



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Förderung oder Bekämpfung von rassistischen und
antisemitischen Vorurteilen in österreichischen
Geschichtslehrbüchern der 8. Schulstufe ab 1990“

verfasst von / submitted by

Sylvia Dima

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 313 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium
UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Dr. Philipp Mittnik

Danksagung

Einigen Menschen muss ich meinen besonderen Dank aussprechen, ohne sie wäre das Schreiben an dieser Diplomarbeit nicht möglich gewesen.

Natürlich bedanke ich mich bei meinem Betreuer der Diplomarbeit, Herrn Dr. Phillip Mittnik, für seine Geduld, seine ständige Freundlichkeit und seine wissenschaftliche Unterstützung, die die bestmögliche war, da Herr Dr. Mittnik gerade auf dem Gebiet der Schulbuchanalyse äußerst erfahren ist.

Da ich seit 22 Jahren als HS-/NMS-Lehrerin berufstätig bin und mein Lehramt-Diplomstudium stets berufsbegleitend absolvierte, bedanke ich mich auch bei der Person, die es mir in erster Linie ermöglichte, dieses Studium überhaupt abschließen zu können: meiner ehemaligen Frau Direktorin Edith Hülber. Sie nahm auf ganz besondere Weise stets Rücksicht auf meine universitären Verpflichtungen und unterstützte mich auch mental in meiner Motivation für diese Fortbildung. Meinen Kolleginnen und Kollegen, die bemüht waren, mich zu entlasten, möchte ich ebenfalls aus ganzem Herzen danken.

Parallel dazu hat mich meine Familie stets durch Zeiten des Nicht-Zeit-Habens und der computertechnischen begrenzten Kenntnisse getragen und dabei sehr gute Nerven gebraucht und bewiesen.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
2 Themenbezogener Rahmen	10
2.1 Begriffsklärungen.....	10
2.1.1 Rassismus.....	10
2.1.2 Antisemitismus	12
2.1.3 Vorurteile	14
2.2 Kontextueller Bezug zu Vorurteilen	16
2.2.1 Rassismus und Vorurteile	16
2.2.2 Antisemitismus und Vorurteile	17
2.2.3 Vorurteile gegen Musliminnen und Muslime und Migrantinnen und Migranten	18
3 Schulbezogener Rahmen	22
3.1 Geschichtsdidaktik	22
3.2 Politische Bildung	23
3.3 Lehrplanbezug.....	26
3.4 Das Schulbuch.....	31
3.5 Schulbuch und Linguistik mit Bezug auf Antisemitismus und Rassismus.....	35
4 Forschungsstand im Bereich der Schulbuchanalyse.....	39
5 Untersuchung der Schulbücher.....	43
5.1 Die Methode der intratextuellen Diskursanalyse	43
5.1.1 Wortorientierte Analyse	46
5.1.2 Propositionsorientierte Analyse	46
5.1.3 Textorientierte Analyse	47
5.2 Anwendung der Methode	48
5.2.1 Kategorien.....	48
5.2.2 Korpusdaten	50
5.3 Material	52
6 Ergebnisse der Schulbuchanalyse.....	54
6.1 Förderung von antisemitischen und rassistischen Vorurteilen durch Pseudoobjektivität und rhetorische Wertung	54
6.2 Bekämpfung von antisemitischen und rassistischen Vorurteilen durch Beleuchtung anderer Perspektiven	126

7 Interpretation der Ergebnisse.....	157
8 Zusammenfassung und Conclusio	159
9 Abstract.....	165
10 Literaturverzeichnis	166
11 Abbildungsverzeichnis	173
12 Eidesstattliche Erklärung.....	175

1 Einleitung

„Österreich, was ist los mit dir?“, lautete eine Schlagzeile des Kuriers, die sich auf die Zerstörung von Porträts von Holocaust-Überlebenden in Wien bezog. In dem Bericht ist nachlesbar, dass „antisemitische [...] Straftaten im Jahr 2018 zugenommen haben (Seiser Birgit 2019, S. 19). Von 2017 auf 2018 stieg die Anzahl solcher „Tathandlungen“ von 39 auf 49. Luigi Toscano, der sich mit seinem Projekt „gegen Rassismus und Hass“ wehren möchte, meinte dazu, viele Menschen in Österreich sähen sich noch immer eher „in der Opfer-, als in der Täterrolle“ (Ebd. 2019, S. 19). Die einleitende Frage scheint berechtigt, da regelmäßig in den Medien darüber berichtet wird, dass Rassismus und Antisemitismus nach wie vor ein aktuelles Thema sind. Die FPÖ veröffentlichte im November 2018 ein rassistisches „Propaganda-Video“ (Puschautz Andreas 2018, S. 3). Auf Facebook hatte der Spot zum Thema E-Card-Betrug „immerhin eine Million Zugriffe“ (Metzger Ida 2018, S. 5). Um bei der FPÖ zu bleiben: Andreas Giezinger, der stellvertretende Ortsparteichef in Bruck im Pinzgau trat am 23.08.2018 zurück, nachdem er in einem rassistischen Facebook-Posting das „französische Fußball-Nationalteam als ‚Kongoaffen‘ bezeichnet“ (Kurier 2018, S. 2).

Dass nach millionenfachem Massenmord Vorurteile gegen Jüdinnen und Juden einfach bestehen bleiben und Rassismus in unserer Gesellschaft „salonfähig“ bleibt, wirft die Frage auf, woran das liegen mag. Ich durfte Frau Dagmar Ostermann, die mittlerweile leider verstorben ist, zwei Mal in meiner Schulklasse als Zeitzeugin einladen. Diese Begegnungen sind bzw. waren von äußerster Wichtigkeit, weil sie ein Bewusstsein der persönlichen Betroffenheit in Schülerinnen und Schülern schaffen konnten. Umso wichtiger erscheint es nun, da diese Möglichkeit des Zugangs zum Großteil weggefallen ist, gerade in dem Bereich des Antisemitismus auf äußerste sprachliche Sensibilität zu achten und jegliche Form von Vorurteilsförderung zu vermeiden.

Laut einer EU-Umfrage im Dezember 2018 unter Jüdinnen und Juden zu antisemitischen Vorfällen in zwölf EU-Mitgliedsländern gaben beispielsweise 85 Prozent der in Österreich befragten Jüdinnen und Juden an, im Internet beziehungsweise in sozialen Medien feindseligen Äußerungen ausgesetzt zu sein (COMM/DG/UNIT 2018). Demnach kommt es noch immer zu unüberlegten Verallgemeinerungen, noch immer werden

Klischees weiter getragen. Deshalb „verabschiedete das Europäische Parlament eine Entschließung zur Bekämpfung von Antisemitismus“ am 1. Juni 2017. „Die Mitgliedstaaten haben ihr Engagement zur Eindämmung des zunehmenden Antisemitismus deutlich verstärkt.“ Außerdem werden bereits seit 2015 mittels Koordinatoren „Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und andere Formen der Intoleranz“ bekämpft (q & a eurobarometer 2019). In der Politik gibt es Reaktionen auf angeführte Entwicklungen, gibt es die auch in der Schule?

Mein persönliches Anliegen ist es, als unterrichtende Lehrkraft Vorurteilen massiv entgegenzuwirken und einen wertschätzenden Umgang mit allen Mitmenschen zu fördern und dies auch Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. Dass gewisse Inhalte aus Geschichtslehrbüchern nicht kommentarlos gelesen werden können, steht fest. Speziell Verallgemeinerungen wie „die Türken“, „die Serben“ muss entgegengewirkt werden, dies funktioniert offensichtlich nicht in gewissen Geschichtslehrbüchern, die „die Juden“ als Gesamtkollektiv betrachten.

Rund um die „Affäre Waldheim“ wurde 1986 in einer Studie „das Problem des „antisemitischen Sprachverhaltens“ im Österreich der Nachkriegszeit“ thematisiert. Sie belegt, dass diskursive Praktiken einen „signifikanten Einfluss auf die Struktur, Funktion und den Inhalt von antisemitischen Vorstellungen hatten, insbesondere auf die explizit und implizit realisierten Feindseligkeiten gegenüber Juden“ (Wodak, Pelinka 2012, S. 438). Selbst im Jahr 2018 berichtet der Rabbiner Schlomo Hofmeister darüber, zwar nie physisch angegriffen worden zu sein, jedoch verbal. „Schleich di“, „Du gehörst hier nicht her“ oder Anfeindungen wie „Dich haben sie vergessen“ oder „Da hat das Gas nicht mehr ausgereicht“ höre er speziell von jungen Menschen in Gruppen (Brandstätter 2018, S. 31).

Ob Rassismus und Antisemitismus in österreichischen Geschichtsschulbüchern der achten Schulstufe bekämpft oder gar gefördert werden, ist die zentrale Fragestellung dieser Arbeit. Die acht untersuchten Geschichtsschulbücher dieser Schulstufe bieten sich an, da sie alle Schülerinnen und Schüler der NMS oder der AHS-Unterstufe Österreichs betreffen beziehungsweise betrafen. Der Unterricht für „Geschichte- und Sozialkunde und Politische Bildung“ der vierten Klassen legt entweder für Schülerinnen und Schüler einen Grundstein für die in „späteren Klassen vertiefende Auseinandersetzung mit Zeit-

geschichte“, oder er ist oft die „einzige in der Schule gebotene Beschäftigung mit dieser Zeit.“ In dieser Schulstufe wird demnach das Bild von jugendlichen Österreicherinnen und Österreichern vom 20. Jahrhundert „entscheidend geprägt“(Lux 2000, S. 3). Konfrontationen mit Zeitgeschichte bieten die achte Schulstufe und das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“, welches alle Schulstufen und Unterrichtsfächer abdecken soll und auch Teil des GSKPB Unterrichts ist.

2007 wurde „das aktive Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt. Dieser Veränderung „muss durch [...] aktuelle politische Bezüge Rechnung getragen werden.“ Ein Ziel dieses Unterrichtsprinzips ist es, Vorurteile, Stereotype, „Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie [...] Sexismus und Homophobie“ zu überwinden (BMBWF 2015, S. 2). Gerade junge Menschen werden durch Schulbuchtexte, Bilder, Aufträge und den Umgang des Lehrers oder der Lehrerin beeinflusst. Die Auseinandersetzung damit, was in Schulbüchern der Unterstufe steht, ist also unbestritten wichtig. Herangezogen wurden acht approbierte Exemplare von vier unterschiedlichen Verlagen, die im Laufe meiner eigenen seit über 20 Jahren währenden Tätigkeit als Lehrerin von den Teams im Kollegium an den drei Mittelschulen häufig bestellt wurden. Dies sorgt für eine praxisorientierte Auswahl. An diesen Schulen wurde zwar unterschiedlich mit dem Bestellvorgang umgegangen, Tatsache bleibt jedoch, dass in jeder Klasse Schulbücher präsent waren beziehungsweise sind. Die Auswahl der Bücher durch den Lehrkörper kann dadurch eingeschränkt werden, dass im Jahrgangsteam nur das gleiche Buch bestellt werden darf.

