dass dies nach wie vor mit Diskriminierung verbunden sein kann.
- Auch in Biologie-Büchern sollte auf Machtverhältnisse und ihren Einfluss auf die Menschen hingewiesen werden – ein diesbezüglicher Merksatz (aufbauend auf dem Text in Biologisch Bios 4) könnte sein:

**INFO**

Die gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechterrollen berufen sich oft auf biologische Unterschiede zwischen Mann und Frau. Dies dient unter anderem dazu, die Diskriminierung von Frauen zu rechtfertigen. Kinder werden von Geburt an durch die in ihrer Umgebung oder Gesellschaft vorherrschenden Geschlechterrollen geprägt – über Eltern, Schule, FreundInnen, Fernsehen usw.

### **10.5 Beispiel Durchblick 3: Frauenberufe – Männerberufe**

In den Lehrplänen für Geographie und Wirtschaftskunde wird für die 7. Schulstufe gefordert, die SchülerInnen mit dem Thema „Einblicke in die Arbeitswelt“ bekannt zu machen. Inhalte sind:

“Die Bedeutung der Berufswahl für die Lebensgestaltung erkennen und erste Wege der Berufsfindung nutzen. Den stetigen Wandel der Arbeitswelt erkennen und daraus die Einsicht in die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung und Mobilität gewinnen. Erkennen, dass in der Wirtschaft unterschiedliche Interessen aufeinander treffen und dass die Methoden des Interessenausgleichs einem Wandel unterworfen sind. Erfassen subjektiver und gesamtwirtschaftlicher Probleme der Arbeitslosigkeit sowie nationaler und europäischer Lösungsansätze.“<sup>154</sup>

Generell unterscheidet sich in den analysierten Büchern der Zugang stark – gerade in Bezug auf die Gendersensibilität. Vordergründig bemühen sich die meisten Bücher darum, Klischees zu vermeiden – erstaunlich oft passieren diese dennoch alle Kontrollinstanzen. (So werden beispielsweise des Öfteren beide Geschlechter erwähnt, wobei gleichzeitig sprachlich und über den Kontext eine klare Norm konstruiert wird.)

---

<sup>154</sup> Geographie-Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen und Hauptschulen. Online abrufbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/877/lp\\_hs\\_geographie\\_877.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/877/lp_hs_geographie_877.pdf) [15.04.2007].

Zudem werden über die Bilderebene häufig Klischees bestätigt – nicht nur in Bezug auf einen Beruf, sondern auch in Bezug auf das Geschlecht, das diesem Beruf zugeschrieben wird.

Um dies genauer aufzuzeigen wurde die Thematisierung der „Traumberufe?“ im Geographie-Buch **Durchblick 3** als Fallbeispiel gewählt. Die Seite ist Teil des Kapitels „Einblicke in die Arbeitswelt“, in dem die Regeln des Arbeitsmarktes, das Thema der „Traumberufe“ und des Wandels in der Berufswelt besprochen werden. Die SchülerInnen werden in diesem Abschnitt dazu angehalten, sich über die eigenen Berufswünsche und Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten und dazu passende Berufe Gedanken zu machen. Über die Aufgaben wird die Konstruktion von „Traumberufen“ hinterfragt – sie sollen einem Realitätscheck unterzogen werden. Kenntnisse, Fähigkeiten und Ausbildungswege werden mit so genannten Traumbildern kontrastiert.

Auch das Thema Arbeitslosigkeit und Interessensvertretungen wird innerhalb des gesamten Kapitels „Einblicke in die Arbeitswelt“ angerissen. Generell wirkt das Thema sehr ansprechend gestaltet, aktuell und jugendfreundlich – es wurde viel Information (teilweise humorvoll) verpackt. Auch in Bezug auf Gender-Stereotype wird stellenweise das Bemühen sichtbar, diese zu durchbrechen, doch in einzelnen Abschnitten wurden bestehende Vorurteile weitertradiert. Beispielsweise wird bei Berufsbezeichnungen die geschlechtsneutrale Sprache unklar bzw. im Sinne von Klischees verwendet: „Informationstechnologinnen und Informationstechnologen“, „Web-Designerinnen und Web-Designer“, „Umweltberaterinnen und Umweltberater“ sowie „Hospizbetreuerinnen und -betreuer“ werden geschlechtsneutral aufgelistet, während in der gleichen Liste „Spezialisten für Multimedia und Softwareentwickler“ sowie „Berater und Psychologen“ nur in der männlichen Form angeführt werden (vgl. Durchblick 3: 88).

### *10.5.1 Berufsklassiker – ein Traum?*

Die vorliegende Analyse konzentrierte sich auf die Darstellung und Hinterfragung der „Traumberufe“ Model und Pilot auf Seite 86 im Geographie-Buch **Durchblick 3**. Auf der Seite sind oben zwei Fotos angeordnet (ein weibliches „Model“ und ein männlicher „Pilot“, siehe Bildebene), darunter findet sich der folgende Text:

#### **„Model**

Die schönsten Kleider vorführen, ständig zwischen London, Paris und New York jetten, so viel Geld an einem Tag wie andere Leute in einem Jahr verdienen und mit den tollsten Leuten der Welt Partys besuchen ... Kein Wunder, dass viele junge Mädchen und auch viele Buben von einer solchen Karriere träumen.

Für Mädchen gilt: nur wer mindestens 1,75 cm groß und gut proportioniert ist sowie eine Kleidergröße von 36–38 aufweist, hat Chancen, diesen Beruf zu ergreifen. Ein interessantes Gesicht, das gut zu schminken ist, gehört ebenso dazu.

Wer mit 17 nicht entdeckt ist und kein ‚Shooting‘ (Fototermin) absolviert hat, für den ist der Zug abgefahren. Der Job ist beinhart. Tausende Konkurrentinnen, eiserne Disziplin und Verzicht auf ein Privatleben sind der Preis für diesen Traumjob. Auf die Titelseiten der großen Modemagazine kommen die wenigsten. Doch bald ist ein Gesicht abfotografiert – neue Models drängen auf den Markt.

### **Pilot**

Viele Buben und auch manche Mädchen träumen davon schicke Uniformen zu tragen, den Himmel unter Kontrolle zu haben und im Cockpit lässig rund um den Erdball zu fliegen. James-Bond-Typen sind allerdings kaum gefragt. Nach stressigen Aufnahmetests mit geforderten Spitzenwerten in Bezug auf körperliche und psychische Belastbarkeit beginnt eine schwierige und teure Ausbildung. Technik, Navigation, Wetterkunde und ausgezeichnete Englischkenntnisse werden dabei vermittelt.

Unzählige Starts und Landungen müssen in Simulatoren geübt werden, bevor man als Copilot in eine Maschine steigen darf. Der Pilot muss ständig viele Instrumente im Auge behalten und bedienen – kein Beruf für nervöse Menschen. Erst nach 10–12 Jahren wechselt der Copilot auf den Chefsessel.“ (Durchblick 3: 86, Herh. im Orig.)

Hier wird zwar im Text versucht, Geschlechtsneutralität zu üben, gleichzeitig werden aber über die grafische Abbildung und die Normenbildung im Text Genderklischees eingesetzt und verstärkt. Speziell durch die Umkehrung des Maßstabes (jeweils Mann bzw. Frau als Fokus) wird sichtbar, wo die Schulbuch-AutorInnen die „Norm“ ansiedeln: Der Traumberuf für Mädchen ist das Model und der für Burschen der Pilot. Warum dies so ist, wird nirgends thematisiert, sondern als gegeben hingenommen. Damit wird die Sozialisation ausgeblendet und „typisch weibliche“ Berufe sowie „typisch männliche“ Berufe konstruiert. Diesen Berufen (und damit auch dem Geschlecht) werden zudem Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben.

Vorerst zur Konstruktion der Norm, die sich zum einen auf der bildlichen Ebene zeigt, zum anderen innerhalb des Textes: „Kein Wunder, dass viele junge Mädchen und auch viele Buben von einer solchen Karriere träumen.“ (Durchblick 3: 86) Zunächst wird angenommen, dass viele junge Mädchen sich für den Beruf des Models interessieren. Es wird hinzugefügt, „auch viele Buben“.

„Viele Buben und auch manche Mädchen träumen davon schicke Uniformen zu tragen, den Himmel unter Kontrolle zu haben und im

Cockpit lässig rund um den Erdball zu fliegen.“ (Durchblick 3: 86) Hier wechselt der Fokus – die Buben stehen im Mittelpunkt, es sind auch nur noch „manche Mädchen“, die davon träumen. Warum die meisten Mädchen nicht davon träumen, wird nicht thematisiert.

Die Zuordnung zu den Geschlechtern wird somit klar gemacht und über die Bildebenen noch verstärkt. Was jedoch schwerer wiegt ist, dass diesen Berufen auch Eigenschaften zugeschrieben werden, die in einem Jahrhunderte langen Diskurs immer wieder auf Frauen bzw. Männer verteilt wurden:

Wildheit und Sexualisierung, Fixierung auf das Aussehen und Kontrolle durch andere werden auf der einen Seite und Zivilisation, Technik und Kontrolle auf der anderen betont.

Im Schulbuch werden, wie bereits erwähnt, ein weibliches Model und ein männlicher Pilot auf je einem Foto dargestellt. Die Frau blickt dabei verführerisch/wild in die Kamera, selbstbewusst, aber auf den Blick von außen gerichtet. Sie macht einen Schmolmund und ist tigerähnlich geschminkt, die Haare in komplizierten Knötchen und Locken angeordnet. Das Kleid, das sie trägt, dürfte asiatisch/afrikanisch inspiriert sein („Ethnolook“). Dazu passen auch die „wilde“ Frisur und die „wild“ geschminkten Augen – sie verkörpert, obwohl Weiß und blond, das „Wilde“.

#### **EXKURS: Die Frau im Diskurs der Aufklärung**

Dies entspricht einem Bild der Frau, das ab dem Diskurs der Aufklärung (ca. 17. bis 18. Jhd.) konstruiert wurde: Die Frau wurde als das Wilde im Kontrast zum zivilisierten Mann dargestellt, wobei die Sexualität ein springender Punkt war, wie beispielsweise Sigrid Weigel festhielt:

„Die Frau in der Nähe bildet den Ort des Anderen, zu dem sich der Mensch = Mann in eine moralisch-geistige Beziehung setzt, wobei er die Position des höhergestellten vernünftigen Subjekts einnimmt. Die von ihm überwundene Natur und Wildheit ist dabei in der Frau nur gezügelt; sie droht jederzeit auszubrechen.“ (Weigel 1987: 179)

Relevant an der dichotomen Herstellung einer so genannten „männlichen“ und „weiblichen“ Wesensart, ist die hierarchisierte Bewertung dieser und das damit einhergehende Machtverhältnis. (Keplinger 1996: 18)

Ab dem Diskurs der europäischen Aufklärung wurde den Frauen folgende Eigenschaften zugeschrieben.

„Qua natura wird die Frau ihrem Wesen nach als abhängig, schwach, unterordnungsbereit und einfühlsam, emotional und intuitiv beschrieben, dazu bestimmt, dem Manne ein gemütliches Heim zu bereiten und die Kinder großzuziehen. Der Mann – sei-

nem Wesen nach unabhängig, individuell, aktiv, stark, rational und kämpferisch – gilt als bestimmt für das feindliche (Berufs-) Leben.“ (Hilgers 1994: 38)

Im Namen der angeblich „natürlichen Ordnung“ der Geschlechter und ihrer Fähigkeiten, wurden der Frau geistige Fähigkeiten abgesprochen; sie sei nicht dazu gemacht, ihr Hirn zu gebrauchen. Mit dem Beginn der Industrialisierung kam es zur Veränderung der Hauswirtschaft als Produktions- und Reproduktionseinheit. Die Folge ist eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die mit einer räumlichen Trennung des „weiblichen“ Bereichs der Haus- und Familienarbeit und des „männlichen“ Bereichs der Berufsarbeit verbunden ist, die auf der Annahme der natürlichen Trennung der beiden Lebensbereiche Familie und Beruf gemäß dem Geschlecht beruhte.

Auch als die Berufstätigkeit der Frau gesellschaftlich nötig bzw. akzeptiert wurde, wurden ihr eher mechanische Tätigkeiten zugeschrieben, die angeblich keine geistige Konzentration erforderten. Zudem wurden die Bereiche der Schönheit und des Aussehens sowie der Erziehung ihren „weiblichen“ Händen anvertraut; auch „Kommunikation“ (z. B. Telefonfräulein) wurde ihnen als „typischer“ Bereich zugeschrieben. Die Zuordnung der Berufe zu den Geschlechtern und auch ihr Status in der Gesellschaft waren und sind keineswegs statisch, sondern veränderbar. Dennoch hat sich bis heute – trotz mittlerweile erheblicher Anstrengung von Seiten der Politik<sup>155</sup> – das Vorurteil erhalten, dass Frauen keine technischen Fähigkeiten haben.

Nun zur Darstellung des Mannes, umgeben von Technik: hier sitzt ein Kopilot im Cockpit, er hat ein Headset auf. Er blickt konzentriert und aufmerksam auf die Instrumente. Vor sich eingeklemmt hat er einen Anflugplan. Er wirkt stark und verantwortungsbewusst, gepflegt und in Uniform, aber ohne das Jackett. Damit wird ein starker Kontrast zur sexualisierten Frau im Ethnolook hergestellt: Er wirkt wie ein Vertreter der technisierten und rationalen Zivilisation.

Dadurch werden stereotype Diskurse verstärkt statt hinterfragt. Weder aus den Bildern noch aus dem Text geht hervor, dass die Sozialisation Frauen bzw. Männer auf unterschiedliche Berufsrichtungen hin prägt. Frauen werden häufig über ihr Aussehen beurteilt, dem in der Gesellschaft (im Gegensatz zu dem der Männer) mehr Anerkennung bzw. Aufmerksamkeit geschenkt wird. Insofern bietet sich auch die Fortführung dieses Fokus im Berufsleben als „Traumjob“ an, was aber nicht kritisiert wird – hinterfragt wird nur der Traumjob an sich, nicht die Motive, weswegen „Model“ zu werden von vielen Mädchen als Traumjob gesehen wird.

---

<sup>155</sup> Beispielgebend sind hierfür Projekte wie „MUT – Mädchen und Technik“ (siehe <http://www.mut.co.at> [15.04.2007])

Beim Piloten werden „Uniform“ und „Kontrolle“ als Motivation angeführt sowie der Medienstar James Bond. Wiederum wird kritisch hinterfragt, inwieweit der Job mit diesen Erwartungen konform geht. Das Idealbild der „Männlichkeit“ selbst, nämlich souverän zu herrschen und zu kontrollieren bzw. Coolness und Machogehabe, Attraktivität, umgeben von vielen schönen Frauen, wird aber nicht hinterfragt oder als gesellschaftlich geprägt entlarvt.

Implizit werden damit diese Klischees verstärkt: Über die Zuschreibung, dass Mädchen gerne Models werden, wird darauf hingewiesen, dass es Frauen eher wichtig ist, was die Anderen von ihnen denken. Männer hingegen – so auch der Blick weg von der Kamera – haben „idealerweise“ genug Selbstbewusstsein, dieses Feedback nicht zu brauchen (können den Blick von außen ignorieren).

Sprachlich wird zudem nahe gelegt, dass Frauen (gerne) kontrolliert werden und sich diesem Zwang fügen (müssen) – hier werden Formulierungen verwendet wie „Maße einhalten“, „sezierender Blick“, „zur Ware machen lassen“, „abfotografiert werden“, „selektiert werden von anderen“.

Männer hingegen, so die sprachliche Ebene, kontrollieren (gerne): Durch Technik, Navigation, „den Himmel unter Kontrolle haben“, „im Auge behalten“ und „auf den Chefsessel wechseln“. Die Kontrolle und Fremdbestimmtheit der Frau wird als hart und schwierig, eher negativ, dargestellt. Um erfolgreich zu sein muss die Frau nicht nur die Kontrolle akzeptieren, sondern sich auch selbst kontrollieren („beinhart“, „eiserne Disziplin“). Der Mann hingegen wird anfangs ebenfalls harten Bedingungen unterworfen – erlangt aber dann doch die Position der „Freiheit“ und „Kontrolle“ im Chefsessel.

### *10.5.2 Vorannahmen und Stereotype*

Gerade dadurch, dass es sich um Traumberufe handelt, werden auch Idealtypen und damit Gruppen konstruiert. Hier war es von Interesse, welche Eigenschaften Männer bzw. Frauen mitbringen müssen, um zu diesen Gruppen dazuzugehören. Grundsätzlich werden die Voraussetzungen (körperlicher bzw. intellektueller Art) sowohl bei Männern als auch bei Frauen als sehr hart beschrieben, aber ihre Sinnhaftigkeit nicht hinterfragt.

Bei Frauen sind bestimmte Maße und ein „interessantes Gesicht“ (also Äußerlichkeiten) nötig, ein bestimmtes Alter, die Disziplin und den Verzicht auf das Privatleben. Zudem müssen sie mit harter Konkurrenz und fehlender Solidarität umgehen können (was auch in das Vorurteil hineinspielt, dass Frauen nicht mit Frauen zusammenarbeiten können – aber auch dass Frauen eigentlich nicht karriereorientiert seien und ohnehin besser in der zweiten Reihe „funktionieren“).

Bei Piloten (Männern) hingegen wird die körperliche und psychische Belastbarkeit erwähnt, das Geld, die technischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fähigkeiten sowie die lange Karriereleiter. Die Belastung für das Privatleben scheint bei ihnen kein Problem zu sein. Der Mann wird hier allerdings ebenfalls als „Einzelkämpfer“ dargestellt – es wird nicht erwähnt, wie wichtig soziale Kompetenzen im Flugzeug sind bzw. welche große Rolle Teamfähigkeit bei der Selektion spielt.

Im Text werden keine Dynamiken zugelassen – die Berufe haben sich anscheinend nicht geändert und auch geschlechtsspezifische Zugangsbeschränkungen (Pilotinnen) werden nicht thematisiert. Alles wird auf die Gegenwart bezogen und weder in dieser Gegenwart noch in Bezug auf die Vergangenheit oder räumlich kritisch hinterfragt.

Über diese Darstellung werden folgende Klischees aufgerufen und damit gefestigt:

- Mädchen wollen sexy und verführerisch aussehen und betrachtet werden (deswegen werden sie so gerne Models). Damit wird aber auch impliziert, dass sie das sollen – schließlich ist das die Rolle, die auch im Text nicht hinterfragt wird.
- Mädchen gehen gerne auf Partys, besonders mit den „tollsten Leuten der Welt“ (Durchblick 3: 86) und dann „...“ – diese drei Gedankenpunkte weisen im Kontext mit der sexualisierten Darstellung der „wilden“ Frau auf sexuelle Abenteuer hin.
- Frauen werden gerne kontrolliert – Männer haben gerne unter Kontrolle.
- Männer sind ruhig, taktisch, rational und haben die Technik wie auch die Frauen unter Kontrolle (aufgrund dieses Ideals möchten Buben gerne Piloten werden).
- Männer sind Einzelkämpfer.
- Wenn Frauen zusammenarbeiten besteht scharfer Konkurrenzkampf.

### *10.5.3 Alternativen und Kritik*

Im Lehrplan werden die Schulbuch-Verlage dazu angehalten, über die Schulbuch-Inhalte auch Bezüge zu den Lebenswelten und Erfahrungen der SchülerInnen herzustellen. Dies kann als Grund angesehen werden, warum die Zuordnung zu den Geschlechtern erfolgt – schließlich ist es vermutlich so, dass mehr Mädchen den Beruf des Models ergreifen wollen als den der Pilotin. Angesichts des sonst recht kritischen und die Machthierarchien hinterfragenden Zugangs des Buches verwundert es jedoch, dass hier die Herausbildung solcher geschlechterspezifischen Traumberufe nicht kritisch hinterfragt bzw. nicht einmal über eine Aufgabe/Diskussionsanregung auf die Rolle der Sozialisation in diesem Prozess hingewiesen wird.

Sinnvoll wäre es hier, auf die Motive hinzuweisen, die hinter den Vorstellungen von Traumjobs stehen. Dafür müsste lediglich die Aufgabenstellung 1 umformuliert bzw. erweitert werden, beispielsweise in folgender Form:

Was machen die beiden Berufe in Euren Augen zu Traumjobs? Warum träumen Mädchen öfter davon, Models zu werden als Pilotinnen? Ist das etwas „Natürliches“ oder anerzogen? Schaut dazu auch in eurem Biologie-Buch oder im Internet nach und diskutiert in Kleingruppen darüber.

INFO

Den LehrerInnen sollte eine Arbeitsunterlage mit diesbezüglichen Informationen zur Verfügung gestellt werden.

Da nicht erwartet werden kann, dass alle LehrerInnen und SchülerInnen die nötige Zeit (oder auch das nötige Interesse) für eine derart ausführliche Thematisierung aufbringen, wäre es auch empfehlenswert, die Kategorisierung schon auf der Bildebene zu durchbrechen und ein männliches Model sowie eine weibliche Pilotin zu zeigen.

#### 10.5.4 Ergänzende Beispiele und Best-Case-Examples: *Die Hausfrau – der Techniker*

Die bisherige Analyse zum Thema „Frauenberufe – Männerberufe“ soll im Folgenden durch Beispiele aus den Geographie-Büchern **Durchblick 3, Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** sowie – als Good Practice-Beispiel – in **Durchblick 4** ergänzt werden, um daraus weitere Empfehlungen abzuleiten.

Auch auf den Seiten 96 und 97 von **Durchblick 3** (Wirtschaften im privaten Haushalt) werden Klischees über die Bildebene eher verstärkt als durchbrochen: Auf einer Doppelseite findet sich in der Mitte eine grafische Darstellung, über welche Lohn-Arten (Gage, Gewinn, Pension, Honorar, Gehalt usw.) erklärt werden. Rundherum sind Fotos mit beruflichen Situationen dargestellt, wobei fünf Frauen und sechs Männer abgebildet sind (der oder die Kinokassen-VerkäuferIn ist nicht sichtbar).

Auffällig ist die Verteilung der Aufgabenbereiche: Es finden sich **die** Hausfrau, Sekretärin, Kosmetikerin und Modeberaterin – hingegen **der** Techniker, Eisverkäufer und Uhrmacher (sowie der Trainer, Bahnschalterbeamte, die Immobilienmaklerin, die Reisebürofachfrau, der Erwachsenenbildner und ein Kinobesucher).

Diese Darstellung mag den Gegebenheiten entsprechen – schließlich sind 87,4 Prozent aller FriseurInnen und SchönheitspflegerInnen Frauen; bei Büro- und Verwaltungshilfsberufen beträgt der Frauenanteil 68,9 Prozent.

„Der Anteil der ausschließlich haushaltsführenden Frauen hat sich in den letzten 50 Jahren nahezu halbiert. Bezogen auf die gesamte weibliche Bevölkerung waren im Jahr 1951 noch 27 % ‚Nur-Hausfrauen‘, im Jahr 2000 lag dieser Anteil bei 15 %. Unter den Männern sind derzeit bloß 2 von 1.000 ‚Hausmänner‘. Bis 1971 weist die Statistik noch nahezu keine ausschließlich haushaltsführenden Männer aus.“ (Geschlechtsspezifische Disparitäten 2002: 27)<sup>156</sup>

Ziel eines Schulbuches sollte es jedoch sein, bestehende Klischees zu durchbrechen statt sie unhinterfragt zu tradieren. Zwar repräsentieren auch die Bildarchive der Verlage und damit die Verfügbarkeit der Bilder vorhandene Ungleichheiten – insofern ist es meist schwieriger, Bilder zu finden, die nicht dem Stereotyp entsprechen bzw. ist dafür eine bewusste Suche erforderlich. Doch zeigt die Bildauswahl in gleichem Maß, wie bewusst die Bilder gesucht und inwieweit vorhandene (auch im Archiv abgebildete) Stereotype unhinterfragt übernommen wurden.

Dies verwundert umso mehr, als im Band **Durchblick 2** einzelne Stereotype anscheinend bewusst durchbrochen wurden. So wird auf Seite 64 und 65 ein Hochofenarbeiter (vermutlich männlich), eine Laborantin, ein Uhrmacher, eine Ärztin mit Kind, ein Gärtner, eine Werkzeugmechanikerin, zwei Maurer, eine Einzelhandelskauffrau mit Kunde, ein Bankkaufmann, eine technische Zeichnerin, ein Maler, eine Landwirtin, zwei Karosseure, eine Animateurin, ein Koch und eine Polizistin gezeigt. Die Berufsbezeichnungen, die darunter aufgelistet sind, sind durchgängig geschlechtsneutral formuliert (Ausnahme: Hochofenarbeiter). Manche Klischees werden durchaus erfüllt, andere durchbrochen. Auch auf Seite 66 (bügelnder Mann) und ab Seite 68 werden Zuschreibungen der hilflosen-passiven-technisch uninteressierten Frau durchbrochen. Fast schon humorvoll mutet der Gebrauch der geschlechtsspezifischen Berufsbezeichnungen auf Seite 75 an, wenn die folgenden Berufe aufgelistet werden:

Buslenkerin, Einzelhandelskaufmann, Briefträger, Bankangestellte, Versicherungsberater, Rechtsanwältin, Steuerberaterin, Lehrer, Ärztin, Kindergärtner, Polizistin, Restaurantfachfrau, Fremdenführer, Friseur, Wäschereiangestellte, Diskjockey.

Die geschlechtliche Zuordnung der Berufe wirkt verwirrend und kann dadurch auch auf Stereotype aufmerksam machen und Diskussionen in der Klasse auslösen, ohne krampfhaft alles umzukehren – und ist insofern als kreative Methode zu erwähnen, um auf Normen und Kategorisierungen aufmerksam zu machen. Ideal wäre die zusätzliche Hinterfragung über eine Diskussionsaufforderung.