Die Einbeziehung von neu erschienener geschichtswissenschaftlicher und theoretischer Sekundärliteratur soll gewährleisten, dass hierbei der aktuelle Forschungsstand berücksichtigt wird. Österreichische Geschichtebücher mussten sich erst im November 2018 in Bezug auf die Aufarbeitung von Italiens Geschichte die Kritik gefallen lassen, „gegenüber der Forschung „um Jahrzehnte“ zurück zu liegen (Pressberger Thomas 2018, S. 7). Eine namhafte österreichische Journalistin wurde im Schuljahr 2018 an eine NMS eingeladen, um mit den Schülerinnen und Schülern über das Thema „Vorurteile“ zu sprechen. Sie erzählte in Bezug auf den Rassismus von drei Afro-Amerikanerinnen, die Mathematikerinnen waren und die Mondfahrt ermöglichten, welche in Geschichtsschulbüchern nicht beziehungsweise nie erwähnt werden und sprach in diesem Zusammenhang

von „schlechter Geschichte“. Das bekräftigte meine länger angestellten Überlegungen zu einer Auseinandersetzung mit dem Diplomarbeitsthema. Oft kommt es während des GSKPB-Unterrichts vor, dass Texte oder Bilder aus Geschichtsschulbücher von Schülerinnen und Schülern hinterfragt werden, was mir beweist, dass eine kritische Analyse dieser Bücher vonnöten ist.

Einen weiteren Nachdenkprozess löste die Begegnung mit Frau Dr. Bettina Paireder am 29.11.2018 im Fachdidaktikzentrum in der Berggasse 7 aus. Sie präsentierte während der Veranstaltung „Didaktik am Donnerstag“ im Seminarraum nicht nur ihr neues Geschichtsbuch „Meine Geschichte“, sondern referierte auch zum Thema „Das Schulgeschichtsbuch als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis: Rückblick auf kompetenzorientierte Schulbücher, die nach dem Lehrplan 2008, und Einblick in Konzepte für Schulbücher der neuen Generation, die nach dem Lehrplan 2016 gestaltet sind.“ In ihrer Dissertation aus dem Jahr 2017 werden viele Aspekte angeführt, die mir für meine Arbeit wichtig erschienen.

Der Schulbuchforschung werden einige Kritikpunkte angelastet: Seit Jahrzehnten werde die Theorie „nicht systematisch ausgearbeitet, die Methoden seien „unklar definiert“, es gebe „zu wenig didaktische Schulgeschichtsbuchforschung“ und „zu wenig Aktions-/Wirkungsforschung“ (Paireder 2017, S. 45). In dieser Arbeit erfolgt nach Einstufung der Typologisierung die Schulbuchforschung wirkungsorientiert. Die „unmittelbare Wirkung des Schulbuchs auf sein Umfeld – auf die Lehrenden, Lernenden und Eltern oder auf das Lernumfeld allgemein“ wird untersucht, indem Analysen zu „transportierten Werten wie beispielsweise Rassismus“ stattfinden (Weinbrenner 1992, Paireder 2017, S. 40).

Der theoretische Teil setzt sich mit den Forschungsgegenständen Schulbuch und Vorurteile und der Erklärung der Methode auseinander. Es folgt der empirische Teil, in dem das Quellenmaterial verglichen wird. Sprachliche und bildliche Phänomene werden mittels der intratextuellen Diskursanalyse von Jürgen Spitzmüller und Ingo H. Warnke untersucht. Sie bietet durch den sprachwissenschaftlichen Bezug eine in der Form der Schulbuchanalyse schwer nachzuweisende Möglichkeit der Objektivierung (vgl. Spitzmüller und Warnke 2011, 160-163).

Analysiert werden Autorinnen- und Autorentexte, Quellen bzw. Bilder und sich darauf beziehende Texte und Arbeitsaufträge. Im Bewusstsein, dass lehrplanbedingt die Wissensvermittlung in Schulbüchern komprimiert stattfinden muss, werden mit Hilfe der Geschichtswissenschaft inhaltliche Leerstellen und themenbezogene Lücken daraufhin untersucht, ob fehlende Informationen fehlerhafte Vorstellungen und Vorurteile von Schülerinnen und Schülern fördern oder bekämpfen können. Im Speziellen werden die zeitgeschichtlichen Themenbereiche auf folgende eingegrenzt, die sich anbieten: die Zeit des Nationalsozialismus, der Nahost-Konflikt, Entkolonialisierung und, wenn vorhanden, Kapitel zur Migration.

Zusammenfassend werden in vorliegender Diplomarbeit zwei Forschungsfragen gestellt:

- Welche antisemitischen und rassistischen Vorurteile werden in den Schulbüchern zu den einzelnen Sachverhalten durch Inhalte beziehungsweise inhaltliche Leerstellen sprachlich mittransportiert und gibt es eine Veränderung von 1990 bis heute?

- Wie werden antisemitischen und rassistische Vorurteile im Umgang mit den Themen Nationalsozialismus, Entkolonialisierung, Nahostkonflikt und Migration in den ausgewählten Schulbüchern durch Sprache beziehungsweise Bilder gefördert oder bekämpft?

Da es sonst den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, beschäftige ich mich nicht mit dem Themenbereich der Entkolonialisierung in Südafrika in den Geschichtslehrbüchern, sondern mit den anderen in den Lehrbüchern angeführten Ländern Afrikas. Auch dieser Aspekt wäre jedoch durchaus interessant gewesen.

2 Themenbezogener Rahmen

Eingangs werden die entscheidenden Begriffe allgemein definiert und mit der Thematik der Vorurteile verknüpft.

2.1 Begriffsklärungen

2.1.1 Rassismus

Dass Rassismus ein Begriff ist, der schon sehr lange in der Geschichte der Menschheit eine Rolle spielt, ist belegt: „Die Vorgeschichte des Rassismus reicht bis zur Herausbildung der indischen Kastengesellschaft um das Jahr 1500 v. Chr. zurück. Damals benutzten hellhäutige Eroberer die dunklere Hautfarbe ihrer Untertanen als Diskriminierungskriterium“ (Roth 2013, S. 88).

Vielfältige Erklärungsversuche des Begriffes „Rassismus“ belegen, dass „sich heterogene Ansätze und Zugänge innerhalb dieses Diskursfeldes“ keinem Oberbegriff unterordnen lassen. Der Soziologe Albert Memmi definiert 1992 den Begriff folgendermaßen:

„Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (Brodin 2017, S. 194f).

„Rassen“ sind ein Produkt des Rassismus und nicht umgekehrt. In anderen Worten: Es gab und gibt keine „Rassen“, Rassismus erzeugt sie“ (Attia und Keskinilic 2017, S. 10). Fredrickson bietet 2011 folgende Definition:

„Rassismus liegt dann vor, wenn eine ethnische Gruppe oder ein historisches Kollektiv auf der Grundlage von Differenzen, die sie für erblich und unveränderlich hält, eine andere Gruppe beherrscht, ausschließt oder zu eliminieren versucht“ (Ebd. S. 233, 2017, S. 2).

Es werden Rassen konstruiert, die „körperliche, kulturelle oder religiöse Aspekte“ als „Gruppenmerkmale erscheinen“ lassen, die „einen grundsätzlichen Unterschied zur ‚eigenen‘ Gruppe“ darstellen (Ebd. 2017, S. 2). Für Christoph Butterwegge beginnt Ras-

sismus dort, „wo körperliche Merkmale oder kulturelle Spezifika einer Großgruppe so mit deren „inneren Werten“ in Verbindung gebracht werden, dass man den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit zur Entwicklung ihrer eigenen Person abspricht“ (Butterwegge, Roth 2013, S. 86). Im Rassismus werden „Menschen zu Gruppen zusammengefasst und in einem Konstruktionsprozess homogenisiert“ und von den anderen eindeutig unterschieden. Auch heute noch werden Jüdinnen und Juden, Musliminnen und Muslime, Menschen aus Afrika, Asien und Amerika und Roma und Sinti rassifiziert (vgl. Attia und Keskinkilic 2017, S. 3f).

Primär geht es um „Menschen mit einer anderen Hautfarbe“ oder einer anderen Kultur, „abwertende Aussagen“ aktivieren Gefühle wie Angst, Empörung oder Neid. Verallgemeinerungen werden aufgrund oft unbewiesener Einzelfälle vorgenommen. Für soziale Probleme der Region werden Menschen mit anderer Kultur oder Hautfarbe verantwortlich gemacht. Die Xenophobie, „Abwertung und Aggression in Bezug auf die fremde Gruppe“, ist ein wichtiger Aspekt. Laut Ottomeyer kann das deutsche Wort „Fremdenfeindlichkeit“ mit Rassismus gleichgesetzt werden (Ottomeyer, Pelinka 2012, S. 170).

In einem UN-Dokument von 1948 ist von „rassischen Gruppen“ die Rede, was problematisch ist, da es eine „künstliche Einteilung der Menschheit in sogenannte Rassen mit samt deren Unterscheidung nach Wert und Nutzen“ zu legitimieren scheint. „Aber wir wissen, dass es keine Rassen gibt: Wir alle stammen von einer Gruppe des Homo sapiens ab, die vor etwa 150.000 Jahren in Ostafrika lebte“ (Bauer, Benz 2010, S. 276). „Unterschiede in Hautfarbe oder Körperform“ sind unbedeutend,

„wir sind eine Rasse; und doch gibt es zweifellos Rassismus, der auf einem sozialen Konstrukt beruht, das soziale, ökonomische und politische Einstellungen oder Ideologien und in erster Linie politische Auseinandersetzungen widerspiegelt“ (Benz 2010, S. 276).

Selbst im Artikel drei des deutschen Grundgesetzes heißt es: „Niemand darf wegen [...] seiner Rasse [...] benachteiligt oder bevorzugt werden.“ Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) betrachtet das als problematisch. Schon 2010 forderte Hendrik Cremer als Mitarbeiter in einer Stellungnahme, das Wort aus diesem Gesetz zu streichen, denn nur rassistische Theorien gingen „von der Annahme aus, dass es unterschiedliche menschliche ‚Rassen‘ gebe. [...] Rassismus lässt sich nicht bekämpfen, wenn der Begriff ‚Rasse‘ beibehalten wird.“ Vorgeschlagen wird folgender Ersatz:

„Niemand darf rassistisch oder wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (Cremer 2010, S. 3). In anderen europäischen Ländern wie Finnland, Schweden und Österreich wurde der Begriff „im Zuge der Umsetzung der Anti-Rassismusrichtlinie 2000/743/EG“ aus der nationalen Gesetzgebung verbannt (Ebd. 2010, S. 5). Zwischen 1945 und 1993 wurden in UN- und EU-Konventionen und Erklärungen weder der Begriff „Antisemitismus“ definiert noch fand der Begriff „Rassismus“ Beachtung. Dina Porat erklärt dies damit, dass es nach 1945 „allen Ländern um einen Neuanfang“ ging „und darum, eine allzu klare Benennung von Opfern und Tätern zu vermeiden“ (Porat, Grimm und Kahmann 2018, S. 41).