---

<sup>156</sup> Geschlechtsspezifische Disparitäten Wien 2002; online abrufbar unter <ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/geschlecht.pdf> [11.02.2006]

Dennoch findet sich auch hier – wie im Band 3 – wiederum die klare Zuordnung eines Berufsbildes (in diesem Fall Sekretärin versus Triebwagenführer) je nach Geschlecht. Dies wird über die Bildebene wie auch die Textebene bestätigt; beispielsweise dass Frauen keine körperlich harte Arbeit leisten könnten, wie es im Fall des Lokführers mitgedacht werden kann:

„Tatsache hingegen ist, dass die Arbeitsbedingungen äußerst hart und unmenschlich waren. [...] Vieles hat sich verändert. [...] Bei den neuesten Modellen erleichtern Klimaanlage und ein gut gestalteter Arbeitsplatz die Arbeit. Heute können auch Frauen diesen Beruf ergreifen. Die Berufsausbildung ist durch die technischen Neuerungen viel umfangreicher als früher.“ (Durchblick 2: 71)

Die historische Herleitung, die beim Thema Model-Pilot fehlt, zeigt den Wandel auf; zudem wird betont, dass in der heutigen Zeit Männer wie Frauen beide Berufe ergreifen können. Ratsam wäre es jedoch, Diskriminierungen und die Machthierarchien zwischen Männern und Frauen in früherer Zeit noch klarer zum Ausdruck zu bringen und in den Formulierungen den Anschein zu vermeiden, dass Frauen keine harte körperliche Arbeit leisten könnten.

Dasselbe Bild der Sekretärin/Büromanagerin wird im Übrigen auch im Buch **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** verwendet, wobei es dort einen Kurzlebenslauf einer Büroangestellten in Dornbirn illustriert, die in der Lagerverwaltung arbeitet. Ihr werden im Text technische Fähigkeiten und Verständnis zugeschrieben und betont, wie vielfältig die Anforderungen an sie sind. Besonders positiv fiel auf, dass in diesem Band das Klischee „der Sekretärin“ und „des Technikers“ an mehreren Stellen durchbrochen wurde. So werden im Kapitel „Menschen am Arbeitsplatz“ ab Seite 69 neben der Büroangestellten sechs weitere arbeitende Menschen vorgestellt – drei Frauen und drei Männer, und zwar eine Büglerin, ein Bauarbeiter, der aus der Türkei kommt und seit zehn Jahren in Wien lebt, eine Feinmechanikerin in Tokyo, ein Ski-Erzeuger, eine Fernmeldemonteurin sowie ein Chemiker.

Nicht nur durch die Auswahl, sondern auch über die Textebene werden Klischees dabei hinterfragt. So wird bei der Fernmeldemonteurin im letzten Absatz thematisiert, dass erst seit 1979 Frauen überhaupt zur Ausbildung zugelassen sind. Es werden ihr zufolge von Jahr zu Jahr mehr. Die Arbeit wird als vielfältig, körperlich anstrengend und fordernd in Bezug auf Weiterbildung auf dem Gebiet neuer Technologien beschrieben.<sup>157</sup>

<sup>157</sup> Lobenswert ist die Darstellung des türkischen Bauarbeiters, allerdings wäre es positiv, wenn ein Mensch mit migrantischem Hintergrund in leitender Position gezeigt werden würde, um hier nicht Stereotypen zu verstärken. Auffällig ist auf einer anderen Ebene, dass kein/e leitende/r Angestellte/r bzw. AkademikerIn angeführt wird; die höchste

Zusammenfassend lassen sich also folgende weitere Empfehlungen ableiten:

- Zeitlichen Wandel und damit insgesamt Dynamik betonen
- Vielfalt und das Überschreiten der Kategorien aufzeigen
- Konkrete Benachteiligung und Diskriminierung thematisieren: dies könnte beispielsweise über Statistiken zur Berufswahl und die Diskussion dieser geschehen. Wichtig wäre es in diesem Zusammenhang auch, die Einkommensschere zwischen Männern und Frauen zu thematisieren.

Hier kommt es allerdings stark darauf an, wie diese „Fakten“ dargestellt und interpretiert werden. Beispielsweise wurde in **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2** (Seite 51) die Einkommensschere in Form einer Grafik zum Thema gemacht.

Aus der Abbildung geht nicht hervor, ob die Einkommen bei beiden Geschlechtern auf eine gleiche Arbeitszeit (40 Stunden) hochgerechnet wurden bzw. Teilzeitjobs 1:1 abgebildet werden. Auch der Arbeitsauftrag fordert lediglich dazu auf, die Grafik zu „lesen“ und zu deuten, nicht jedoch zur kritischen Reflexion. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass Frauen „eben die minderen Jobs lieber machen“ und daher auch weniger Geld verdienen bzw. einfach weniger arbeiten. Hier wäre eine aussagekräftigere Statistik (bzw. erklärende Bildunterschrift) oder eine kritischere Arbeitsanweisung wünschenswert. Als Aufgabe ist es für SchülerInnen sicherlich interessant, diese Darstellung mit Teilen der Berichte von Statistik Austria (<ftp://www.statistik.at/pub/neuerscheinungen/geschlecht.pdf>) zu vergleichen, bzw. zu überprüfen.

Ein Positivbeispiel für aussagekräftige Statistiken findet sich im Band **Durchblick 4**, wo auf Seite 20 hinterfragt wird „Wie leben Kinder und Frauen weltweit?“ Hier werden verschiedene Statistiken zusammengestellt. Das Layout wirkt unruhig und unübersichtlich, doch dies ist im gesamten Buch immer wieder zu bemerken (wie sich auch immer wieder viele Diskussionskästen mit Anregungen, durchdachte Zeichnungen und kritische Fragen finden).

Geboten werden auf dieser Seite ausführliche Informationen zum Frauenanteil an der Weltbevölkerung, der geleisteten Arbeit, dem Einkommen und dem Eigentum, Bildungschancen (Grundschule, höhere Schule und Zugang zu Jobs) nach Geschlecht, dem Rang der

---

Ausbildung weist der Chemiker auf, der ein Kolleg für technische Chemie besuchte. Hier wäre es empfehlenswert, auf unterschiedliche Möglichkeiten zu studieren hinzuweisen, indem beispielsweise eine Universitätsprofessorin vorgestellt wird. Auch dort kann schließlich die Ungleichheit der Geschlechter veranschaulicht werden: Von den im Jahr 2005 erfolgten 25 ProfessorInnen-Berufungen an der Universität Wien gingen zwei an Frauen.

Chancengleichheit nach Ländern (Frauenanteil im Parlament und Frauenanteil am Einkommen).

Vor allem die Statistik zum Anteil der Frauen an der geleisteten Arbeit (65 %), am Einkommen (10 %) und am Eigentum (1 %) ist drastisch und auch grafisch mit Torten aufbereitet.

Die SchülerInnen werden in der „Arbeitsaufgabe 1“ aufgefordert, sich gezielt mit den einzelnen grafischen Darstellungen auseinander zu setzen, indem sie die Aussage jeder Darstellung in ein bis zwei Sätzen zusammenfassen sollen. Dies dient nicht nur der Übung, Infographiken zu erfassen, sondern kann auch spannende Diskussionen anregen. Zudem wird hier ausreichend Information geboten, um Argumente wie „Frauen werden überall bevorzugt“ durch Zahlen und Fakten zu widerlegen.

Positiv ist auch, dass die statistischen Daten durch die persönlichen Geschichten zweier Frauen aus unterschiedlichen geographischen und ökonomischen Kontexten ergänzt und personalisiert werden. Auch im Textteil wird die Benachteiligung benannt, ohne sie eindeutig „den Anderen“ (z. B. armen Ländern) zuzuschreiben. Dadurch wird das Zum-Opfer-Machen von Frauen aus anderen Erdteilen vermieden.

### **„Die Hälfte der Menschheit – und doch nicht gleichberechtigt**

Obwohl in den letzten Jahrzehnten schon viel für die politische und wirtschaftliche Gleichberechtigung getan wurde, sind die Lebenschancen von Frauen noch immer wesentlich schlechter als die von Männern. Dies gilt für alle Regionen der Erde, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Die Materialien (M5 bis M8) und die beiden Lebensberichte auf Seite 22 zeigen die verschiedenen Formen der Ungleichheit.“ (Durchblick 4: 20)

## **10.6 Zusammenfassung: Alternativen und Kritik**

- Es wird empfohlen, Schulbücher Wort für Wort auf geschlechtersensible Sprache zu überprüfen. Durch diesen Korrekturvorgang und die dadurch entstehende Sensibilität auf Klischees und Vorurteile könnten vermutlich die meisten problematischen Stellen entdeckt und geschlechtergerecht formuliert werden.
- An diesen Stellen sollte jedoch nicht nur die geschlechtergerechte Sprache eingesetzt, sondern diese Bücher dazu benutzt werden, auf bestehende Klischees, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen hinzuweisen. Am einfachsten funktioniert dies über Diskussionsaufforderungen, aber auch Fakten und Statistiken sind hier wesentlich. Eine kreative Methode ist auch das Verwirren der Kategorien – indem beispielsweise geschlechtergerechte Sprache teilweise gegen die

Klischees verwendet wird; wobei hier entsprechende Diskussionsanforderungen für die Thematisierung von Sexismus notwendig sind.

- Normen und Rollenbilder sollten stärker hinterfragt werden und die Auswirkungen die Tatsache, dass Menschen sich an Rollen orientieren, sichtbar gemacht werden. Die individuellen Möglichkeiten, diesen Rollen nicht zu entsprechen, sollten herausgestrichen werden – ohne aber aus den Augen zu verlieren, dass dies nach wie vor mit Diskriminierung verbunden sein kann.
- Wichtig wäre hier auch ein stärkeres Lernen „voneinander“: Während Biologie-Bücher stark auf die individuelle Ebene und die Ebene der Persönlichkeit abzielen bzw. diskriminierenden Strukturen ausblenden, kommt bei Geographie-Büchern die individuelle Prägung und Sozialisation nicht zur Sprache. Hier könnten gegenseitige Verweise, auch auf die generell recht geschlechtersensibel agierenden Geschichtsbücher, und historische Bezüge helfen.
- Ratsam ist ebenfalls die Darstellung von Widerstandsstrategien von Frauen damals und heute.

## **XI METHODISCHES: SCHULBUCH-ANALYSE ZUM SELBERMACHEN**

Das nun folgende Kapitel soll einerseits vermitteln, wie die Autorinnen methodisch gearbeitet haben und andererseits den LeserInnen ein Werkzeug in die Hand geben, selbst eine Schulbuch-Analyse durchzuführen bzw. Inhalte kritisch zu hinterfragen

In der vorliegenden Studie wurde ein Mix aus verschiedenen einander ergänzenden Methoden angewandt, wobei der erste Schritt jeweils eine Kontextanalyse (Struktur- oder auch Grobanalyse) darstellte, da für das Verständnis und die Kritik konkreter Inhalte auch der jeweilige Kontext eine Rolle spielt. Den zweiten Schritt stellten dann die Feinanalysen (Text- oder Bildanalysen) dar.

Generell wurde das hier angewandte Handwerkszeug aus drei methodischen Ansätzen zusammengetragen. Ausgangspunkte waren dabei die Kritische Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2004), die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1996, 1997) und die Text- und Kontextanalyse nach Arndt und Hornscheidt (2004). Ausgehend von diesen Methoden bzw. theoretischen Ansätzen wurden Fragen entwickelt, um diese an das Material (Schulbuch, Text und Bild) zu stellen. Diese Fragestellungen werden hier aufgelistet bzw. erklärt, da sie auch bei anderen Analysen und Projektarbeiten mit den SchülerInnen selbst als Ausgangspunkt dienen können.

Folgende Schritte wurden in der vorliegenden Schulbuch-Analyse gesetzt:

- Der erste Eindruck
- Auswahl der Sequenzen
- Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse
- Fein- bzw. Textanalyse (Bildanalyse)

### **11.1 Der erste Eindruck**

Eine Analyse beginnt üblicherweise mit dem „Durchblättern“ des Materials. Dabei ist es von Vorteil, bereits den ersten Eindruck schriftlich zu formulieren. Anhand dieser Impressionen wird später gut sichtbar, mit welchen Vorannahmen AnalystInnen an einen Text herangehen. Einerseits wird hier Raum für vorschnelle Schlüsse und Vorurteile gelassen (beispielsweise aufgrund des Aussehens des Buches), andererseits ist es auch interessant, wie der erste Eindruck täuschen bzw. Bestätigungen bringen kann. Sind den AnalystInnen die äußeren Merkmale (wie z.B. Layout oder Farben) „unsympathisch“, kann dies den Zugang verändern.

Wird der erste Eindruck jedoch reflektiert, können solche beeinflussenden Vorannahmen verhindert oder zumindest abgeschwächt werden.

In der vorliegenden Analyse wurde der erste Eindruck jeweils in Bezug auf das gesamte Schulbuch sowie in Bezug auf die ausgewählten Texte und Bilder erfasst. Insofern kann dieser Analyseschritt auch als Teil der Fein- und Grobanalyse gesehen werden. Wichtig ist es allerdings, sich den „ersten Eindruck“ als eigenen Arbeitsschritt bewusst zu machen.

## 11.2 Auswahl der Sequenzen

Die Auswahl von Textstellen und Sequenzen für die exemplarische Analyse ist eines der schwierigsten Unterfangen einer wissenschaftlichen Untersuchung. Schließlich geht es häufig darum, Aussagen über das „Allgemeine“ (z. B. das gesamte Schulbuch oder gar alle Schulbücher dieses Faches und dieser Schulstufe) zu treffen.

Doch dieses Ziel setzte sich die vorliegende Untersuchung nicht – und auch Projekte von LehrerInnen und SchülerInnen werden es sich in den seltensten Fällen setzen. Ziel war es auch nicht, alle „-ismen“ (Rassismen, Sexismen, Exotismen usw.) zu finden und aufzulisten. Vielmehr wurden die Texte, Bilder und Abschnitte gezielt danach ausgesucht, ob sie sich zur Darstellung der verschiedenen Diskriminierungen und Ideologien sowie deren Aufarbeitung eignen.

Eine erste Auswahl wurde getroffen, indem die drei in der AHS-Unterstufe (5. bis 8. Schulstufe) in Österreich am häufigsten verwendeten Schulbücher<sup>158</sup> aus den Fächern Geografie, Geschichte und Biologie herangezogen wurden. Der Fokus der Analysen lag auf diskriminierenden Inhalten auf den Ebenen Evolutionismus, Exotismus, Rassismus, Sexismus, Antisemitismus und Homophobie sowie Heteronormativität. Ziel war es, jeweils Beispiele heranzuziehen, um politische, gesellschaftliche und kulturelle Aspekte der jeweiligen Diskriminierungsformen in ihrer Entstehung und Auswirkung erklärbar zu machen. So sollte das Vorkommen von diskriminierenden Inhalten in unterschiedlichen Schulbüchern sichtbar gemacht werden, um auf Defizite im Bereich der Umsetzung von Forschungswissen der Sozialwissenschaften in die Bildungsmaterialien hinzuweisen.

In einer ersten Durchsicht der Bücher wurden bereits Textstellen erfasst, die bei oberflächlichem Hinsehen eine Rolle für den zu

---

<sup>158</sup> Laut E-Mail-Auskunft von Ministerialrat Dr. Walter Denscher vom 2.9.2005; zu den Hauptschulen lagen keine Daten vor, daher wurden die in der AHS-Unterstufe auflagenstärksten Bücher gewählt.

untersuchenden Themenkomplex spielen könnten. Damit prägten die Forschungs- bzw. Untersuchungsfragen und theoretischen Konzepte auch die Auswahl der Abschnitte und Texte.

Um ein Beispiel hierfür zu bringen: Ob ein Schulbuch die Norm der heterosexuellen PartnerInnenschaft vermittelt, kann unterschiedlich untersucht werden. Einerseits könnte das gesamte Schulbuch (oder gar alle Bände) unabhängig ihrer inhaltlichen Kapitel auf heteronormative Strukturen oder ihre indirekten Hinweise auf alternative Lebensweisen untersucht werden. Andererseits – und dafür entschieden sich die Autorinnen – gibt es die Möglichkeit, die Analyse auf spezifische Kapitel einzuschränken, die sich mit Beziehung und Sexualität befassen, um an diesen Stellen herauszufinden, ob es eine direkte Auseinandersetzung mit Heterosexualität als Norm und auch Homosexualität gibt. Die Geschlechter-Rollen und -Ideologien wurden anhand der Abschnitte Sexualität und Partnerschaft sowie Berufswahl aufgerollt; die Orient-Konstruktion anhand der „Orientalischen Stadt“ usw.

Nach solch einer Einschränkung können AnalystInnen den Blick dann nochmals auf einzelne Textabschnitte, Bilder, Infokästen usw. innerhalb des Kapitels richten oder das gesamte Kapitel durch analysieren. Die Autorinnen haben diese Entscheidungen in einem Diskussionsprozess jeweils während der gemeinsamen Analyse getroffen.

Ausgangspunkte stellen für jedes Kapitel die theoretischen Konzepte zu Sexismus, Heteronormativität, Orientalismus, Rassismus, Islamfeindlichkeit, Antisemitismus u.a. dar. Aus diesen Theoriediskussionen und Konzepten ergab sich auch teilweise die Auswahl der Sequenzen. So spielt beispielsweise der Nahostkonflikt in heutigen antisemitischen Diskursen eine große Rolle und wurde daher auch ausgewählt.

### 11.3 Grob-, Kontext- oder Strukturanalyse

Ein Textabschnitt steht zumeist nicht für sich allein, sondern in einem Kontext: Auf einer Seite, in einem Kapitel, in einer inhaltlichen Struktur und innerhalb eines Buches, welches wiederum eine bestimmte Charakteristik aufweist.

Das Erfassen von Zusammenhängen ist insofern wichtig, als ein kleiner Ausschnitt allein oft in eine falsche Richtung führt, wird er nicht in einen Kontext (Struktur, Inhalt, Layout, ...) eingebettet und so interpretiert. Wird beispielsweise in einem Schulbuch „der Orient“ als homogener Raum konstruiert, aber auf der darauffolgenden Seite in einer Arbeitsaufgabe auf die Konstruktion hingewiesen, so ist dies in die Analyse mit einzubeziehen.

Zudem zeigt sich die Besonderheit eines Textabschnittes (und daher ein Hinweis auf eine mögliche Diskriminierung) nur, wenn auch der Kontext beachtet wird: So wird die vorkoloniale Geschichte Afrikas in den Geschichtsbänden ausgeblendet – übrig bleibt das Bild des „Schwarzen“ Kontinents mit Bürgerkriegen, Korruption und Armut.

In einem ersten Schritt wurde daher bei der Kontextanalyse der Schulbücher versucht, möglichst viele der wesentlichsten Zusammenhänge zu erfassen. Anhand einer ersten Durchsicht wurden auch die Themenbereiche festgehalten. Diese Prozedur war zwar aufwändig, legte allerdings den Grundstein für die weitere Arbeit.

In einem nächsten Schritt wurde die Struktur des spezifischen Schulbuches dokumentiert und die Frage beantwortet, wie dieses aufgebaut ist. Weiters versuchten die Analytinnen, das generelle kritische Potential des Buches in ersten Zügen zu erfassen. Diskussionskästen, Arbeitsaufgaben usw. fanden sich in den meisten Büchern; der ExpertInnen-Status des Buches selbst (der eigene Inhalt) wurde nur selten hinterfragt.<sup>159</sup>

Generell gilt für eine Analyse: Nachdem der erste Eindruck festgehalten wurde, sind die Fakten (möglichst) sachlich zu beschreiben – dann erst beginnen die Interpretationen. Im Folgenden eine Auswahl der Fragen, mit denen an ein neues Material herangegangen werden kann:

#### **Kontext „Schulbuch“:**

- Beschreibung des Mediums in seinem Entstehungskontext: Verlag, Approbation (Genehmigung) durch das Ministerium, Lehrplan, aber auch Auswahl des Schulbuches.
- Wie alt ist das Schulbuch? Gibt es schon neuere Auflagen?
- Zielgruppen: An wen richtet sich das Buch?
- Ist das Buch selbst die einzige Wissensquelle oder werden auch andere Quellen (Internet, andere Bücher, Medien) angeführt?

#### **Layout/graphische Gestaltung:**

- Layout des Textes, bildliche Gestaltung, Fotos: Wurden Bilder und Grafiken als Stilmittel gewählt?
- Wurden Farben oder andere auflockernde Elemente verwendet?
- Welche Rolle spielen Überschriften und Zwischenüberschriften? Welcher Struktur folgen sie?

---

<sup>159</sup> Positiv hervorzuheben sind allerdings in verschiedenen Geschichtsbüchern die Erklärungen zur Entschlüsselung von Quellen, wobei teilweise auch Quellenkritik geübt wird. Beispielsweise integriert **Zeitbilder 4** die Exkurse: „Wir lesen Fotos“ (Zeitbilder 3: 22); „Wir interpretieren ein Verfassungsschema“ (40), „Der Spielfilm als Geschichtsquelle“ (66), „Wir suchen im Internet (126) und „Wir befragen Zeitzeugen – ‚Oral History‘“ (150); **Einst und heute 2** erklärt im Kapitel „Historiker bei der Arbeit“ „Woher wissen wir, was früher geschah?“ (10), usw.

**AutorInnen:**

- Wer sind die AutorInnen? Hintergründe zu den Personen, was sind die Quellen für die Kompetenz?
- Welche Referenzen werden angegeben?
- Wird ein ExpertInnenstatus hergestellt oder dieser auch hinterfragt? (Diese Frage ist relevant, da hier sichtbar wird, ob das Ziel des Schulbuches darin liegt, unanzweifelbares Wissen zu vermitteln oder dieses auch kritisch zu hinterfragen bzw. unterschiedliches Wissen nebeneinander stehen zu lassen.)

**Text und Information:**

- Ist der Text aktuell, sind die Quellen angegeben und ihre zeitliche Einbettung nachvollziehbar?
- Ist die Sprache komplex oder einfach (altersgemäß)?
- Wie viele Zusatzinformationen oder weitere Quellen zum Recherchieren werden geboten?
- Werden Redewendungen und Metaphern als Stilmittel eingesetzt?

**Kritik:**

- Werden kritische Fragen gestellt und Diskussionsanregungen gegeben oder wird Wissen eher abgefragt?
- Werden Stereotype plakativ präsentiert und Vorurteile bestätigend eingesetzt?

Die hier dargestellten Fragen müssen in einer Strukturanalyse (z. B. im Rahmen eines SchülerInnen-Projektes) nicht zur Gänze beantwortet werden, sondern stellen eine Auswahlmöglichkeit dar, die je nach Textart auch unterschiedlich Sinn macht.

## 11.4 Fein- bzw. Textanalyse

Analyseverfahren unterscheiden sich in der Vorgangsweise und Zielsetzung. Fragen an den Text zu stellen, kann Teil der Methode des „offenen Kodierens“ sein, um Konzepte zu identifizieren (Flick 2002: 264). Dadurch wird es im Rahmen eines Vergleiches möglich „Beziehungen zwischen einem Phänomen, seinen Ursachen und Konsequenzen, seinem Kontext und den dabei von Beteiligten verwendeten Strategien zu verdeutlichen“ (Flick 2002: 265).

Bei einer „klassischen“ Inhaltsanalyse geht man eher so vor, dass Textmaterial jeder Art (Interview, Zeitungsartikel, Buch) nach Kategorien unterteilt wird, die zuvor aus theoretischen Modellen abgeleitet wurden. D.h. man sucht danach, ob die Kategorie „Homosexuelle werden über-

sexualisiert dargestellt“ über Formulierungen (Text) oder Abbildungen unterstützt wird oder nicht. Kategorien entstehen meist aus der Theorie heraus, können aber im Arbeitsprozess verfeinert oder ergänzt werden.

In der vorliegenden Analyse wurde eine Kombination aus den beiden Herangehensweisen gewählt: Einerseits haben die Autorinnen auch auf Neues und Auffälligkeiten geachtet, um so aus dem Text heraus neue Fragestellungen zu entwickeln. Andererseits wurden gezielt Fragen an den Text gestellt. So wurde z. B. danach gesucht, ob „der Orient“ als mystisch dargestellt wurde (Kategorie mystisch), „die Juden“ als rachsüchtig (in beiden Fällen fand sich dafür keine Entsprechung) oder „die Frauen“ als typische Sekretärinnen.

An alle Texte wurden dabei Fragen im Sinne der Textanalyse nach Arndt/Hornscheidt (2004) gestellt. Diese ermöglichen es, genauer die Intention oder den Gehalt von Text und Aussagen zu erfassen. Welche Fragen jeweils an den Text gestellt werden, hängt davon ab, was herausgefunden werden soll, also vom Ziel der Analyse. Im vorliegenden Buch ging es darum, Diskriminierungen und sprachliche Abgrenzungen sichtbar zu machen. Dafür fragten die Autorinnen in erster Linie nach Vorurteilen, Machtstrukturen, Homogenisierungen und Naturalisierungen. Die Fragen dafür wurden angelehnt an Arndt/Hornscheidt (2004) und die kritische Diskursanalyse nach Jäger (2004) entwickelt.

- Welche Vorurteile werden im Text explizit und implizit sichtbar?
- Werden hierarchische Strukturen und Machtrelationen erkennbar? Wenn ja, ist dann direkt von Diskriminierung die Rede oder wird beschönigt?
- Wird das „Eigene“ versus das „Fremde“ differenziert und verallgemeinernd abgegrenzt? Werden im Text Gruppen und eindeutige Zugehörigkeiten hergestellt? Wird ein „Wir“ gegen das „Sie“ gestellt, um diesen Gruppen auch Eigenschaften zuzuschreiben?
- Werden durch bestimmte Wortgruppen auch Wertungen sichtbar?
- Wird den AkteurInnen ein passiver oder aktiver Status zugeschrieben? Wird widerständiges Verhalten transparent?
- Wird durch Passivkonstruktionen verschleiert, wer eigentlich die handelnden Personen sind?
- Welche Assoziationen ruft der Text zu „uns“ und den „anderen“ hervor?
- Werden historische Kontexte mit einbezogen?
- Fehlen Zusammenhänge, um das Textfragment einordnen und verstehen zu können?
- Werden sprachliche Bilder erzeugt, die auf emotionaler Ebene wirken?
- Wird homogenisiert? Oder essentialisiert? Wenn ja, wie?

- Wird naturalisiert (etwas als „natürlich“ bzw. natur- oder gottgegeben dargestellt)?
- Welche Zeiten werden verwendet? Wem wird in diesem Zusammenhang Entwicklung zugestanden?
- Sind in den Aussagen Verzerrungen oder nicht zulässige Verharmlosungen zu finden?

Diese Liste ist vielfach erweiterbar: Hier wurde nur ein Bruchteil der Fragen aufgelistet, mit denen die Facetten eines Textes in Bezug auf die zu analysierenden „-ismen“ untersucht werden können. Insbesondere auf linguistischer Ebene gäbe es noch viele Möglichkeiten, die Analyse zu erweitern (z. B. alle Hauptwörter, Eigenschaftswörter, Verben und Adverbien getrennt aufzulisten und zu betrachten<sup>160</sup>). Diese wurden jedoch in der vorliegenden Analyse nur ansatzweise integriert.