2.1.2 Antisemitismus

Im Europa-Parlament wurde 2017 mit großer Mehrheit folgende Definition von Antisemitismus beschlossen:

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Juden, die sich als Hass gegenüber Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nicht-jüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum, sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen“ (IHRA 2019, S. 39).

Sie „wurde von der Internationalen Allianz für Holocaust-Gedenken erarbeitet“ und erst von sieben Ländern, „darunter Österreich“, bisher übernommen. Diese „Definition soll im Schulunterricht oder in der Justiz-Ausbildung oder im Polizeidienst verwendet werden. Das soll helfen, Straftaten klarer einem antisemitischen Hintergrund zuordnen zu können (Kopeinig Margaretha 2018, S. 3). Stepan Grigat bezeichnet Antisemitismus als „Reaktionsweise auf die nicht begriffene, fetischistische, sich selbst mystifizierende Gesellschaftsstruktur“ (Grigat, Busch et al. 2016, VIII). Laut ihm ist der Antisemitismus „in seinem Selbstverständnis [...] eine Revolte gegen das globale Prinzip subjektloser Herrschaft und die als Zumutung und Bedrohung empfundene Abstraktheit der Ökonomie und Politik.“ Die Autorinnen und Autoren des Buches „Schiefheilungen“ betrachten die „ressentimenthaften Verschiebungsleistungen“ als psychischen Mehrwert von Protagonistinnen und Protagonisten des Antisemitismus, wichtige Begriffe in dem Zu-

sammenhang seien „pathische Projektion, Schuldabwehr, Regression“ (Ebd. 2016, VIII). Im selben Buch bezeichnet Samuel Salzborn Antisemitismus „nicht als reale Auseinandersetzung mit der jüdischen Religion oder der Geschichte des Judentums“ und er könne deshalb nicht durch Dechiffrierung des Judentums oder der jüdischen Geschichte analysiert werden, sondern durch eine der Antisemitinnen und Antisemiten selbst (Ebd. 2016, S. 43).

In dem Buch „Antisemitismus unter Jugendlichen“ wird zwar die Situation in Deutschland betrachtet, folgende Aussage kann aber durchaus für Österreich übernommen werden:

„Die meisten Jugendlichen wissen heute nur wenig über Juden sowie ihre Religion, Kultur und Geschichte. Die oft diffusen Vorstellungen über Kleidung, Speisen und religiöse Gebräuche sind eher von Vorurteilen bestimmt als durch Wissen. Viele Jugendliche fühlen sich unsicher, manche nehmen eine abwehrende Haltung ein“ (Sturzbecher und Freytag 2000, S. 173).

So kann ein weiteres Bestehen von Vorurteilen gegenüber Jüdinnen und Juden begründet werden. Vorurteile sind Meinungen, die vor dem Urteil stehen, „also noch nicht endgültig“ sind. Dass sie trotzdem kaum veränderbar sind, entspricht den „alltäglichen Erfahrungen“. „Es ist schwieriger, eine vorgefasste Meinung zu zertrümmern als ein Atom“, erklärte schon [...] Albert Einstein“ (Horacek und Wiese 2015, S. 9). Am besten können sie eingedämmt werden, indem

„wir uns in der Beobachtung unseres eigenen Verhaltens schulen. Je besser es uns gelingt, uns, selbst im Aufruhr unserer Gefühle, nachdenkend zu beobachten, desto besser sind die Chancen, nicht unbemerkt unbewußten [sic!] Steuerungen unterworfen zu sein“ (Mitscherlich 2012, S. 156).

Hanna Arendt meint, der moderne Antisemitismus des 20. Jahrhunderts vollziehe eine sich weiter zuspitzende Abstraktionsleistung: weg von realen Jüdinnen und Juden als Projektionsobjekte, hin zum fiktiven, völkisch fremd bestimmten ‚Juden‘, [...] für den es keine hypothetische Möglichkeit mehr gibt, sich dem antisemitischen Wahn zu entziehen“ (Arendt, Salzborn, Busch et al. 2016, S. 44). Im Unterschied zum „vormodernen Antijudaismus“ mache er den „Juden zum Vorwurf, nicht konkret, sondern abstrakt zu sein – etwa in Form der Ware oder des Geldes“, so suche er nach „konkreten Projektionsflächen“. Salzborn definiert den Antisemitismus als „Art zu denken und eine Art zu

fühlen: [...] das Denken soll konkret, das Fühlen aber abstrakt sein.“ Jüdinnen und Juden zugeschriebene „Boshaftigkeiten“ richten sich gegen ein „Wir“, womit „nationale Gruppen“ gemeint sind. Der Vorwurf, „die Juden“ seien „„raffende Finanzkapitalisten“, die uns „aussaugen““ kann als „verzerrte Kritik an der Macht des Finanzkapitals“ interpretiert werden. Diese „raffgierigen Jüdinnen bedrohen „uns““ (Ebd. 2016, S. 45-67). Matthias Stumpf definiert den Antisemitismus als „primär [...] ‚rassisch‘ begründete Feindschaft gegen Juden, verbunden mit der Vorstellung einer in ihrer Natur liegenden Börsartigkeit“. Als Beispiel führt er an, Juden stellen ein „geradezu apokalyptisches teuflisches Prinzip dar, das nach Weltherrschaft, Zerstörung der Zivilisation etc. strebe“. Als Produkt der Moderne ist der Antisemitismus hier „eng mit dem völkischen Gedanken verknüpft.“ Den Antijudaismus unterscheidet er durch die religiös bedingte Feindschaft. Diese Form von traditionellen Vorurteilen kommt auch heute noch vor, obwohl sie „vormoderne Vorstellung“ ist. „Antizionismus ist dagegen die (politische) Feindschaft gegen die zionistische Ideologie, meist wird [...] zwischen Zionisten und Juden differenziert.“ Ziel ist die gewaltsame „Zerschlagung und Beseitigung des jüdischen Staates“ (Stumpf, Fathi 2010, S. 240f). „Traditionelle antisemitische Mythen nehmen in antizionistischen Argumentationen oft eine veränderte Gestalt an, eine vermeintliche Kritik an der Politik des Staates Israel beinhaltet stereotype, antisemitische Zuschreibungen“ (Radvan 2010, S. 83f).

2.1.3 Vorurteile

Vorurteile sind seit jeher dafür verantwortlich, dass Menschen aus verschiedenen Gründen verfolgt werden. Sie sind „genauer betrachtet, ein verblüffendes Phänomen. Wer von ihnen sicher gedeckt ist, lebt oft angenehm, denn er weiß mühelos über Dinge Bescheid, von denen er wenig versteht“ (Mitscherlich 2012, S. 135).

Berghold definiert als Vorurteil

„eine durch fehlende, unangemessene oder falsche Information bedingte vorschnelle Urteilsbildung, die ungerechtfertigt verallgemeinernd wirken kann. [...] Es handle sich um beharrlichen und emotional aufgeladenen Widerstand, gegenläufige oder relativierende Informationen gelten zu lassen“ (Berghold 2005, S. 149, Weiter 2014, S. 12).

Sie stellen eine unerschütterliche Überzeugung dar, in denen sich „Bruchstücke von Realität“ und unserer Einbildung vermengen (Mitscherlich 2012, S. 135). Mit heftigen Gefühlen verknüpft unterwirft sich die kritische Fähigkeit der trügerisch-überzeugenden Wirklichkeit, welche das starre Vorurteil schafft. „Eine große Zahl von Vorurteilen begleitet uns während langer Lebensperioden, ohne daß [sic!] wir jene Distanz zu ihnen gewöhnen, die es uns erlaubte, sie zu revidieren“. Durch Vernunft ist nichts zu bewirken. Auch gute oder logische Argumente richten oft nicht viel aus gegen die entstandene Meinungsbesessenheit. Der Vorurteilsbefangene versichert sich lieber der Rückendeckung Gleichgesinnter und erlebt Verstimmung, wenn man seine Meinungssicherheit erschüttert (Ebd. 2012, S. 135-137).

Vorurteile haben laut Nina Horacek und Sebastian Wiese gemeinsame Merkmale: Sie beziehen sich stets auf Gruppen und immer auf die anderen. Sie schreiben ihnen „bestimmte Eigenschaften“ zu, „sogenannte Stereotype“, sie entstehen, „wenn von Einzelfällen auf die Allgemeinheit geschlossen wird. [...] Schließlich findet sich zu jedem Vorurteil eine Person, die dem darin transportierten Klischee entspricht“ (Horacek und Wiese 2015, S. 10). Vorurteile sind facettenreich: „Sie artikulieren traditionelle und zeitgemäße, moderne Vorstellungen von denjenigen, die durch Stereotypisierung, negative Emotionen und Mythen vorverurteilt werden; und das unabhängig davon, ob persönlicher Kontakt besteht oder nicht“ (Zick, Küpper, Heitmeyer, Pelinka 2012, S. 287). Ein Vorurteil „wird meist nicht nur nicht zurückgenommen, sondern auch noch von einer Generation auf die nächste übertragen.“ So betrachtet scheint es verständlich, dass uns die „Betrachtung von Vorurteilen im Laufe der Geschichte lehrt, sie gehörten zum Haltbarsten, was man in ihr vorfindet. Unter Umständen sind sie viel haltbarer als staatliche Gebilde.“ „Vorurteile dienen der Abwehr unangenehmer Einsicht“ (Mitscherlich 2012, S. 137 - 139). Ihre Muster, Ursachen und Konsequenzen sind oft sehr komplex, da sie vielfältig sind und „auf den unterschiedlichsten Wegen zur Diskriminierung“ führen (Zick, Küpper, Heitmeyer, Pelinka 2012, S. 287). Offene Vorurteile repräsentieren sich „durch das ideologische Muster eines unverhüllten Rassismus“, während subtile Vorurteile durch „verborgene ideologische Strukturen“ bestimmt werden: „die Verteidigung traditioneller Werte, die Übertreibung kultureller Unterschiede und die Verleugnung positiver Emotionen gegenüber der Fremdgruppe“. Verschiedene Ausdrucksfor-

men von Vorurteilen haben zwar gemeinsame Strukturen, der Inhalt ist jedoch zum Beispiel im Antisemitismus anders als in der Islamfeindlichkeit. Es gibt eine jeweils spezifische, durch Stereotype, Mythen, Affekte, diskriminierende Verhaltensweisen etc. repräsentierte Beziehungsgeschichte (vgl. Zick, Küpper, Heitmeyer, Pelinka 2012, S. 294-296).

Vorurteile stellen „aus einer gesellschaftlichen Perspektive und mit Blick auf die empirischen Befunde“ in einer globalisierten Welt eine Gefährdung des Wohlstandes dar, da Verbrechen aus Hass Kosten verursachen. Sie greifen „die Zivilisiertheit von Nationen an und zerstören deren demokratischen Charakter. Will eine Gesellschaft Vorurteile und Diskriminierung verhindern, sieht sie sich vor einer großen Aufgabe“ (Ebd. 2012, S. 312). Definitionen und historisches Verständnis helfen beim Verständnis, wie Vorurteile zustande kommen und kamen, und das ist Voraussetzung für ihre Bekämpfung.