Zudem ergaben sich je nach „-ismus“ spezifische Fragen. So war beim Evolutionismus beispielsweise das Zurückstufen in der Zeit mit einer gleichzeitigen Annahme der Entwicklung zum Höheren und Besseren wichtig; beim Antisemitismus wurde nach Hinweisen auf einzelne Klischees gesucht, danach, ob Judenfeindschaft in der Bevölkerung ausgeblendet wurde und ob die jüdische Religion oder der Nahostkonflikt einseitig dargestellt war. Bei Homophobie wurde ebenfalls die Darstellung kritisch auf Vorurteile hinterfragt –beispielsweise auf die Zuschreibung der Promiskuität und Assoziationen zu HIV und Aids. Die Untersuchung in Bezug auf Orientalismus konzentrierte sich auf Homogenisierung und die Konstruktion von Gegensätzen; die Analyse zu Sexismus erarbeitete Geschlechterrollenbilder, die Männern und Frauen zugewiesen werden. Im Kapitel Rassismus überprüften die Autorinnen die antirassistische Argumentation u. a. danach, ob alle drei Ebenen des Rassismus (Denksystem, Struktur und rassistisches Handeln) angeführt wurden.

Die Ergebnisse einer solchen Analyse werden dann zusammengefasst, schriftlich festgehalten und nochmals diskutiert (möglichst in einer Gruppe). Dabei sollten die AnalystInnen kritisch untersuchen, ob auch andere Deutungen denkbar wären oder ob die Kritik durch andere Elemente (Text und/oder Bild; Arbeitsaufgaben, Darstellung in einer

<sup>160</sup> Beispielsweise die Möglichkeit (siehe Jäger 2004: 179–184), ...

- Pronomen zu sichten (insbesondere um herauszufinden wer mit „wir“ oder „sie“ gemeint ist bzw. angesprochen wird).
- Analyse der Argumentationslinien (wird eher relativiert, verleugnet, sachlich diskutiert, verallgemeinert?)
- Sammlung aller Verben in einem Text, um sie auf Sprachbilder zu prüfen, die sie hervorrufen (z. B.: „Die MigrantInnen strömen nach Europa!“ oder „Flüchtlinge überfluten die Lager!“ ruft Bilder auf, die mit Naturkatastrophen in Verbindung stehen und damit auch Ängste. Derartige Begriffe, und Ängste können auch Klischees und Vorurteile stärken bzw. sprachlich legitimieren (Flüchtlingswelle, sinkende Schiffe, das Boot ist voll etc.).

Zusammenfassung usw.) ganz oder teilweise aufgehoben werden kann. Zudem wird das Ergebnis der Feinanalyse mit den Ergebnissen der vorher angefertigten Kontext-Analyse verglichen und danach gefragt, ob sich Unterschiede zeigen. Auch das Bildmaterial kann – wie in der vorgestellten Untersuchung – in die Analyse einfließen.

#### **EXKURS: Bildanalyse**

Ein Bild vereint subjektive und objektive Ebenen der Darstellung, wobei erstere mit oben beschriebenen Analyseschritten des „ersten Eindrucks“ gut erfasst werden können. Nach der Erfassung des „ersten Eindrucks“ folgt meist die Niederschrift dessen, was auf dem Bild sichtbar ist, zu diesem Zeitpunkt allerdings noch ohne Wertung. In diesem Zusammenhang kann auch miteinbezogen werden, was rund um das Bild herum platziert bzw. worin das Bild eingebettet ist und welchen Einfluss dies auf die Wirkung haben könnte. (Welche Bildüber- oder -unterschriften werden verwendet und wie viel sagen diese über das Bild aus?) Ein paar wenige zusätzliche Fragen können die Analyse von Bildern sinnvoller strukturieren und die Inhalte besser erfassbar machen.

- Was sehe ich?
- Wie sehe ich es?
- Warum sehe ich es so?

Natürlich kann es relevant sein, wer das Bild gemacht hat und zu welcher Zeit, aber dies wäre Teil der Kontextanalyse eines Bildes.

Weitere hilfreiche Fragen sind: Welche Intention hat das Bild an dieser Position? Wie wirkt es auf verschiedene Gruppen? Stehen Bild und Text in einem Zusammenhang?

Anschließend werden die auch für die Textanalyse verwendeten Analyse-Fragen sowie Kategorien an das Material gestellt (z. B. werden Oppositionen gebildet?). Dabei können auch graphische Mittel mit einbezogen werden (z. B. wirkt eine Person hilflos, weil ihr zwischen der Nase und der Bildkante „zu wenig Luft gelassen“ wurde? Wird sie von unten so abgebildet, dass sie übermächtig wirkt? Wie ist der Lichteinfall? usw.)<sup>161</sup>

Hilfreich ist es bei Bild- wie auch bei schwierigen Textinterpretationen, das Material in einer Gruppe zu diskutieren und die verschiedenen Meinungen zu sammeln, bevor man zu einem abschließenden Urteil kommt. Damit eignet sich eine Schulbuch-Analyse auch besonders für Gruppen- und Projektarbeiten. In größeren Projekten mit Gruppenarbeiten ist es auch interessant, die SchülerInnen eine Umfrage in der jeweiligen Schulstufe durchführen zu lassen, wie bestimmte Inhalte auf die SchülerInnen wirken. So üben die SchülerInnen wissenschaftliches Arbeiten und setzen gleichzeitig einen weiteren Bewusstwerdungs-Prozess in Gang.

---

<sup>161</sup> Für eine Einführung in die Möglichkeiten der Bildanalyse vgl. Doelker (1999: Ein Bild ist mehr als ein Bild).

Das vorliegende Buch soll für derartige Projekte eine Grundlage sowie ein praktisches Nachschlagewerk darstellen. Selbstverständlich ist es auch Anliegen der Autorinnen, dass die Schulbuchverlage der analysierten Bücher Formulierungen und Herangehensweisen in einigen Punkten verbessern.

So wäre es wünschenswert, wenn

- ... „der Orient“ als Konstruktion sichtbar gemacht und hinterfragt wird.
- ... „der Islam“ vielschichtig dargestellt wird und Bezüge auf die untergeordnete Position „der Frau“ einerseits kontextualisiert und andererseits auch für das Christentum integriert werden.
- ... Antisemitismus quer durch die Geschichte stärker thematisiert wird, wobei die Handelnden klar benannt werden sollten. Insbesondere sollten – von Pogromen im Mittelalter bis hin zum Nationalsozialismus und der Gegenwart – antisemitische Tendenzen und Vorbehalte in der Bevölkerung thematisiert werden. Zudem sollte die Erklärung des Nahostkonfliktes objektiv und mit dem Ziel erfolgen, ihn in seiner Komplexität verständlich zu machen.
- ... die Konstruktion und Folgen rassistischer Denkweisen in der Geschichte klar benannt werden, wobei auch auf rassistische strukturelle und individuelle Diskriminierung hingewiesen werden sollte.
- ... evolutionistische bzw. exotistische Darstellungen von „aussterbenden Indianern“, „Steinzeitmenschen“ und „Naturvölkern“ vermieden werden bzw. stärker über Arbeitsaufgaben hinterfragt werden.
- ... Begriffe für „die Anderen“ stärker hinterfragt werden („Buschmänner“, „Eskimos“, „Zigeuner“...). Ziel ist es nicht, die Begriffe zu verschweigen, sondern ihre Geschichte sichtbar zu machen.
- ... das „Afrika-Bild“ in den Büchern um seine positiven Seiten erweitert wird und auch auf die reiche und vielfältige Kultur und Geschichte des Kontinents und seiner Menschen hingewiesen wird.
- ... die Norm der „zwei Geschlechter“ (Heteronormativität) stärker in Frage gestellt wird und neben Homosexualität auch Bisexualität, Transgender und Intersexualität zur Sprache kommt.
- ... Homosexualität nicht mit Promiskuität in Verbindung gebracht oder übermäßig sexualisiert dargestellt wird.
- ... die Bücher durchgängig auf geschlechtergerechte Sprache geprüft werden (so würden viele Sexismen auffallen und könnten vermieden werden).
- ... die Diskriminierung von Frauen nicht klein geredet, sondern offen thematisiert wird.
- ... die Prägung von Frauen- und Männerrollen (das Model und der Pilot) nicht nur dargestellt, sondern auch stärker hinterfragt werden.

Neben dem Ziel, derartige Inhalte zu vermeiden und das theoretische Wissen dafür zu liefern, sollte dieses Buch jedoch den LehrerInnen und SchülerInnen selbst das Werkzeug in die Hand geben, Materialien zu analysieren und zu kritisieren. In der vorliegenden Analyse wurden einige Beispiele herausgenommen (und zudem nur von den drei häufigsten Büchern) – doch in Projekten könnten viele andere Diskriminierungen und Schwächen von Schulbüchern gefunden werden.

Viel stärker als auf das Schulbuch selbst kommt es schließlich darauf an, wie LehrerInnen und SchülerInnen damit umgehen; die Bücher sind nur die „passive Quelle“. Und auch wenn Untersuchungen zeigen, dass LehrerInnen und auch SchülerInnen im Unterricht (bzw. in der Vorbereitung des Unterrichts) gerne auf dieses Medium zurückgreifen<sup>162</sup>, sagt dies noch nicht viel darüber aus, wie kritisch dies geschieht.<sup>163</sup>

Nach Ansicht der Autorinnen ist es ein wichtiges Unterrichtsziel, die Kritikfähigkeit von SchülerInnen zu fördern: „Wissen“ sollte nicht hingegenommen und auswendig gelernt werden, sondern hinterfragt, angezweifelt und gedanklich auf seine Vorannahmen und eventuelle Vorurteile geprüft. Die vorliegende Analyse hat die Kritik an einigen Darstellungen vorgezeigt – doch diese Kategorien können auf viele andere Stellen in Unterrichtsmaterialien angewendet werden.

Dabei kann, wenn ein/e LehrerIn mit kritischem Bewusstsein unterrichtet, die „schlechteste“ und unreflektierteste Stelle im Schulbuch für den Unterricht am interessantesten werden: Indem genau diese Inhalte gemeinsam analysiert werden, um das kritische Potential in den SchülerInnen zu wecken und auszubauen.

---

<sup>162</sup> Eine 1995 in Österreich durchgeführte Studie ergab, dass das Schulbuch für LehrerInnen das mit Abstand bevorzugte Medium darstellt, sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Durchführung des Unterrichts. Vgl. Hanisch, G. (1995): Die Verwendung des Schulbuches bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Eine empirische Untersuchung. In: Richard Olechowski (Hg.): Schulbuchforschung. Wien – Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag, 242–245.

<sup>163</sup> Für Ergebnisse der Schulbuchforschung und Methoden vgl. beispielsweise auch Ecker (2001), Olechowski (1995), Knütter (1979), Jander et al (1982), Zeuschner (1990). Weitere Literaturhinweise finden sich über die Homepage des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig <http://www.gei.de> [26.04.2007].

## XII LISTE DER ANALYSIERTEN SCHULBÜCHER

### **BIOLOGIE UND UMWELTKUNDE**

#### **Biologisch 1-4**

- Jaenicke, Joachim/Jungbauer, Jaenicke (Hg.) (1999): bio logisch 1. Wien: E. Dorner.
- Jaenicke, Joachim/Jungbauer, Wolfgang (Hg.) (2000): bio logisch 2. Wien: E. Dorner.
- Jaenicke, Joachim; Jungbauer, Wolfgang et al (Hg.) 2001): bio logisch 3. Wien: E. Dorner.
- Jaenicke, Joachim; Jungbauer, Wolfgang et al (Hg.) (2002): bio logisch 4. Wien: E. Dorner.

#### **Bios 1-4**

- Keil, Manfred (Hg.) (2001): BIOS 1. Biologie und Umweltkunde für die 1. Klasse. Wien: E. Dorner.
- Keil, Manfred/Ruttner, Bernt (Hg.) (2002): BIOS 2. Biologie und Umweltkunde für die 2. Klasse. Wien: E. Dorner.
- Keil, Manfred/Ruttner, Bernt (Hg.) (2003): BIOS 3. Biologie und Umweltkunde für die 3. Klasse. Wien: E. Dorner.
- Keil, Manfred/Ruttner, Bernt (Hg.) (2005): BIOS 4. Biologie und Umweltkunde für die 4. Klasse. 2. Auflage. Wien: E. Dorner.

#### **Leben und Umwelt 1-4**

- Driza, Manfred/Cholewa, Georg (2002): Leben und Umwelt kompakt, Band 1. Nachdruck 2004. Salzburg: VNS-Salzburger Druckerei u. Verl.
- Driza, Manfred/Cholewa, Georg (2002): Leben und Umwelt kompakt, Band 2. Nachdruck 2004. Salzburg: VNS-Salzburger Druckerei u. Verl.
- Driza, Manfred/Cholewa, Georg (2003): Leben und Umwelt kompakt, Band 3. Nachdruck 2004. Salzburg: VNS-Salzburger Druckerei u. Verl.
- Driza, Manfred/Cholewa, Georg/Holemy, Leo (2003): Leben und Umwelt kompakt, Band 4. Nachdruck 2004. Salzburg: VNS - Salzburger Druckerei u. Verl.

### **GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE**

#### **Durchblick 1-4**

- Wohlschlägl, Helmut/Beran, Arnulf/Forster, Franz/Graf, Franz/Hofmann-Schneller, Maria (1999): Durchblick 1. Geographie und Wirtschaftskunde. Nachdruck 2003. Wien: Georg Westermann Verlag.