2.2 Kontextueller Bezug zu Vorurteilen

2.2.1 Rassismus und Vorurteile

Rassismus ist weder nur „ein Vorurteil noch eine Form von Diskriminierung unter anderen.“ Er galt nach dem Nationalsozialismus „als überwunden oder aber als Problem anderer Gesellschaften, vornehmlich der Vereinigten Staaten von Amerika und Südafrikas“ (Attia und Keskinkilic 2017, S. 1). „Rassistische Denkweisen, Strukturen und Handlungen sind stets im Kontext der jeweiligen Gesellschaft, ihrer Geschichte sowie kapitalistischen [...] und nationalistischen Strukturen zu sehen und zu verstehen“ (Markom und Weinhäupl 2007, S. 113).

„Stereotype Vorurteile von [...] Rassen [...] erhalten sich besonders dann hartnäckig, wenn mit ihnen Schuldgefühle verdeckt werden müssen. Daß [sic!] Neger[sic!] „andere“ Menschen sind (nämlich nicht so intelligent und zuverlässig, dafür um so chaotisch triebhafter als wir selbst), wird um so glaubhafter, je mehr unser Verhalten (Gettoisierung, Ausübung von unbeschränkten Herrenrechten, Vorenthaltung gleicher Bildungschancen etc.) über den tatsächlichen Phänotypus hinaus die soziale „Verschiedenheit“ herbeigeführt hat“ (Mitscherlich 2012, S. 138).

Bei rassistischen Vorurteilen wird ein Konflikt zwischen uns und verzerrt eingeschätzten Anderen sichtbar. Bei einer Vorurteilsorientierung handelt es sich um die Befangenheit in einem „geschlossenen“ System fest vorgegebener Reaktionen auf stabil gewordene Wahrnehmungstäuschungen. „Sündenböcke“ werden in ihrem Wert so tief erniedrigt, dass „kein Gewissenskonflikt mehr bei seiner Mißhandlung [sic!], Ausbeutung oder Tötung entsteht. Man denke hier etwa an [...] die Vorstellungen der Kolonialherren von den „Eingeborenen“, die sie sich unterwarfen“ (vgl.ebd. 2012, S. 138-150).

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass im zuletzt angeführten Zitat auch „der Kolonialherren“ eine Verallgemeinerung darstellt, die ebenso zu Vorurteilen und Stereotypen führt, was im empirischen Teil erläutert wird.

2.2.2 Antisemitismus und Vorurteile

Bestehen Ängste und Vorurteile, liefern „allgemeingültige Erklärungen [...] einen Sündenbock für bestehende Missstände“ (Hebenstreit, Fathi 2010, S. 59).

Der Antisemitismus war keine Wahnvorstellung Hitlers, er ist historisch bedingt (vgl. Gutte und Huiskens 1997, S. 143). Auch der nachfaschistische Antisemitismus hat viele Gründe. Aus gesellschaftstheoretischer Sicht muss er in Österreich als Ausdruck von Verhaltensstörungen in der Gesellschaftsordnung begriffen werden. Er ermöglicht „beherrschten“ Sozialschichten mit chronischem Enttäuschungsüberhang - durch Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft systematisch erzeugt – Potentiale an massiver Angst, Unsicherheit, Unzufriedenheit, Neid, Aggression, Entfremdung und zwischenmenschlicher Destruktivität zu absorbieren (vgl. Botz et al. 1990, S. 337). In der Alltagswirklichkeit sind Spannungen oft nicht auslebbar, auch die eigenen Lebensverhältnisse sind oft unbegreiflich. „Antisemitische Welterklärungen greifen häufig dort, wo die herrschenden Verhältnisse undurchsichtig sind und bleiben. Die Juden werden persönlich haftbar gemacht für unpersönliche, anonyme gesellschaftliche Mächte“ (Schiedel 2007, S. 40). Zur Abführung dient das traditionell antisemitische Bild des Juden, das immer noch eine besonders „geeignete“ Schablone in den Köpfen der Mehrzahl der Österreicherinnen und Österreicher abgibt. Unverständene, komplexe Entwicklungszusammenhänge werden mit einer konkreten Schuldzuweisung erklärt, das Kollektiv der Juden

wird zum Feindbild hochstilisiert. Es wird ein gemeinschaftliches, verschwörerisches Agieren unterstellt, das sich gegen die Wir-Gruppe richtet. Das „Bild vom mächtigen und reichen Juden, der um die Weltherrschaft ringt“, wird gezeichnet. Eine Rettung dieses bedrohlichen Bildes bedarf der Zerstörung des Feindes (vgl. Radvan 2010, S. 83-85).

Antisemitismus und Rassismus haben gemeinsam, dass sie „über bloße Vorurteile oder Stereotypisierungen hinaus“ gehen (Attia und Keskinkilic 2017, S. 4). Der Unterschied im Objekt besteht darin, dass es beim Rassismus das „fremde Andere“ und beim Antisemitismus das „unheimliche Andere“ ist. Dies verweist auf die christlichen Wurzeln. Durch die „Ermordung Gottes [...] leitet sich die wahnhafte Vorstellung von der jüdischen Über- oder Allmacht her“ (Schiedel 2007, S. 37).

2.2.3 Vorurteile gegen Musliminnen und Muslime und Migrantinnen und Migranten

Der Antisemitismus erfüllt die Funktion als bevorzugte Enttäuschungserklärung aller real deklassierten bzw. statusbedrohten Sozialschichten. Er ist aber „kein Phänomen der Randgruppen, sondern stellt ein spezifisches Vorurteilssystem dar, dessen Stereotype und negative Abwehrgefühle auch in weiten Teilen der bürgerlichen Mitte verankert sind“ (Schwarz-Friesel et al. 2010, S. 1). Eine grundsätzliche Ersetzbarkeit durch andere Vorurteile, z. B. gegen „Gastarbeiter“ oder Migrantinnen und Migranten ist möglich (Betz et al. 1990, S. 337f). Vieles einst Jüdinnen und Juden Nachgesagte wird heute auf andere „Minderheiten“ übertragen.

Eine weit größere Minderheit als die jüdische stellt mit ca. 700.000 Menschen die muslimische Bevölkerung in Österreich dar (vgl. Embacher 2019, S. 221). Ihr Zuzug begann nach „der „GastarbeiterInnen“-Anwerbung in der Türkei und im ehemaligen Jugoslawien in den 1960er Jahren“ (Ebd. 2019, S. 222).

Mit der Eroberung Konstantinopels, der Hauptstadt des oströmischen Reiches, durch muslimische Türken 1453 begann durch den folgenden „Kulturschock für das Abendland“ ein nachhaltiges „Bedrohungsszenario. Unzählige Traktate beschworen die Tür-

kengefahr und bereiteten den Grund für verbreitete und nachhaltige negative Assoziationen gegenüber dem Islam“ (Benz, Pelinka 2012, S. 207).

Die Expansion des Osmanischen Reiches wurde gebremst durch die beiden „Türkenbelagerungen“ Wiens 1529 und 1683, dennoch wurde durch die beiden historischen Ereignisse die „Bedrohung durch ‚die Türken‘“ wieder spürbar. Im hohen Mittelalter etablierte sich das Feindbild des Abendlandes im Zusammenhang mit dem „verschwörungstheoretischen Kontext der Judenfeindschaft. 1321 sollen in Südfrankreich „Muslime“ Jüdinnen und Juden angestiftet haben, Brunnen zu vergiften. In der Reformationszeit wurden Jüdinnen und Juden nicht nur der Anklagen wie Ritualmord oder Hostienschändung beschuldigt, sondern auch, mit dem Teufel und den „Türken“ einen Pakt abgeschlossen zu haben. Aktuelle Identitätsdebatten gelten in Europa nicht der „Emanzipation von Juden“, sondern der „Integration von Muslimen“ und äußern sich in Diskursen um Kopftuch oder Minarette als Symbole des Fundamentalismus (vgl. ebd. 2012, S. 208-210).

Eine Form des Rassismus, der laut Rolf Gutte natürlich auch in Demokratien existiere, stelle es dar, wenn „Ausländer“ bei der Arbeits- oder Wohnungsnachfrage „hinter den Deutschen“ eingeordnet werden, „und zwar allein deswegen, weil sie Ausländer sind“ (Gutte und Huiskens 1997, S. 177).

Nach dem „Bosnienkrieg von 1992 bis 1995“ stellen die ca. 90.000 geflüchteten bosnischen Musliminnen und Muslime neben denjenigen „mit türkischer Migrationsgeschichte“ die größte Gruppe in Österreich dar. Weitere Gruppen bilden muslimische Tschetscheninnen und Tschetschenen und ab 2015 in erster Linie geflüchtete Menschen aus Syrien und Afghanistan, über 100.000 Geflüchtete stellten „einen Asylantrag“ (Embacher et al. 2019, S. 222).

Schließlich wirkten sich seit den Terrorakten des elften Septembers 2001 in New York und weiteren „verbrecherischen Taten fanatischer Aktivisten, die Religion missbrauchen, „auf die Emotionen und den Intellekt westlicher demokratischer Gesellschaften“ aus. Demagogen erzeugen auf islamistischer Seite das Feindbild des Westens und auf westlicher Seite das Feindbild des Islam (vgl. Benz, Pelinka 2012, S. 209). Bestehende Gegensätze lassen sich leichter nützen als die Erschaffung neuer Feindbilder. Die Anschläge vom elften September 2001 und die folgenden Kriege im Irak und in Afghanis-

tan verfestigten Ansichten auf beiden Seiten und konstruierten unüberwindbare Gräben. (vgl. Weiter 2014, S. 16) Sie „stürzten sowohl die US-amerikanische Gesellschaft als auch die mehrheitlich muslimischen Gemeinschaften in eine tiefe Krise“ (Fathi 2010, S. 63).

„Bausteine des Feindbilds sind Verallgemeinerung und Reduktion von wirklichen oder vermeintlichen Sachverhalten auf Negative, Gerüchte, Unterbewusstes, Hörensagen“ (Benz, Pelinka 2012, S. 209). Sie stellen „Welterklärungsmuster“ dar und stigmatisieren den Islam und Musliminnen und Muslime (vgl. ebd. 2012, S. 211).

„Aus der Perspektive der Vorurteilsforschung ist das Phänomen der Islamfeindschaft deshalb interessant, weil weithin mit Stereotypen argumentiert wird, die aus der Antisemitismusforschung bekannt sind, etwa der Behauptung, die jüdische bzw. islamische Religion sei inhuman und verlange von ihren Anhängern unmoralische oder aggressive Verhaltensweisen gegenüber Andersgläubigen“ (Ebd. 2012, S. 214).

In der Vorurteilsforschung wird nicht „nach dem Wesen von Muslimen oder dem Charakter von Juden“ gefragt, sondern nach „Einstellungen und Aktionen einer gesellschaftlichen“ Mehrheit gegenüber einer Minderheit. Überfremdungsängste sind nicht nur im „rechten Spektrum“, sondern auch im gut situierten Mittelstand zu finden und werden durch verschiedenste Medien durch Darstellungen von „Horror szenarien“ gefördert. Die Mehrheit friedlicher Musliminnen und Muslime wird mit „einer terroristischen Minderheit von Extremisten“ gleichgesetzt (Ebd. 2012, S. 214). „Die Muslimfeinde sind mit großem zeitlichen Abstand von den gleichen Ängsten getrieben wie einst die Judenfeinde, nämlich der Furcht der Überwältigung und Überfremdung“ (Benz 2013, S. 10). Durch demografische Entwicklungen „ins Hintertreffen zu geraten, plagte schon die „Judenfeinde“ der Gründergeneration des Antisemitismus.“ Existenzängste äußern sich in abwertenden „Zuschreibungen wie Integrationsunwilligkeit oder Unfähigkeit zur Assimilation oder Unverträglichkeit der Kulturvorstellung der Fremden“ (Benz, Pelinka 2012, S. 216).

„Alle Anstrengungen, den Holocaust zu erforschen und zu verstehen, um die Erfahrung der Katastrophe des Judenmords für die Entwicklung einer demokratischen, humanen und toleranten Gesellschaft zu nutzen, wäre vergeblich, wenn anstelle der Juden andere Gruppen stigmatisiert würden“ (Ebd. 2012, S. 218).

Migration ist ein gängiges „Thema der öffentlichen politischen Debatte“. Es lässt sich nicht vernünftig beurteilen, wie „politisch mit Einwanderung umzugehen ist, [...] wenn man nichts über Zahlen, Herkunft und Einwanderungsmotive von Migranten weiß; die Vermittlung dieses Wissens erreicht aber die politische Dimension des Umgangs mit Migration noch nicht“ (Sander 2013, S. 69).

Heute dient der differenzialistische Rassismus der Abwehr von Arbeitsmigranten und „Armuts- bzw. Ökoflüchtlingen aus der sog. Dritten Welt“ und der „Abschottung der „Wohlstandsfestung“ (West-) Europa“ (Butterwegge, Roth 2013, S. 88). Laut Sandkühler Thomas ist die „gegenwärtige Migrationskrise [...] ein globales Phänomen, das den europäischen Kontinent und namentlich die Europäische Union als politischen Akteur in besonderem Maße herausfordert“ (Alavi et al. 2016, S. 431). Es wird nicht reichen, dieser Herausforderung mit bloßem „Appell an menschenrechtlichen Universalismus“ zu begegnen, es bedarf vielmehr einer

„problematisierenden Rückfrage an die Geschichte der Migration von der Peripherie zu den Rändern der Gesellschaft“ und einer Darstellung von „Zwangsmigration [...] und des Wechselverhältnisses von Inklusion und Exklusion, das sich in der historischen Identität von Migranten niedergeschlagen hat“ (Ebd. 2016, S. 430).

Auch nach 1945 kam es durch „Bevölkerungsverschiebungen“ zu Gewalt, wobei Europa „von diesen Schrecken der Nachkriegszeit weitgehend verschont“ blieb (Ebd. 2016, S. 430f). Dass dies auf den gegenwärtigen Zeitpunkt nicht mehr zutrifft, ist bekannt.

3 Schulbezogener Rahmen

Dieses Kapitel beschäftigt sich damit, inwiefern die schulischen Rahmenbedingungen im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Zusammenhang mit antisemitischen und rassistischen Vorurteilen stehen.

3.1 Geschichtsdidaktik

Die Geschichtswissenschaft geht davon aus, dass Geschichte „eine Konstruktion von bescheidenen Teilen der Vergangenheit“ ist. Verschiedene Prinzipien sind „im schulischen Kontext“ zu beachten: „die Prinzipien von Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität“ (Germ 2015, S. 26).

In der Geschichtsdidaktikforschung steht seit den 1970er Jahren „das Lernziel des historischen Denkens“ im Vordergrund, welches „Geschichtsbewusstsein“ ausdifferenzieren und „narrative Kompetenz“ ausbilden soll (Weißeno et al. 2018, S. 40).

Ab 1990 setzt auch in Österreich die geschichtsdidaktische Forschung ein.

„Das historische Denken von Kindern und Jugendlichen wird in neueren Forschungsarbeiten unter dem Begriff der „Schülvorstellung“, dem Begriff des „Geschichtsbewusstseins“ oder dem Begriff der „Kompetenzen historischen Denkens“ fokussiert“ (Ebd. 2018, S. 44).

Mit dieser Kompetenz soll das Erkennen von „Geschichte als Konstrukt“, das Reflektieren der „Perspektivität in Vergangenheit und Gegenwart“, das Ermöglichen von „Fremdverstehen“ und das Beherrschen von „Methoden historischer Untersuchungen und Erklärungen“ gesichert werden (Hellmuth und Klepp 2010, S. 127).

Didaktik der Geschichte kann folglich als „die Theorie und Praxis des historischen Lehrens und Lernens“ oder „die Wissenschaft vom Geschichtsbewusstsein“ definiert werden (Baumgärtner 2019, S. 28). Bei der Bestimmung historischen Denkens „wurden vorerst prozedurale und epistemologische Aspekte definiert, hinzu kamen Beschreibungen zentraler Konzepte. Sie werden strukturiert in Kompetenzmodellen (vgl. ebd. 2018, S. 46). Historisches Denken oder Lernen nimmt Bezug „auf eine Vielzahl an wissen-

schaftlichen Fachdisziplinen [...], die ihrerseits durch fachliche Konzepte strukturiert sind“.

„Es gilt daher im Geschichtsunterricht zwischen jenen Konzepten zu unterscheiden, die man im Sinn des Arbeitswissens [...] anlassbezogen und punktuell einbringt, und jenen grundlegenden Konzepten (Basiskonzepte), die [...] für ein fachspezifisches Durchdenken von Geschichte und Vergangenheit immer wieder prägend und strukturbildend sind“ (Kühberger 2015, S. 101).

Basiskonzepte sind historisch, gesellschaftlich und epistemisch. Historisches Wissen ist nicht auf „inhaltliche Komponenten reduzierbar“, sondern wird durch „erkenntnistheoretische Aspekte mitbestimmt“ (vgl. ebd. 2015, S. 102).

Zu den didaktischen Grundsätzen gehört die Multiperspektivität, die „als pädagogische Antwort auf die monoperspektivische Verengung der Wahrnehmung und Darstellung einer multikulturellen, multiethnischen und multinationalen Welt“ gilt. Sie soll „Stereotype, Vorurteile und Feindbilder abbauen und ihnen vorbeugen“, indem aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen“ dargestellt und betrachtet wird (Fritzsche 2008, S. 25-30, Liepach und Geiger 2014, S. 125). Schulbüchern gelingt es zum Beispiel jedoch „nur selten, das Bild „der Juden“ auszudifferenzieren, zumeist werden sie als eine geschlossene homogene Gruppe vorgestellt. [...] Auch die Sichtweise auf das „Judentum“ ist häufig monoperspektivisch“ (Ebd. 2014, S. 126).

3.2 Politische Bildung

Der Geschichtsdidaktik kommt im Zusammenhang mit politischer Bildung eine vorbereitende und ergänzende Funktion zu. Die Auseinandersetzung mit historischen Problemen kann einem Transfer zur politischen Bildung dienen, es wird davon ausgegangen, dass reflektiertes Geschichtsbewusstsein gekoppelt ist mit reflektiertem Umgang mit Politik. Basis dafür soll der Geschichtsunterricht sein, dessen Aufgabe es ist,

„die vorhandenen Kategorien der Beurteilung ins Bewusstsein zu heben und sie vorsichtig zu erweitern, also zusätzliche und besser reflektierte Urteilkategorien zu schaffen. Solche Kategorien sind häufig mit Emotionen verbunden, die zwar nicht ausgeblendet, aber bewusst und der Reflexion zugänglich gemacht werden können“ (Hellmuth und Klepp 2010, S. 132f).

Neben dem Lehrplan existiert noch seit 1978 das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“, das spezifische Kompetenzen wie die Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz anbahnen soll. Im Jahr 2015 wurde es neu überarbeitet. 1988 wird ein „über das bloße Aneignen von Wissen und Fertigkeiten hinausgehendes Maß an politischem Engagement, an aktiver und verantwortungsbewußter [sic!] Mitgestaltung des Staates bzw. des politischen Lebens“ im Kommentarheft 2 zum Lehrplan gefordert. Sollten Lehrerinnen und Lehrer Stellungnahmen, die als persönlich deklariert werden, in den Unterricht einbringen, sollen diese auch als solche ausgewiesen werden. „Darüber hinaus hat er den Schülern klarzumachen, daß [sic!] es verschiedenen Zugangsweisen zu [sic!] und Interpretationen der zeitnahen Geschichte gibt.“ Das soll Schülerinnen und Schüler in der Ansicht bestärken, dass es kein objektives „Geschichtsbild“ gibt. Da die Bindung zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern oft sehr stark ist, darf dies auf keinen Fall zu einer „Werbung für seine politischen Ansichten und politischen Auffassungen“ führen. Auf keinen Fall dürfen andere Meinungen „diskreditiert werden“ (Benedikt 1988, S. 36).

Vorgesehen war ursprünglich, an Mittelschulen ein Unterrichtsfach „Politische Bildung“ einzuführen, dieser Plan wurde jedoch wieder fallen gelassen (vgl. Hellmuth und Klepp 2010, S. 68). Dass mit dem Unterrichtsprinzip viele Lehrerinnen und Lehrer erreicht werden konnten, die sich für politische Bildung im Unterricht engagierten, durfte bezweifelt werden. Es erweist sich als schwierig, Umfang und Qualität der Umsetzung der Unterrichtsprinzipien im Allgemeinen zu überprüfen. 2008 wurde an der Universität Wien ein eigener „Lehrstuhl für Didaktik der Politischen Bildung“ eingerichtet und die Lehrpläne der Pflichtschulen wurden überarbeitet. Ab diesem Zeitpunkt wurde die Fächerkombination „Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung“ in der Sekundarstufe I eingeführt (vgl. ebd. S. 76-80).

Mit Hilfe des Unterrichtsprinzips soll das „Interesse am politischen Geschehen“ unter anderem gefördert werden, eine eigene Meinung soll gebildet und argumentiert werden können und andere, kontroverse Sichtweisen sollen respektiert und anerkannt werden (BMBF 2015).

Politische Bildung will befähigen, politische Freiheit zu leben und „ist auf Bürgerinnen und Bürger als Individuen, nicht auf Kollektive bezogen“. Zwar hat Politik mit „überin-

dividuellen Fragestellungen“ zu tun, in einer freien Gesellschaft besteht jedoch das „Wir“ darin, dass sich das „Ich“ gegenseitig zugestanden wird (Sander 2013, S. 55). Theodor Adorno warnt im Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“:

„Für das Allerwichtigste gegenüber der Gefahr der Wiederholung halte ich, der blinden Vormacht aller Kollektive entgegenzuarbeiten, den Widerstand gegen sie dadurch zu steigern, daß [sic!] man das Problem der Kollektivierung ins Licht rückt. ... Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selbst schon zu etwas wie Material, löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus. Dazu passt die Bereitschaft, andere als amorphe Masse zu behandeln“ (Adorno 2006, S. 95, Sander 2013, S. 56).