- Wohlschlägl, Helmut/Beran, Arnulf/Forster, Franz/Graf, Franz/Hofmann-Schneller, Maria (2000): Durchblick 2. Geographie und Wirtschaftskunde. Nachdruck 2003. Wien: Georg Westermann Verlag.
- Wohlschlägl, Helmut/Beran, Arnulf/Forster, Franz/Graf, Franz/Hofmann-Schneller, Maria (2001): Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde. Nachdruck 2003. Wien: Georg Westermann Verlag.
- Wohlschlägl, Helmut/Beran, Arnulf/Forster, Franz/Graf, Franz/Hofmann-Schneller, Maria (2002): Durchblick 4. Nachdruck 2003. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Georg Westermann Verlag.

#### **Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1–4**

- Benvenuti, Fritz/Beran, Arnulf/Weilinger, Hermann/Weisch, Waltraud et al (2001): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 1. Geographie und Wirtschaftskunde für die 5. Schulstufe. Nachdruck 2003. Wien: Georg Westermann Verlag.
- Benvenuti, Fritz/Beran, Arnulf/Weilinger, Hermann/Weisch, Waltraud et al (2002): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2. Geographie und Wirtschaftskunde für die 6. Schulstufe. Nachdruck 2003. Georg Westermann Verlag.
- Benvenuti, Fritz/Beran, Arnulf/Weilinger, Hermann/Weisch, Waltraud et al (2004): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 3. Geographie und Wirtschaftskunde für die 7. Schulstufe. 2. Auflage. Wien: Georg Westermann Verlagsges. m.b.H.
- Benvenuti, Fritz/Beran, Arnulf/Weilinger, Hermann/Weisch, Waltraud et al (2005): Der Mensch in Raum und Wirtschaft 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 8. Schulstufe. 2. Auflage. Wien: Georg Westermann Verlagsges. m.b.H.

#### **Panorama.at 1–4**

- Bauer, Leo/Kowarz, Andreas/Malcik, Wilhelm/Trinko, Kurt (2001): Panorama.at 1. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 1. Klasse der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule. Wien: Ed. Hölzel GmbH.
- Bauer, Leo/Kowarz, Andreas/Malcik, Wilhelm/Trinko, Kurt (2002): Panorama.at 2. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 2. Klasse der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule. Wien: Ed. Hölzel GmbH.
- Bauer, Leo/Kowarz, Andreas/Malcik, Wilhelm (2004): Panorama.at 3. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 3. Klasse der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule. Wien: Ed. Hölzel GmbH.
- Bauer, Leo/Kowarz, Andreas/Malcik, Wilhelm (2005): Panorama.at 4. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 3. Klasse der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule. Wien: Ed. Hölzel GmbH.

## **GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE**

### **Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2 – 4**

Lemberger, Michael (2001): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2. Linz: Veritas Verlags- u. HandelsgmbH.

Lemberger, Michael (2001): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3. Linz: Veritas Verlags- u. HandelsgmbH.

Lemberger, Michael (2002): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4. Linz: Veritas Verlags- u. HandelsgmbH.

### ***Neue Ausgaben (verwendet für das Kapitel Antisemitismus):***

Lemberger, Michael (2005): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 2. 6. Auflage. Linz: Veritas Verlags- u. HandelsgmbH.

Lemberger, Michael (2005): Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 3. 4. veränderte Auflage. Linz: Veritas Verlags- u. HandelsgmbH.

### **Zeitbilder 2–4**

Wald, Anton/Scheucher, Alois/Scheipl, Josef (2000): Zeitbilder 2. Wien: öbv&hpt.

Scheucher, Alois/Wald, Anton/Ebenhoch, Ulrike (2002): Zeitbilder 3. Wien: öbv&hpt.

Ebenhoch, Ulrike/Scheucher, Alois/Wald, Anton (2003): Zeitbilder 4. Wien: öbv&hpt.

### **Einst und heute 2–4**

Huber, Gerhard (2001): einst und heute 2. Wien: Verlag E. Dorner GmbH.

Huber, Gerhard/Huber, Wernhild/Kowalski, Wolf (1997): einst und heute 3. Wien: Verlag E. Dorner GmbH.

Huber, Gerhard/Huber, Wernhild/Gusenbauer, Erika (1998): einst und heute 4. Wien: Verlag E. Dorner GmbH, Wien.

### ***Neue Ausgaben (verwendet für das Kapitel Antisemitismus):***

Huber, Gerhard (2002): einst und heute 3. Wien: Verlag E. Dorner GmbH.

Huber, Gerhard/Gusenbauer, Erika/Huber, Wernhild (2003): einst und heute 4. Wien: Verlag E. Dorner GmbH, Wien.



### XIII LITERATUR

- Abdel-Malek, Anouar (1963): Orientalism in Crisis. *Diogenes* 44, Winter 1963, 103–140.
- Abu-Lughod, Lila (2001): Orientalism and Middle East Feminist Studies. *Feminist Studies* 27 no. 1, University of Maryland, 101–113.
- Abu-Lughod, Lila (2002): Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and its Others, *American Anthropologist* 104 no. 3, University of California Press, 783–790.
- Abu-Lughod, Lila (ed.) (1998): *Remaking women: feminism and modernity in the Middle East*. Princeton, NJ [u.a.]: Princeton Univ. Press.
- ADL – Anti-Defamation League (2005): Attitudes Toward Jews in Twelve European Countries. Online abrufbar unter [http://www.adl.org/anti\\_semitism/european\\_attitudes\\_may\\_2005.pdf](http://www.adl.org/anti_semitism/european_attitudes_may_2005.pdf) [17.04.2007].
- AG Antifa/Antira im StuRa der Uni Halle (Hg.) (2004): *Trotz und wegen Auschwitz. Nationale Identität und Antisemitismus nach 1945*.
- Ahmadinejad, Mahmud (2005): Rede auf der Konferenz „Eine Welt ohne Zionismus“, 2. November 2005. Deutsche Übersetzung Deutsche Übersetzung von MEMRI – The Middle East Media Research Institut. Online abrufbar unter [http://www.memri.de/uebersetzungen\\_analysen/2005\\_04\\_OND/iran\\_ahmadinejad\\_02\\_11\\_2005.html](http://www.memri.de/uebersetzungen_analysen/2005_04_OND/iran_ahmadinejad_02_11_2005.html) [März 2007].
- Akache-Böhme, Farideh (1992): Das Exotische und die männliche Phantasie. Ausländerinnen zwischen Exotik und Diskriminierung. In: *Fraueneroberungen*, herausg. von Christl. Initiative Romero. Münster, 48–55.
- Akache-Böhme, Farideh (2000): *In geteilten Welten. Fremdheitserfahrungen zwischen Migration und Partizipation*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Akache-Böhme, Farideh (2006): *Sexualität und Körperpraxis im Islam*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Alliata, Vittoria (1981): *Harem. Freiheit hinter dem Schleier*. München: Rogner & Bernhard.
- AlSayyad, Nezar/Castells, Manuel (ed.) (2002): *Muslim Europe or Euro-Islam. Politics, culture and citizenship in the age of globalization*. Lanham: Lexington.
- Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (1998): *Rassismen: ausgewählte Analysen Afrikanisch-amerikanischer Wissenschaftlerinnen*. Wien: Braumüller.
- Anderson, Benedict (1996): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Anthias, Floya (1992): Parameter kollektiver Identität: Ethnizität, Nationalismus, Rassismus. In: *Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hg.): Rassismus und Migration in Europa*. Hamburg/Berlin: Argument Sonderband AS 201, 1992: 88–103.

- APA, 1999-05-18/13:09: Fall Omofuma: Grüne kritisieren „rassistische Äußerung“ Partik-Pables. APA-Meldung vom 18.5.1999.
- Appadurai, Arjun (1996): *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Arndt, Susan (2005): *Weißsein und Kritische Weißseinsforschung*. Zusammengestellt aus Susan Arndt: *Weißsein. Die verkannte Strukturkategorie Europas und Deutschlands* und Susan Arndt: *Mythen des weißen Subjekts: Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus*. In: Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche, Susan Arndt (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast Verlag. Online abrufbar unter [www.unrast-verlag.de/unrast,3,0,261.html](http://www.unrast-verlag.de/unrast,3,0,261.html) [02.04.2007].
- Arndt, Susan/Hornscheidt, Antje (Hg.) (2004): *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast.
- Balibar, Étienne (1992): *Rassismus und Nationalismus*. In: Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (Hg.): *Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument.
- Balibar, Étienne (1993): *Die Grenzen der Demokratie*. Hamburg: Argument.
- Balibar, Étienne/Wallerstein, Immanuel (1992): *Rasse, Klasse, Nation: ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument.
- Barker, Martin (1981): *The New Racism*. London: Junction Books.
- Bard, Mitchell G. (2001): *Behauptungen und Tatsachen. Der israelisch-arabische Konflikt im Überblick*. Online abrufbar unter <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/German/cover.html> [20.04.2007].
- Bauman, Zygmunt (1991): *Modernity and Ambivalence*. Cambridge; Blackwell Publishers.
- Bauman, Zygmunt (1998): *Moderne und Ambivalenz*. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition, 23–49.
- Bauman, Zygmunt (2002): *Dialektik der Ordnung. Die Moderne und der Holocaust*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt/Sabine Groenewold Verlage.
- Baumann, Gert (2002): *Islam*. In: Alan Barnard and Jonathan Spencer (ed.): *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. London/New York: Routledge.
- Baumann, Gert/Gingrich, Andre (eds.) (2004): *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*. New York/Oxford: Berghahn.
- Benedict, Ruth (1998 [1947]): *Race: Science and Politics. Revised Edition 1998*. New York: The Viking Press.
- Ben-Itto, Hadassa (2001): *„Die Protokolle der Weisen von Zion“*. Anatomie einer Fälschung. Aufbau-Verlag Berlin.
- Benz, Wolfgang (2004): *Was ist Antisemitismus?* München: Beck.
- Berghold, Barbara (2005): *Lesbische Lebenswelten in Indien*. Diplomarbeit an der Universität Wien.

- Bergmann, Werner/Erb, Rainer/Lichtblau, Albert (Hg.) (1995): *Schwieriges Erbe. Der Umgang mit Nationalsozialismus und Antisemitismus in Österreich, der DDR und der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Bielefeld, Ulrich (Hg.) (1998): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Bielefeld, Ulrich (1998a): *Das Konzept des Fremden und die Wirklichkeit des Imaginären*. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition HIS, 97–128.
- Birungi, Patricia (2007): *Rassismus in Medien. Jean Baudrillards *Das Bild geht dem Realen voraus* oder wie die Konstruktion von Rasse und Image unsere Sicht- und Denkweise beeinflusst*. Wien: Peter Lang.
- Bitterli, Urs (1987): *Die exotische Insel*. In: Thomas Koebner und Gerhart Pickerodt (Hg.): *Die andere Welt. Studien zum Exotismus*. Berlin: Philo, 11–30.
- Bloch, Maurice/Bloch, Jean H. (1980): *Women and the dialectics of nature in eighteenth-century French thought*. In: Carol MacCormack and Marilyn Strathern (eds.): *Nature, Culture and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 25–41.
- Blum, Gadi/Hefez, Nir (2006): *Ariel Sharon. Die Biografie*. Hamburg: Campe Verlag.
- Brockmeier, Peter (1982): *Nachwort zu Voltaire: L'Ingénue/Der Freimütige*. Dietzingen: Reclam, 234–239.
- Brück, Brigitte (1992): *Feministische Soziologie: eine Einführung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Bukey, Evan Burr (2001): *Die Stimmung in der Bevölkerung während der Nazizeit*. In: Emmerich Talos, Ernst Hanisch und Wolfgang Neugebauer: *NS-Herrschaft in Österreich*. Wien: Öbvht, 73–87.
- Bukey, Evan Burr (2001a): *Hitlers Österreich. „Eine Bewegung und ein Volk“*. Hamburg/Wien: Europa Verlag.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castells, Manuel (2002): *Die Macht der Identität. Das Informationszeitalter Band II*. Opladen: Leske + Budrich.
- Castro Varela, María Do Mar/Dhawan, Nikita (2005): *Postkoloniale Theorie – Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Cavalli-Sforza Luca/Cavalli-Sforza Francesco (1996): *Verschieden und doch gleich. Ein Genetiker entzieht dem Rassismus die Grundlage*. München: Knauer.
- Chavanne, Josef (1887): *Reisen und Forschungen im alten und neuen Kongostaate*. Jena: H. Costenoble.
- Clifford, James (1988): *On Orientalism. Predicament of Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Czernin, Hubertus (Hg.) (2000): Der Westentaschen-Haider. Wien: Czernin Verlag.
- DER BROCKHAUS in fünfzehn Bänden (1997). Dritter Band Chl – Eir. F.A. Brockhaus GmbH, Leipzig – Mannheim.
- Dershowitz, Alan M. (2003): Plädoyer für Israel. Warum die Anklagen gegen Israel aus Vorurteilen bestehen. Hamburg/Leipzig/Wien: Europa-Verlag.
- Diderot, Denis (1965 [1775]): Nachtrag zu „Bougainvilles Reise“ oder Gespräch zwischen A. und B. über die Unsitte, moralische Ideen an gewisse physische Handlungen zu knüpfen, zu denen sie nicht passen. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- Dobias, Stefan (2001): Homosexualität im österreichischen Recht. Historischer Überblick. In: Wolfgang Förster, Tobias G. Natter und Ines Rieder (Hg.): Der andere Blick. Wien, 173–181.
- Doelker, Christian (1999): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Zweite durchgesehene Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ebermann, Erwin (1993): Die Schwarzafrikaner und die Österreicher. Einige Verständnisprobleme zwischen den Kulturen aus der Sicht von in Österreich lebenden Afrikanern. Wien: AAI. Online abrufbar unter <http://www.afrika-wien.at/pub/aa193.pdf> [Mai 2005].
- Ebermann, Erwin (2002): Afrikaner in Wien. Zwischen Mystifizierung und Verteufelung. Erfahrungen und Analysen. Münster: LIT.
- Ecker Alois (2001): Standards der Schulbuchanalyse – Standards der Schulbuchautoren? In: Materialien zur Geschichtsdidaktik 8. Jg, 1/2001, 3–15.
- Eder, Franz X. (1997): Von „Sodomiten“ und „Konträrsexuellen“. Die Konstruktion des ‚homosexuellen‘ Subjekts im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs des 18. und 19. Jahrhunderts. In: Barbara Hey, Ronald Pallier und Roswitha Roth (Hg.): Que(e)rdenken: weibliche, männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 15–39.
- Eisenstadt, Samuel Noah (1979): Tradition, Wandel und Modernität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eisner, Will (2005): Das Komplott. Die wahre Geschichte der Protokolle der Weisen von Zion. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Elias, Norbert (1997): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Amsterdam: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1997a): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Amsterdam: Suhrkamp.
- El-Solh, Camillia Fawzi/Mabro, Judy (eds.) (1994): Muslim Women's Choices. Religious Belief and Social Reality. Cross-Cultural Perspectives on Women. Providence: Berg.