„Politische Bildung arbeitet also nicht an der Vereinheitlichung, sondern fördert eine Vervielfältigung von Identitäten, die [...] durch ihre wechselseitige Anerkennung in einer freiheitlichen politischen Ordnung miteinander verbunden sind“ (Sander 2013, S. 58). Wesentlicher Bestandteil ist die politische Urteilsfähigkeit, wobei Urteile „alle Aussagen eines Individuums über Menschen und Sachen, die konstatierenden und/oder qualifizierenden Charakter haben“ definiert sind. Deshalb beschäftigt sich diese Arbeit im Speziellen mit diesem Bereich, da „Vorurteil“ und „Urteil“ eng miteinander verknüpft sind. Es lassen sich die Dimensionen des Sach- und des Werturteils unterscheiden. „Sachurteile können Aussagen mit dem Anspruch einer Tatsachenbeschreibung treffen oder Schlussfolgerungen [...] vornehmen [...]. Werturteile beurteilen politische Entscheidungen, Situationen oder Positionen nach moralischen Maßstäben“ (Ebd. 2013, S. 75-77).

Politisches Sachurteil verhilft zur „Komplexitätssteigerung“, dem Lernen, genauer hinzusehen. „Sie sind als Wege zur Differenzierung der Wahrnehmung und Interpretation von Politik zu verstehen“. Es werden dadurch „Zusammenhänge, Strukturen und längerfristige Problemlagen“ erkennbar (Ebd. 2013, S. 87-89).

„Am Ende ist politische Bildung eine Einladung und eine Gelegenheit, sich ein reflektiertes Bild von der politischen Dimension des Menschen und des menschlichen Zusammenlebens zu machen – oder das Bild, das man mitbringt, von allen Seiten kritisch zu betrachten und es – vielleicht – zu revidieren“ (Ebd. 2013, S. 91).

Doch schon 1988 wurde festgestellt, dass ein „chronologisch strukturierter Aufbau von Zeitgeschichte“ an der „Komplexität und der Diffizilität der Beziehungen“ scheitert und eine „thematische Orientierung“ den Vorteil hat, „auch schwierige Sachverhalte in ihrer

umfassenden und auswirkenden Dimension zu zeigen.“ (Erich Benedikt 1988, S. 38) Wissen als Basis für politisches Handeln wird für die Wahrnehmung von Bürgerrechten vorausgesetzt, wobei die „Lernbiographie der Adressaten und [...] deren Vorwissen und Einstellungen“ ergänzend von Bedeutung sind. Zu den Basiskonzepten der Politikdidaktik in Bezug auf politisches Wissen gehören „System, Öffentlichkeit, Macht, Gemeinwohl Recht und Knappheit“. Einige, die einen wichtigen Beitrag zum Diplomarbeitsthema leisten, werden kurz vorgestellt:

- *System* meint politisches Wissen um *gesamt- und zwischengesellschaftliche Zusammenhänge* und Strukturen menschlichen Lebens. Gesellschaften strukturieren sich aufgrund des Ergebnisses und der „Bedingung von Politik“.
- Das Verständnis und der Umgang mit *Macht* inklusive der „Verfestigung zu *Herrschaftsstrukturen*“ sind wesentlich für „politisches Wissen“.
- Beim *Gemeinwohl* geht es „um die Wertvorstellungen, die in die Beurteilung von Politik im engeren Sinne“ einfließen. Obwohl der Begriff „Gemeinwohl“ nicht unproblematisch ist, da er den gegensätzlichen Begriff „Eigenwohl“ als gegensätzliches Denkmuster provoziert, steht er für „Vorstellungen davon, welches (soziale, ökonomische, politische) Handeln für eine Gesellschaft (oder mehrere Gesellschaften oder auch die ganze Menschheit) am besten ist“.
- Das Recht ist eine „wesentliche Rahmenbedingung für politisches, ökonomisches und soziales Handeln“ (Sander 2013, S. 100f).

3.3 Lehrplanbezug

Nach Baumgärtner dienen Lehrpläne „der gesellschaftlichen Legitimation schulischen Lernens, indem sie das zu Lernende verbindlich festlegen“. Damit erfüllen sie „eine „politische“, eine „programmatische“ und eine „praktische“ Funktion.

„Bei der Erstellung eines Lehrplans wird nicht nur ein bestimmter Fächerkanon festgelegt, sondern auch innerhalb eines Unterrichtsgebiets aus den denkbaren Themen eine Auswahl getroffen, die nach bestimmten Prinzipien strukturiert und gereiht wird, so dass ein idealtypischer Lehrgang entsteht. Lehrpläne für Geschichte wollen daher ein bestimmtes Geschichtsbild vermitteln“ (Baumgärtner 2019, S. 99).

Für Schulbuchanalysen ist ein „Heranziehen weiterer Quellen wie Lehrpläne“ unerlässlich (Ebd. 2019, S. 155). Dazu wird der Lehrplan der 90er Jahre dem aktuellen gegenübergestellt: Altrichter Anton definiert 1985 das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung als Inklusion der Elemente „Staatsbürgerliche Erziehung und Friedenserziehung“. Der Grundsatzterlass „Politische Bildung in den Schulen“ war damals schon „für alle Unterrichtsgegenstände verbindlich“ (Altrichter 1985, S. 51). In diesem Kommentarheft I ist in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplanes für das Fach „Geschichte und Sozialkunde“ verankert, dass im Sinne der Multiperspektivität die „Geschichtsdarstellung [...] nicht einseitig sein“ darf, „sondern [...] verschiedene Sichtweisen und Interessenlagen aufzeigen“ soll. Zusammenhänge und Wechselwirkungen im komplexen historischen Geschehen zu erkennen, stehe im Vordergrund (Ebd. 1985, S. 45).

Im Fachlehrplan aus dem Jahr 1988 ist folgender Bezug zum Diplomarbeitsthema zu finden:

„*Diktatorische Systeme*“/Lerninhalte:

„Rassenideologie – Antisemitismus“

„*Entkolonialisierung und Dritte Welt*“/Lerninhalte:

„Beispiele für Ursachen, Abläufe und Folgen der Entkolonialisierung.

Charakteristische wirtschaftliche, gesellschaftliche, politische und kulturelle Unterschiede zwischen Industrieländern und Ländern der Dritten Welt.

Krisenanfälligkeit der Entwicklungsländer – weltpolitische Folgen.

Formen der gegenseitigen Abhängigkeit von Entwicklungsländern und Industrieländern.

Der Nord-Süd-Konflikt – Lösungsversuche.

Wirtschaftliche und gesellschaftliche Probleme der Gegenwart/Lerninhalte:

Flüchtlinge in aller Welt (Ebd. 1988, S. 27 - 30).

Dazu sind aufgrund der sprachlichen Gestaltung folgende fragwürdige Schlüsse zu ziehen:

- Der Begriff „Rassenideologie“ ist im Lehrplan angeführt.
- Charakteristische Unterschiede zwischen „Industrieländern“ und der „Dritten Welt“ werden betont.
- Flüchtlinge werden als „Problem“ dargestellt.

Heute ist der „Lehrplan [...] modulartig aufgebaut und eröffnet damit ein Verschränken von historischem und politischem Lernen. Werke mit der Anmerkung „Lehrplan 2016“ sind nach dem neuen Lehrplan approbiert“ (BMBWF 2019, S. 3). Die modulare Gestaltung soll eine „neue Lernkultur“ für den GSPB-Unterricht schaffen. Viele der neun Module ermöglichen durch Allgemeinhaltung den Lehrerinnen und Lehrern einen gewissen „Freiraum in der Unterrichtsgestaltung“, da der Unterricht sich nicht auf die „gesamte Geschichte und Gesellschaft“ beziehen kann. „Vielmehr ist exemplarisch vorzugehen, d.h. dass anhand von ausgewählten Beispielen Grundeinsichten in Geschichte und Politik geschaffen werden sollen“. Das „Hetzen durch die Epochen“ soll durch die Möglichkeit abgelöst werden, sich auf „spezielle und vertiefende Blickwinkel“ zu konzentrieren (Kühberger 2016, S. 3). Obwohl die einzelnen Schulstufen chronologisch strukturiert sind, sind „verstärkt Vergleiche und vernetztes Wissen“ gefordert, außerdem werden Verknüpfungen der Zeiten im Sinne der Orientierungskompetenz empfohlen. Die zu unterrichtenden Inhalte sind demnach nicht schwerpunktmäßig einer chronologischen Anordnung zu unterstellen, sondern einem „Lernen mit fachspezifischen Konzepten“ und „einer fachspezifischen Kompetenzorientierung“. Ursachen, Mechanismen und Folgen von Migration lassen sich besser „in einem Längsschnitt darstellen und verstehen“ (vgl. ebd. 2016, S. 4). Fünf Module beschäftigen sich mit historischem Wissen (Modul 1-5), in zwei Modulen überschneiden sich historisches und politisches Wissen (Modul 6-7) und die Module 8 und 9 befassen sich mit politischem Wissen.

Im Folgenden werden anhand der 4. Klasse exemplarisch die Module inklusive ihrer Inhalte präsentiert.

Im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sind themenbezogen folgende Aspekte zu finden, die sich allerdings auf nur ein untersuchtes Buch beziehen, nämlich Bausteine 4 aus dem Jahr 2018:

- Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation: Arbeit mit Texten und Bildern (Quellen und Darstellungen der Vergangenheit sowie der Gegenwart in unterschiedlichen Medien), Interpretation und Bewertung; Begriffsbildung und Anwendung sowie kritische Sprachreflexion; Sammeln und Anwenden von Argumenten im Diskurs (Bundeskanzleramt 2019, S. 45).

Mensch und Gesellschaft: Insbesondere der Umgang mit gesellschaftlichen Minderheiten, die Achtung demokratischer Werte und die Arbeit an einer [...] inklusiven Gesellschaft sollten [...] im Vordergrund stehen.

- Themenauswahl:

Für die Bearbeitung der historischen und politischen Themen sind Module mit Längs- und Querschnitten vorgesehen. Dabei soll der Unterricht – gemäß dem Zusammenhang von globalen, kontinentalen, nationalen, regionalen und lokalen Aspekten – Einblick in die Geschichte und Politik unterschiedlicher Räume geben, deren Vernetzung deutlich machen und sich somit [...] auf Interkulturelles und Globales Lernen beziehen.

Zu den **didaktischen Prinzipien** gehören auch die **historischen und politischen Kompetenzen**.

Die *historische Orientierungskompetenz* soll zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen.

Die *politische Urteilskompetenz* soll befähigen, [...] sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und solche zu formulieren.

-Historische und politische Einsichten:

-Erklären gegenwärtiger [...] gesellschaftlicher, politischer und kultureller Phänomene, zB. aus der historischen Entwicklung; (Ebd. 2019, S. 46f).