- Erdheim, Mario (1988): Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur. Aufsätze 1980 – 1987. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Essed, Philomena (1991): Understanding Everyday Racism: an interdisciplinary theory. London: Sage.
- EUMC 2006: Muslims in the European Union. Discrimination and Islamophobia. Europäische Beobachtungsstelle von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Online abrufbar unter [http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/muslim/Manifestations\\_EN.pdf](http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/muslim/Manifestations_EN.pdf) [14.04.2007].
- Euromosaik-Studie (2004): Regional- und Minderheitensprachen in den Neuen Mitgliedstaaten- Vergleichende Zusammenfassung. Online abrufbar unter [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/synthesis\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/synthesis_de.pdf) [Feb. 2006].
- Fabian, Johannes (1983): Time and the Other. New York: Columbia University Press.
- Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten dieser Erde. Originalausgabe 1961. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ferreira, Grada (2002): Die Farbe unseres Geschlechts. Gedanken über „Rasse“, Transgender und Marginalisierung. In: polymorph: (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive. Berlin: Querverlag.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frankenberg, Ruth (1996): Weiße Frauen, Feminismus und die Herausforderung des Antirassismus. In: Brigitte Fuchs und Gabriele Habinger (Hg.): Rassismen und Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia 51–66.
- Franzen, Jannik (2002): Grenzgänge: Judith „Jack“ Halberstam und C. Jacob Hale. Weibliche Maskulinität, Transmänner und die Frage nach Bündnissen. In: Polymorph (Hg.): (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive. Berlin: Querverlag, 69–92.
- Gautschi, Peter (2005): Geschichte lehren. Lernwege und Lernsituationen für Jugendliche. 3. aktualisierte Auflage. Bern: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau/Schulverl. BImv.
- Gehler, Michael (1997): Die Affäre Waldheim. Eine Fallstudie zum Umgang mit der NS-Vergangenheit in den späten achtziger Jahren. In: Rolf Steininger und Michael Gehler (Hg.): Österreich im 20. Jahrhundert. Ein Studienbuch in zwei Bänden. Vom Zweiten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Gerlach, Christian (1998): Die Wannsee-Konferenz, das Schicksal der deutschen Juden und Hitlers politische Grundsatzentscheidung, alle Juden Europas zu ermorden. In: Christian Gerlach (Hg.): Krieg, Ernährung, Völkermord. Forschungen zur deutschen Vernichtungspolitik im Zweiten Weltkrieg. Hamburg: Hamburger Edition, 85–166.

- Gernig, Kerstin (Hg.) (2001): *Fremde Körper. Zur Konstruktion des Anderen in europäischen Diskursen*. Berlin: Dahlem University Press.
- Gernig, Kerstin (2001a): Zur Inszenierung eines historischen Typenkanons. Narrative und ikonographische Muster ethnographischer Darstellungen. In: Kerstin Gernig (Hg.): *Fremde Körper. Zur Konstruktion des Anderen in europäischen Diskursen*. Berlin: Dahlem University Press, 272–295.
- Giddens, Anthony (1995): *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gilbert, Martin (2005): *The routledge Atlas of the arab-israeli conflict*. 8. edition. London/New York: Routledge.
- Gilroy, Paul (1993): Das Ende des Antirassismus. In: Diedrich Diederichsen (Hg.): *Yo! Hermeneutics! Schwarze Kulturkritik. Pop, Medien, Feminismus*, 129–143. Berlin/Amsterdam: Edition ID-Archiv.
- Gilroy, Paul (1993a): *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gingrich, Andre (1999): *Erkundungen. Themen der ethnologischen Forschung*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Gingrich, Andre (1999a): Österreichische Identitäten und Orientbilder. Eine ethnologische Kritik. In: Werner Dostal, Helmuth A. Niederle und Karl R. Wernhart (Hg.): *Wir und die Anderen. Islam, Literatur und Migration*, 29–34.
- Gingrich, Andre (2003): Grenzmythen des Orientalismus: Die islamische Welt in Öffentlichkeit und Volkskultur Mitteleuropas. In: Erika Mayr-Oehring und Elke Doppler (Hg.): *Orientalische Reise: Malerei und Exotik im späten 19. Jh*. Wien: Wien Museum, 110–129.
- Gruber, Alex (2004): Antirassistischer Antisemitismus. In: *Context XXI*, Nr. 2–3/2004. Online abrufbar unter <http://www.cafecritique.priv.at/antira.html> [20.5.2007].
- Gupta, Akhil/Ferguson, James (eds.) (1997): *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham/London: Duke University Press.
- Häberlin, Susanna/Schmid, Rachel/Wyss, Eva Lia (1992): *Übung macht die Meisterin: Ratschläge für einen nichtsexistischen Sprachgebrauch*. München: Frauenoffensive.
- Hagemann-White, Carol (1995): Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht In: Ursula Pasero und Frederike Braun (Hg.): *Konstruktion von Geschlecht*. Pfaffenweiler: Centaurus, 182–198.
- Hall, Stuart/Maharaj, Sarat (2001): *Modernity and Difference*. In: Stuart Hall and Sarat Maharaj (eds.): *Modernity and Difference*. InIVAnnotations 6. London: Institute of Visual Arts, 36–56.
- Hamas (1988): *The Covenant of the Islamic Resistance Movement*, 18. August 1988. Englische Übersetzung online abrufbar unter *MidEast Web for Coexistence R.A.* <http://www.mideastweb.org/hamas.htm> [März 2007].

- Hanisch, Günter (1995): Die Verwendung des Schulbuchs bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht. Eine empirische Untersuchung. In: Richard Olechowski (Hg.): Schulbuchforschung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 242–245.
- Harrer, Heinrich (1963): Ich komme aus der Steinzeit. Ewiges Eis im Dschungel der Suedsee. Berlin, Frankfurt/M./Wien: Ullstein.
- Haury, Thomas (2004): Der neue Antisemitismusstreit der deutschen Linken. In: Doron Rabinovici, Ulrich Speck und Nathan Sznajder (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 143–167.
- Henschel, Angelika (1993): Geschlechtsspezifische Sozialisation: Zur Bedeutung von Angst und Aggression in der Entwicklung der Geschlechtsidentität. Eine Studie im Frauenhaus. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Hey, Barbara/Pallier, Ronald/Roth, Roswitha (Hg.) (1997): Que[el]rdenken. weibliche/männliche Homosexualität & Wissenschaft. Innsbruck: Studienverlag.
- Hilgefert, Gisela (2000): Handbuch HIV-Prävention für Mädchen und Frauen. Berlin: Deutsche AIDS-Hilfe.
- Hilgers, Andrea (1994): Geschlechterstereotype und Unterricht: zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. Weinh./München: Juventa.
- Hofinger, Veronika/Arno Pilgram (2006): Ausländische Gefangene in österreichischen Justizanstalten und Polizeianhaltezentren. Teilstudie im Rahmen eines EU-Projekts über „Foreign Prisoners in European Penitentiary Institutions“. Forschungsbericht online abrufbar unter <http://www.irks.at/downloads/Foreign%20Prisoners%20deutsch.pdf> [12.04.2007].
- Hofmann, Roswitha (1997): Homophobie und Identität I: Queer Theory. In: Barbara Hey, Ronald Pallier und Roswitha Roth (Hg.): Que(e)rdenken: weibliche/männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 105–118.
- Huntington, Samuel P. (1998): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. 2. Auflage. München/Wien: Europa Verlag.
- Integration:Österreich/Firlinger, Beate (Hg.): Buch der Begriffe. Sprache. Behinderung. Integration. Wien: Integration:Österreich.
- Jäger, Siegfried (2004): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 4. unveränd. Aufl. Münster: Unrast-Verlag.
- Jander, Lothar et al. (Hg.) (1982): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart: Metzler.
- Jensch-Wenzel, Stefi (1999): Grundlagen der Judenemanzipation bis 1848 im östlichen Mitteleuropa: Politische Rechte, soziale Stellung und religiöse Strömungen. In: Jörg K. Hoensch, Stanislav Biman und Ľubomír Lipták (Hg.): Judenemanzipation – Antisemitismus – Verfolgung. In Deutschland, Österreich-Ungarn, den Böhmisches Ländern und in der Slowakei. Essen: Klartext, 21–32.

- Kargl, Maria/Wetschanow, Karin/Wodak, Ruth (1999): Kreatives Formulieren. Anleitungen zu geschlechtergerechtem Sprachgebrauch. Schriftenreihe der Bundesministerin für Frauenangelegenheiten und Verbraucherschutz, Band 13, 2. Auflage. Wien: Bundeskanzleramt.
- Karniel, Josef (1986): Die Toleranzpolitik Kaiser Josephs II. Gerlingen: passim.
- Katz, Jacob (1986): Aus dem Ghetto in die bürgerliche Gesellschaft. Jüdische Emanzipation 1770–1870. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Keplinger, Dagmar (1996): Männliche und Weibliche Lebenswelten in den Schulbüchern für den Sachunterricht. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Kertzer, David I. (2001): Die Päpste gegen die Juden. Der Vatikan und die Entstehung des modernen Antisemitismus. Berlin/München: Econ Ullstein List Verlag.
- Knütter, Hans-Helmut (1979): Schulbuchanalyse – Intention und Kriterien eines fachspezifischen Fragenkatalogs. In: Gerd Stein (Hg.): Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart: Klett-Cotta, 165–172.
- Koebner, Thomas/Pickerodt, Gerhart (Hg.) (1987): Die andere Welt. Studien zum Exotismus. Berlin: Philo.
- Krausneker, Verena/Markom, Christa (2005): Skript zur Lehrgangseinheit von ZARA, Rassismus: Theorien, Konzepte, Bedeutungen.
- Kuděla, Jiří (1999): Die historischen Wurzeln des Rassenantisemitismus in den Böhmisches Ländern. Juden zwischen Tschechen und Deutschen (1789–1870/1918). In: Jörg K. Hoensch, Stanislav Biman und L'ubomír Lipták (Hg.): Judenemanzipation – Antisemitismus – Verfolgung. In Deutschland, Österreich-Ungarn, den Böhmisches Ländern und in der Slowakei. Essen: Klartext, 33–54.
- Küntzel, Matthias (2003): Dihad und Judenhaß. Über den neuen antijüdischen Krieg. Freiburg: Ça Ira-Verlag.
- Küntzel, Matthias (2004): Von Zeesen bis Beirut. Nationalsozialismus und Antisemitismus in der arabischen Welt. In: Doron Rabinovici, Ulrich Speck und Natan Sznaider (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 271–293.
- Langmuir, Gavin I. (1990): Toward a definition of antisemitism. Berkeley/Los Angeles/Oxford: University of California Press.
- Laqueur, Walter (2003): The History of Zionism. London/New York: Tauris-Parke.
- Latour, Bruno (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lewis, Bernard (1986): „Treibt sie ins Meer!“ Die Geschichte des Antisemitismus. Frankfurt am Main/Berlin: Ullstein.
- Lewis, Reina (1996): Gendering Orientalism: Race, Femininity and Representation. London/New York: Routledge, 1–22.