- 4. Klasse:

In den 9 Modulen des neuen Lehrplans finden sich themenbezogen zu Nationalsozialismus, Nahost-Konflikt, Entkolonialisierung und Migration folgende relevante Vorgaben:

Modul 1 (Historische Bildung): Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen

Thematische Konkretisierung:

-Grundlagen, Voraussetzungen und Auswirkungen des Nationalsozialismus in Österreich analysieren;

Modul 2 (Historische Bildung): Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert

Kompetenzkonkretisierung:

- Orientierungsangebote aus Darstellungen hinterfragen

- Diskussionen zur Nutzung von historischen Erkenntnissen für Gegenwart und Zukunft führen;
- Aufbau von Darstellungen analysieren (inhaltliche Gewichtung, Argumentationslinien, Erzähllogik sowie Bewertungen);

Thematische Konkretisierung:

- Geopolitische Aspekte des Zweiten Weltkrieges ermitteln; Friedenssicherung nach 1945 und weltpolitische Machtstrukturen in globaler Perspektive erörtern,
- Politische und gesellschaftliche Phänomene der Globalisierung (z.B. Entkolonialisierung; Urbanisierung, ökologische Herausforderungen) zeitlich verfolgen und bewerten;

Modul 4 (Historische Bildung): Europäisierung

Thematische Konkretisierung:

- Kooperationen und Spannungen zwischen Europa und verschiedenen Weltregionen im internationalen System thematisieren und beurteilen.

Modul 5 (Historische Bildung): Holocaust/Shoa, Genozid und Menschenrechte

Thematische Konkretisierung:

- Formen des Antisemitismus sowie des Rassismus definieren und unterscheiden;
- Die Vernichtungspolitik im Nationalsozialismus (Opfergruppen; industrieller Mord, Euthanasie) analysieren und deren historisch-politische Bedeutung für Österreich bis in die Gegenwart beurteilen.
- Den Begriff Genozid definieren, Genozide des 20. und 21. Jahrhunderts an Beispielen vergleichen sowie die gesellschaftlichen Folgen herausarbeiten

Modul 6 (Historisch-politische Bildung): Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik

Kompetenzkonkretisierung:

- Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen;
- Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen(Ebd. 2019, S. 53f);

Thematische Konkretisierung:

-Öffentliche Erinnerungskulturen zum Holocaust und zum Zweiten Weltkrieg analysieren sowie historische und politische Darstellungen zum Opfermythos dekonstruieren.

Modul 7 (Historisch-politische Bildung): Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert

Kompetenzorientierung:

- Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen;
- Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen;

Thematische Konkretisierung:

- Die Bevölkerungsentwicklung im 20. und 21. Jahrhundert und ihre Folgen analysieren;

Modul 8 (Politische Bildung): Politische Mitbestimmung

Kompetenzorientierung:

- Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung und Auswirkung beurteilen;
- Eigene politische Urteile fällen und formulieren

Thematische Konkretisierung:

- Die Bedeutung der Menschen- und Kinderrechte sowie ihre [...] Anwendung analysieren und bewerten (Ebd. 2019, S. 55);

Der Nah-Ost-Konflikt ist kein dezidiertes Thema mehr, das nach dem Lehrplan 2016 vorgegeben wird. Allerdings ermöglichen die historischen Module 2, 4 und 5 eine entsprechende Thematisierung, inwiefern der Nah-Ost-Konflikt in Verbindung mit Vorurteilen und Rassismus bzw. Antisemitismus eine Bedeutung auf unsere Gesellschaft hat.

3.4 Das Schulbuch

Schon der 1940 geborene Geschichtsdidaktiker Wolfgang Jacobmeyer fand für Schulgeschichtsbücher eine interessante Definition: Sie seien die „Autobiographie der Nation“. Je nach Auswahl der dargestellten Sachverhalte und ihrer spezifischen Interpretati-

on sind „interessante Aufschlüsse über das zur Entstehungszeit herrschende Geschichtsbild“ möglich (Baumgärtner 2019, S. 154).

Schulbücher lassen sich auch als eine Ausdrucksform von Geschichtskultur deuten (Liepach und Geiger 2014, S. 8). Sie vereinen in sich verschiedene Funktionen: Schulfachbezogen „konkretisieren und implementieren sie Lehrpläne und Richtlinien, sie „erfüllen [...] eine unterrichtsbezogene Funktion, indem sie den Unterrichtsinhalt wie auch den Unterricht selbst didaktisch und methodisch strukturieren“ und vom wirtschaftlichen Standpunkt aus streben die Verlage „durch die Veräußerung der Schulbücher“ Gewinne an (Slopinski und Selck 2014, S. 126).

„Eine Struktur erhalten Schulbücher, indem sie bestimmte Elemente miteinander kombinieren. Kernelemente sind Autorentexte, Quellen, Handlungsaufträge und Methodenleitfäden. Autorentexte begleiten Schülerinnen und Schüler und komprimieren Sachinformationen, während Quellen die politische Wirklichkeit vergegenwärtigen sollen“ (Ebd. 2014, S. 127).

Diese Bücher sind nicht nur „Hilfsmittel im Unterricht, sondern repräsentieren auch den Lehrstoff und beeinflussen durch dessen Auswahl, Anordnung und Darstellung den gesamten Unterrichtsverlauf“ (Gies und Barricelli 2004, S. 236). Sie dienen „dem Erlernen des laut Lehrplan vorgesehenen Lernstoffs anhand der ebenfalls laut Lehrplan vorgegebenen didaktischen Prinzipien und Zugänge“ (Paireder 2017, S. 14). Das Geschichtsschulbuch prägt aber auch die Lernerwartungen von Schülerinnen und Schülern und „beeinflusst ihre Motivation“ (vgl. Gies und Barricelli 2004, S. 236). Ziel ist die Konfrontation mit historischen Überlieferungen, die „sie zu aktiver Auseinandersetzung mit Geschichte durch Analyse, Interpretation, Vergleich und Urteilsbildung befähigen“ (Ebd. 2004, S. 238).

Bruno Kreisky führte 1972 die „Schulbuchaktion“ ein, dadurch fand es „weitere Verbreitung als zuvor und wurde dadurch auch von der Wissenschaft verstärkt als politisches Instrumentarium wahrgenommen“ (Paireder 2017, S. 43).

Vom rechtlichen Standpunkt aus betrachtet wird ein Schulbuch erst dann zu einem solchen, wenn es „durch staatliche Approbationskommissionen“ überprüft und anschließend die „Aufnahme in den Katalog der Schulbuchaktion“ erfolgt. „Die Approbationskommissionen folgen einem von ministerieller Stelle vorgegebenen Beurteilungskata-

log, wodurch das Schulbuch zu einem Instrument der Bildungspolitik wird“ (Ebd. 2017, 14f).

„Die Gutachterkommissionen bestehen entsprechend den Erfordernissen der Geschäftsbereiche aus drei bis fünf [...] Mitgliedern und aus den für jedes Mitglied berufenen Ersatzmitgliedern“. Bezüglich der Zusammensetzung muss jeweils ein Mitglied „aus dem Bereich der 5. bis 8. Schulstufe der allgemeinbildenden Pflichtschulen und ein Mitglied (und Ersatzmitglied) aus dem Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen“ angehören. Die Approbationskommission hat laut Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2017, ausgegeben am 31.03.2017, Teil II 90, unter anderem die Aufgabe festzustellen, ob die Erfüllung der Erfordernisse nach dem Schulunterrichtsgesetz in Hinblick auf die „sachliche Richtigkeit des Inhaltes und seiner Übereinstimmung mit dem jeweiligen Stand der betreffenden Wissensgebiete, unter Berücksichtigung der den Sachbereich berührenden Normen, im Sinne des Normengesetzes, BGBl. Nr 240/1971“ und die „sprachliche Gestaltung und gute Lesbarkeit (unter Einschluß [sic!] der didaktischen Elemente der optischen Darstellung)“ in Unterrichtsmitteln gewährleistet sind (RIS, Fassung vom 08.07.2019).

Laut Baring klassifizieren vier Anforderungen ein kompetenzorientiertes Geschichteschulbuch. Es soll „die wichtigsten fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Lernenden fordern und fördern, zentrale Teilkompetenzen identifizieren, isolieren und systematisch stufen, historische Themenorientierung in den Fokus rücken und methodisch abwechslungsreich in seiner Gestaltung sein (vgl. Baring 2011, Mittnik 2017, S. 35f). Jedes Schulbuch kann jedoch „nur eine beschränkte Darstellung von Schulgeschichte abbilden“ und weist deshalb „Kompromisscharakter“ auf (Mittnik 2017, S. 36).

Im Moment stehen für das Schuljahr 2019/20 für die 8. Schulstufe der NMS, also die 4. Klassen, 27 Bücher im Schulbuchkatalog zur Auswahl, wovon 11 mit dem Lehrplan 2008, 8 mit dem Lehrplan 2012 und lediglich 8 mit dem Lehrplan 2016 zur Verfügung stehen (BMBWF 2019). Es kann also jahrelang auch auf nicht aktuelle Auflagen zurück gegriffen werden. Tatsache ist, dass auch nicht geprüfte Lehrerinnen und Lehrer an den Mittelschulen das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichten und für diese in der Praxis das Schulbuch die Grundlage der Unterrichtsplanung darstel-

len kann. Durch die Umstellung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird an den höheren Schulen die Auswahl der studierten Fächer kein Kriterium mehr für den Einsatz im Unterricht sein, was trotz Digitalisierung dazu führen wird, dass das Schulbuch als Unterrichtsmittel aktuell bleiben wird. „Unterricht ist eine Form zweckgerichteten Lehrens und Lernens, das nicht dem Zufall überlassen werden darf“ (Gies und Barricelli 2004, S. 11). Planung von Lehr- und Lernprozessen gehört zum „Kernbereich der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Eine solche Kompetenz ist im Lehrerberuf nicht ohne theoretisches Wissen und wissenschaftliche Fundierung zu haben“ (Ebd. 2004, S. 12).

„Schulbüchern kommt bei der Etablierung von visuellen Stereotypen und historischen Schlüsselbildern eine besondere Bedeutung zu“. Sie nehmen „großen Einfluss auf die Entwicklung des historischen Bewusstseins der einzelnen Schülerinnen und Schüler und damit auf die Prägung des kollektiven Gedächtnisses einer Gesellschaft“. Immer wichtiger werden visuelle Dimensionen von Schulbüchern, „der Bildanteil hat stetig zugenommen, so dass visuelle Materialien heute oft über die Hälfte des Gesamtumfangs der Bücher ausmachen“ (Kaufmann 2000, S. 68, Rass und Ulz 2018, S. 79). Auf dem Schulbuchmarkt sind „Grad und Art der Visualisierung“ wichtig „für die Attraktivität des Produkts.“ Die Gestaltung orientiert sich an den „sich verändernden Sehgewohnheiten“.

„Der Einsatz von Bildern und insbesondere von Fotografien im Schulbuch lässt sich auch didaktisch begründen. Bilder erregen bei Kindern und Jugendlichen nachweislich mehr Aufmerksamkeit als Texte und werden daher zur Aufmerksamkeitsgenerierung und Motivationssteigerung eingesetzt. Zudem sind sie als visuelle Komprimierungen mit emotionaler Wirkung oft einprägsamer und werden leichter erinnert“ (Ebd. 2018, S. 78)

Für die Prägung von historischen Sichtweisen spielen sie eine wichtigere Rolle als Texte. Fotografien werden durch den begleitenden Text fixiert „auf einen notwendig reduzierten Bedeutungsgehalt“. [...] „Neben der oftmals dominierenden illustrativen Funktion sollen Bilder in Schulbüchern aber auch als historische Quelle genutzt werden“ (Ebd. 2018, S. 78f).