- Lindner, Viktoria/Lukesch, Helmut (1994): Geschlechtsrollenstereotype im deutschen Schulbuch. Eine inhaltsanalytische Untersuchung von Schulbüchern für Grund-, Haupt- und Realschulen der Fächer Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde sowie Religionslehre in Bayern, Nordrhein-Westfalen und der ehemaligen DDR. Zugelassen im Zeitraum von 1970–1992. Regensburg: Roderer.
- Lippman, Walter (1964): Die öffentliche Meinung. München: Rütten+Loening. Im englischen Original erschienen 1922. Englisch Original online im Volltext abrufbar unter <http://www.gutenberg.org/dirs/etext04/pbpnn10.txt> [16.02.2007].
- Lohrmann, Klaus (1986): Die Judenverfolgungen zwischen 1290 und 1420 als theologisches und soziales Problem. In: Erich Zöllner (Hg.): Wellen der Verfolgung in der österreichischen Geschichte. Schriften des Instituts für Österreichkunde. Wien: ÖBV & HPT, 40–51.
- Lohrmann, Klaus (1990): Judenrecht und Judenpolitik im mittelalterlichen Österreich. Wien: Böhlau.
- Lohrmann, Klaus/Wadl, Wilhelm/Wenninger, Markus (1982): Die Entwicklung des Judenrechtes in Österreich und seinen Nachbarländern. In: 1000 Jahre österreichisches Judentum. Ausstellungskatalog. Eisenstadt: Roetzer, 25–68.
- Lohrmann, Klaus/Wadl, Wilhelm/Wenninger, Markus (1982): Überblick über die jüdischen Siedlungen in Österreich. In: Klaus Lohrmann (Hg.): 1000 Jahre österreichisches Judentum. Ausstellungskatalog. Eisenstadt: Roetzer, 69–92.
- Long, Scott/Borneman, John (1990): Power, objectivity and the other: the creation of sexual species in modernist discourse. In: *Dialectical Anthropology*, 15: 285–314.
- MacCormack, Carol/Strathern, Marilyn (ed.) (1980): *Nature, Culture and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacMaster, Neil (2001): *Racism in Europe*. Basingstoke: Palgrave.
- Maihofer, Andrea (1995): *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt am Main: Helmer.
- Mallmann, Klaus-Michael/ Cüppers, Martin (2006): *Halbmond und Hakenkreuz: Das Dritte Reich, die Araber und Palästina*. Darmstadt: WBG.
- Marin, Bernd (2000): *Antisemitismus ohne Antisemiten. Autoritäre Vorurteile und Feindbilder*. Wien: Campus.
- Markl, Florian (2006): Beschädigtes Leben und Judentum. Kritik des Antisemitismus als Gesellschaftskritik. In: Stephan Grigat (Hg.): *Feindaufklärung und Reeducation. Kritische Theorie gegen Postnazismus und Islamismus*. Freiburg: Ça Ira-Verlag, 131–154.
- Markom, Christa (2003): Koalitionäre Differenzen. Die Relevanz multipler Subjektpositionen – Gender im Black Empowerment. In: Werner Zips (Hg.): *Afrika und ihre Diaspora Bd. 4*. Wien/Münster [u.a.]: Lit Verlag.
- Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2006): *Kritisch ge/lesen! Rassismen, Sexismen und Normierungen in Schulbüchern für die 5.–8. Schulstufe. Eine*

- Inhaltsanalyse aus kultur- und sozialanthropologischer Sicht. Unveröffentlichter Forschungsbericht für die Hochschuljubiläumsstiftung der Stadt Wien.
- Mayring, Philipp (1996): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 3. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Mayring, Philipp (1997): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6. durchges. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Memmi, Albert (1992): Rassismus. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Mernissi, Fatema (1987): Geschlecht, Ideologie, Islam. München: Verlag Antje Kunstmann.
- Miles, Robert (1999): Rassismus: Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg/Berlin: Argumentverlag.
- Minh-Ha, Trinh T. (1997): Über zulässige Grenzen: Die Politik der Differenz. In: Brigitte Fuchs und Gabriele Habinger (Hg.): Rassismen & Feminismen. Differenzen, Machtverhältnisse und Solidarität zwischen Frauen. Wien: Promedia, 148–160.
- Minkenbergh, Michael/Willems, Ulrich (2002): Neuere Entwicklungen im Verhältnis von Politik und Religion im Spiegel politikwissenschaftlicher Debatten. In: Politik und Zeitgeschichte, B 42–43/2002. Online abrufbar unter <http://www.bpb.de/publikationen/KVIMDT.html> [01.03. 2007].
- Mohanty, Chandra T. (1988): Aus westlicher Sicht: Feministische Theorie und koloniale Praxis. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 23, 149–162.
- Morris, Benny (2001): Righteous Victims. A History of the Zionist-Arab Conflict, 1881–2001. New York: Vintage Books.
- Niesner, Manuela (2005): „Wer mit Juden will disputieren“. Deutschsprachige Adversus-Judaeos-Literatur des 14. Jahrhunderts. Tübingen 2005: Max Niemeyer Verlag.
- Olechowski, Richard (Hg.): Schulbuchforschung. Wien/Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Ortner, Sherry B. (1974): Is female to male as nature is to culture? In: Michelle Zimbalist Rosaldo and Louise Lamphere (eds.): Woman, culture, and society. Stanford, CA: Stanford University Press, 68–87.
- Patschovsky, Alexander (1993): Das Rechtsverhältnis der Juden zum deutschen König (9.–14. Jahrhundert): Ein europäischer Vergleich. In: Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte, Germanistische Abteilung 110, S. 331–371. Online abrufbar unter <http://www.uni-konstanz.de/FuF/Philo/Geschichte/Patschovsky/aufsätze/Inhalt/xxi/xxi.html> [15.2.2007].
- Pelinka, Anton/Wodak, Ruth (Hg.) (2002): „Dreck am Stecken“. Politik der Ausgrenzung. Wien: Czernin-Verlag.

- Piper, Ernst (Hg.) (2001): Gibt es wirklich eine Holocaust-Industrie? Zur Auseinandersetzung um Norman Finkelstein. Zürich/München: Pendo Verlag.
- Plett, Konstanze (2002): Intersexualität aus rechtlicher Perspektive. Gedanken über „Rasse“ In: polymorph: (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive. Berlin: Querverlag.
- polymorph (2002): (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in politischer Perspektive. Berlin: Querverlag.
- Pulzer, Peter G.J. (2004): Die Entstehung des politischen Antisemitismus in Deutschland und Österreich 1867–1914. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rabinovici, Doron/Speck, Ulrich/Sznaider, Nathan (Hg.) (2004): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Campus Verlag.
- Ross, Dennis (2004): The missing Peace. The Inside Story of the Fight for Middle East Peace. New York: Farrar Strauss & Giroux.
- Roth, Roswitha (1997): Psychologische Forschungsaspekte der männlichen und weiblichen Homosexualität: Geschlecht vs. Geschlechtsrolle vs. sexuelle Orientierung. In: Barbara Hey, Ronald Pallier und Roswitha Roth (Hg.): Que(e)rdenken: weibliche/männliche Homosexualität und Wissenschaft. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 77–103.
- Rubin, Gayle (1975): The Traffic in Women. In: Rayna R. Reiter (ed.): Toward an Anthropology of Women. New York: Monthly Review, 157–210.
- Runnymede (1997): Islamophobia – a challenge for us all. The Runnymede Trust. Online Summary abrufbar unter <http://www.runnymedetrust.org/publications/pdfs/islamophobia.pdf> [Mai 2005].
- Rürup, Reinhard (1975): Emanzipation und Antisemitismus. Studien zur „Judenfrage“ der bürgerlichen Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Said, Edward (1995 [1978]): Orientalism. Western Conceptions of the Orient. Reprint with a new afterword 1995. London: Penguin Books.
- Sanjek, Roger (2002): race. In: Alan Barnard and Jonathan Spencer: Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology. London/New York: Routledge, 462–465.
- Sauer Walter (2002): k. u. k. kolonial. Habsburgermonarchie und europäische Herrschaft in Afrika. Wien: Böhlau.
- Sauer, Michael (2005): Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Neuauflage. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schäffter, Ortfried (Hg.) (1991): Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdt. Verl.

- Schein, Gerlinde/Strasser, Sabine (Hg.) (1997): *Intersexions. Feministische Anthropologie zu Geschlecht, Kultur und Sexualität*. Reihe Frauenforschung Band 34. Wien: Milena-Verlag.
- Scholz, Dieter David (2000): *Richard Wagners Antisemitismus. Jahrhundertgenie im Zwielficht – Eine Korrektur*. Berlin: Parthas Verlag.
- Schreckenberg, Heinz (1997): *Die christlichen Adversus-Judaeos-Texte (11. – 13. Jh.)*. Mit einer Ikonographie des Judenthemas bis zum 4. Laterankonzil. 3. ergänzte Auflage. Frankfurt am Main/Wien u.a.: Lang.
- Schülting, Sabine (1997): *Wilde Frauen, fremde Welten. Kolonisierungsgeschichten aus Amerika*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Segev, Tom (2005): *Es war einmal ein Palästina. Juden und Araber vor der Staatsgründung Israels*. München: Siedler.
- Singer, Mona (1997): *Fremd. Bestimmung – Zur kulturellen Verortung von Identität*. Tübingen: Ed. Diskord.
- Strasser, Sabine (2007, forthcoming): *Beyond Belonging: Kulturelle Dynamiken und transnationale Praktiken in der österreichischen Migrationspolitik“von unten“*. Habilitationsschrift. Wien: Turia & Kant.
- Tamandl, Ursula (1990): *Rezeption von christlichsozialem Antijudaismus in der NS-Ideologie*. Eingereicht an der Universität Wien.
- Tambiah, Stanley (1986): *Sri Lanka. Ethnic Fratricide and the Dismantling of Democracy*. London: Tauris.
- Thomas, Alexander (2006): *Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln*. In: *Interculture Journal* 2/2006. Thüringen: Online-Journal. Online abrufbar unter [http://www.interculture-journal.com/download/article/thomas\\_2006\\_02.pdf](http://www.interculture-journal.com/download/article/thomas_2006_02.pdf) [23.01.2007].
- Toch, Michael (1999/2000): *Die Wirtschaftsgeschichte der Juden im Mittelalter. Stand, Aufgaben und Möglichkeiten der Forschung*. In: *Wiener Jahrb. für jüdische Geschichte, Kultur & Museumswesen* 4 (1999/2000): Über das Mittelalter. Wien: Folio, 9–24.
- Tschenet, Roswitha (1991): *Sexismus in Schule und (Aus)Bildung. Neuere Daten und Forschungsergebnisse zur Situation in Österreich*. In: *Angekreidet! Sexismus in Schule & Bildung*. Schulheft 63/91. Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.
- Volf, Patrik-Paul/Bauböck Rainer (2001): *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann*. Klagenfurt: Drava.
- Vosicky, Lukas Marcel (2004): *Roma: „Europas größte Minderheit“*. In: *Polylog* Nr. 12: „Das zweite Europa“. Wien: Wiener Gesellschaft für interkulturelle Philosophie, 69–85.
- Weeks, Jeffrey (1977): *Coming Out. Homosexual Politics in Britain from the Nineteenth Century to the Present*. London: Quartett Books: 2.

- Weigel, Sigrid (1987): Die Nahe Fremde – das Territorium des „Weiblichen“. Zum Verhältnis von „Wilden“ und „Frauen“ im Diskurs der Aufklärung. In: Thomas Koebner und Gerhart Pickerodt (Hg.): Die andere Welt. Studien zum Exotismus. Berlin: Philo, 171–199.
- Weinhäupl, Heidi/Wolfsberger, Margit (Hg.) (2006): Trauminseln? Tourismus und Alltag in „Urlaubsparadiesen“. Wien [u.a.]: Lit Verlag.
- Weiss, Hilde (1987): Antisemitische Vorurteile in Österreich. Theoretische und empirische Analysen. 2. Auflage mit erweitertem Nachwort bezugnehmend auf den österreichischen Präsidentschaftswahlkampf. Sociologica: 1. Wien: Braumüller.
- Wenninger, Markus J (1991): Juden und Christen als Geldgeber im hohen und späten Mittelalter. In: Alfred Ebenbauer und Klaus Zatloukal (Hg.): Die Juden in ihrer mittelalterlichen Umwelt. Wien: Böhlau, 281–299.
- Wetschanow, Karin/Wiesinger, Claudia (2004): Sexismen in der Sprache. In: Gudrun Salmhofer (Hg.): Sexismus. Übergriffe im Alltag. Innsbruck: StudienVerlag.
- Wistrich, Robert (1987): Der antisemitische Wahn. Von Hitler bis zum Heiligen Krieg gegen Israel. Ismaning bei München: Max Hueber.
- Wistrich, Robert (2004): Der alte Antisemitismus in neuem Gewand. In: Doron Rabinovici, Ulrich Speck und Natan Sznaider (Hg.): Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 250–270.
- Wodak, Ruth (ed.) (2004): Methods of critical discourse analysis. London [u.a.]: SAGE Publ.
- Wodak, Ruth/Nowak, Peter/Pelikan, Johanna/Gruber, Helmut/de Cillia, Rudolf/Mitten, Richard (1990): „Wir sind alle unschuldige Täter“. Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wodak, Ruth (1999): The discursive construction of national identity. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Wodak, Ruth (ed.) (1997): Gender and discourse. London [u.a.]: Sage.
- Wodak, Ruth (ed.) (2000): Racism at the top. Parliamentary discourses on ethnic issues in six European states. Klagenfurt/Celovec: Drava-Verl.
- Yegenoglu, Meyda (1998): Colonial Fantasies. Towards a Feminist Reading of Orientalism. Cambridge: Cambridge University Press, 1–38.
- Yuval-Davis, Nira (1997): Gender & Nation. London: Sage Publications.
- Zeuschner, Hans-Dietrich (1990): Kriterien für die Auswahl von Materialien für den Gemeinschaftskundeunterricht. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 318–321.