Eine im Forschungsstand erwähnte Studie des Georg Eckert Instituts zur „Darstellung von Migration“ unter anderem in aktuellen Geschichts-, Politik- und Sozialkundebü-

chern zeigt, „dass die Vorstellung einer homogenen Gesamtgesellschaft weiterhin präsent ist und Migration primär als problematisch bzw. unnormale thematisiert wird.“ Außerdem geht das „Integrationsverständnis [...] von einer Assimilation bzw. Anpassungsleistung der Menschen mit Wanderungsgeschichte“ aus. Deshalb sei die Produktion diversitätssensibler Schulbücher wichtig, die „Vielfalt als Normalität widerspiegeln und deren Chancen für die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellen“ (Georg-Eckert-Institut 2017, S. 199).

3.5 Schulbuch und Linguistik mit Bezug auf Antisemitismus und Rassismus

Schulbücher sind interdisziplinäre Gegenstände, „wenn die Chance ergriffen wird, dass mehrere Disziplinen mit sich aufeinander beziehenden Erkenntnissen den Gegenstand untersuchen“. Allerdings verbergen sich „hinter dem interdisziplinären gemeinsamen Interesse am Schulbuch“ unterschiedliche Interessen. Die Textlinguistik betrachtet das Schulbuch als „Textsammlung“, die Bildungswissenschaft sieht es als „bewertbare Größe in der Vermittlung von Schulstoff“. Die „vergleichsweise junge Forschungsrichtung“ der linguistischen Diskursanalyse ermöglicht jedoch eine gemeinsame Konstruktion und methodische „Bearbeitung des Gegenstandes trotz verschiedener Erkenntnisinteressen.“ Da Schulbücher zum Großteil aus „schriftsprachlichen Zeichen“ bestehen, fallen sie auch in den Bereich der Sprachwissenschaft, deren Erkenntnisse auch für die Geschichtswissenschaft gewinnbringend sein können, obwohl sie sich von deren „Perspektiven auf Texte“ unterscheiden.

Während in der Geschichtswissenschaft Schulbücher als Quellen herangezogen werden, betrachtet sie die Sprachwissenschaft als „Daten zur Analyse sprachlicher Phänomene“. (Dreesen 2015, Kiesendahl und Ott, S. 53-55). „Den Zugang zum Schulbuchwissen bietet die Sprache.“ Deshalb sind Kiesendahl und Ott der Meinung, dass für Linguistikerinnen und Linguistiker nicht nur „Deutschschulbücher von Interesse“ sein sollten, „sondern Schulbücher unabhängig welchen Faches“ (Ebd. 2015, S. 7f). „Durch die Verfügbarkeit von niedrigschwelligen Informationsangeboten im WWW erfährt das Schulbuch als Orientierungshilfe [...] sogar eine verstärkte Bedeutung.“ Gerade weil es „diese

verantwortungsvolle Funktion erfüllt und erfüllen soll, muss es stets Gegenstand von unterschiedlichen Disziplinen sein“ (Ebd. 2015, S. 79).

Linguistische Zugänge verhelfen nicht nur zu Erkenntnissen des Inhaltes durch die Betrachtung der Bedeutung von sprachlichen Zeichen, sondern sind auch „an konkreten sprachlichen Formen als Hinweisen auf eine Ordnung des sprachlich fixierten Wissens einer Gesellschaft interessiert“ (Ebd. 2015, S. 55). Sämtlichen sprachlichen „Sachverhaltskonstitutionen“ stehen damit verbundene gesellschaftspolitische „Implikationen“ gegenüber (Meinhof 2013, S. 283). Im Geschichtsschulbuch ist historisches Wissen auf besondere Art geordnet, es „ist als verlässliche und weitgehend neutrale Quelle konzipiert, die verbindliches Wissen bereit stellt“ (Kiesendahl und Ott 2015, S. 55). In ihm werden selektierte Diskurspositionen „kanonisiert und institutionell tradiert. [...] Das in den Büchern vermittelte Wissen bietet SchülerInnen eine Basis für das Verständnis der Geschichte und eröffnet die Möglichkeit zur Beteiligung an öffentlichen Debatten“ (Ebd. 2015, S. 56).

Damit steht das Schulbuch „in einem wechselseitigen Verhältnis zur Gesellschaft“ (Fey und Matthes 2015, S. 317). Diskurse sind auch von Sprachbenutzerinnen und -benutzern geprägt, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler sind ein Teil davon (vgl. Kiesendahl und Ott 2015, S. 60). Deshalb sind auch die

„Ansprüche bei Geschichtsschulbüchern [...] durch Gesellschaft und Staat hoch gesteckt. Kaum ein Fach kann einer Verleugnung einer gesellschaftlichen Vergangenheit besser „dienen“ als Geschichte. Fakten werden als bedeutsam kategorisiert und werden als absolute Voraussetzung für ein „gutes“ Schulbuch angesehen“ (Mittnik 2017, S. 33).

Deshalb hat sich auch die ehemalige Diskurspolemik in „historischen Disziplinen in eine lebendige“ verwandelt, die Fragestellungen, Theorien und Methoden befruchtet (Eder 2006, S. 9).

Das Schulbuch ist schließlich „Informatorium, Pädagogicum und Politicum“ zugleich. „Als Politicum gibt es Auskunft darüber, was von Seiten des Staates als lehr- und lernwürdig betrachtet wird und was nicht.“ Es ist „abhängig vom jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Entstehungskontext“, es tradiert „Werte und Normen“ und kann „daher politisch instrumentalisiert werden, was es in Verdacht bringen kann, „ein einseitig-

ges Bild der Gesellschaft zu repräsentieren.“ Eine wichtige Rolle kommt den Autorinnen und Autoren zu, da sie „die Wirklichkeit durch die Gestaltung eigener Texte oder durch die Auswahl der Materialien“ konstruieren und interpretieren, was „wiederum den Lernprozess und die Urteilsbildung“ von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. „Daher sind sämtliche Texte, Quellen, Abbildungen, etc. bei der Schulbuchkonzeption daraufhin zu prüfen, ob sie den Ausschnitt der politischen Wirklichkeit einseitig darstellen oder etwa Vorurteile und Stereotype transportieren. Vorurteile können von Schulbuchautorinnen und –autoren durch Vorannahmen und eigene Perspektiven zum Ausdruck gebracht werden. Solche Voreinstellungen, die sich in ihren Texten, der Quellenauswahl oder der Art der Arbeitsaufträge äußern, sind schwer nachzuweisen. Aus schulischer Perspektive ist es wichtig, Schulbuchdarstellungen auf die Vermittlung von Vorurteilen zu untersuchen. Laut Slopinski und Selck macht ein „gutes“ Schulbuch aus, dass es frei von Vorurteilen ist“ (Slopinski und Selck 2014, S. 127f). Diese können sich genauso wie diskriminierende Handlungen „auf allen Sprachebenen manifestieren, in der Syntax, der Intonation, der Semantik bis hin zu Text oder Diskurs“ (Wodak, Pelinka 2012, S. 423). Die Untersuchung des Merkmals der Vorurteilsfreiheit bezieht sich auf die „politisch-ideologischen Absichten eines Schulbuchs“ (Slopinski und Selck 2014, S. 128).

In Deutschland belegen

„zahlreiche Schulbuchanalysen die Konstruktion von Eigen- und Fremdgruppen und zeigen mitunter deutliche Anzeichen von Abwertungen gegenüber vermeintlich anderen Gruppen. Bis in die Gegenwart hinein finden sich im Kontext des Schulbuchwissens Formen und Strukturen des Konzepts der Gruppenbezogenen [sic!] Menschenfeindlichkeit wieder. Schulbücher leisten damit einen Beitrag zur Manifestierung von Rassismus“ (Brodén et al. 2017, S. 199).

Was das Geschichtsbewusstsein betrifft, finden „konfliktvolle Auseinandersetzungen um koloniale Vergangenheiten [...] zumeist innerhalb nationaler Grenzen statt.“ Forschung, Curricula und Schulbücher einzelner Länder zeigen, dass Kolonialismus oft nicht „als gemeinsame europäische Erfahrung verstanden“ wird (Groth, Alavi et al. 2016, S. 277). Auch die Dekolonisation weist heterogene Umgangsweisen „in nationalen Geschichtskulturen und Erinnerungspolitiken“ auf. Nationale und regionale „Eigenwege und Narrative“ sollen auch nicht negiert werden. Wichtig ist es, „Geschichts-

bilder [...] zu erweitern und zu relativieren.“ Vorgestellte Überlegenheiten bzw. Unterlegenheiten können durch neue Erkenntnisse entkräftet werden. Es geht um die „Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven“ und um „eine Relativierung der eigenen Perspektivität“ (Ebd. 2016, S. 282).

In bundesdeutschen Geschichtsschulbüchern der 1950er Jahre „wird die Ermordung der europäischen Juden nicht eigens, sondern oft im Kontext des Zweiten Weltkriegs thematisiert. Daraus kann geschlossen werden, dass der „Holocaust in seiner historischen Dimension [...] lediglich als Aspekt der Kriegsführung angesehen wurde“ (Baumgärtner 2019, S. 154).

Noch 1997 müssen sich Geschichtsschulbücher den Vorwurf gefallen lassen, den Begriff Antisemitismus falsch zu thematisieren und nicht darauf hinzuweisen, dass er sich „gar nicht den religiösen und gesellschaftlichen Lebensformen von Juden verdankt, sondern daß [sic!] er vielmehr eine Feindschaftserklärung darstellt, die sich in der Vergangenheit allein aus dem religiösen Fanatismus der Christenmenschen speiste.“ Die „Quellen von Fanatismus und Rassismus“ seien im Christentum zu suchen und nicht mit einer Auflistung von Judenverfolgungen abzuspeisen. Schulbuchtexte führen „Juden“ als Opfer vor und deuten an, dass sie sich als diese anboten (vgl. Gutte und Huisken 1997, S. 145). Zudem werde von Schulbuchautorinnen und -autoren im Zuge der Aufarbeitung der „Nürnberger Rassegesetze“ nicht die rassistische Absicht kritisiert, sondern der Mangel an wissenschaftlichen Beweisen für ihre Rechtfertigung (vgl. ebd. 1997, S. 158).

Antisemitismus als gefährliche Denkweise und die „Entstehung von Stereotypen“ sollten in allen Schulbüchern dargestellt werden, in der achten Schulstufe ist besonders beim Thema Holocaust „darauf zu achten, dass der Antisemitismus [...] erklärt wird, ohne „den Juden“ dafür die Schuld zuzuweisen (Markom und Weinhäupl 2007, S. 75).

Die Geschichte der Jüdinnen und Juden darf mit der Geschichte des Antisemitismus nicht gleich gesetzt werden (vgl. Liepach und Geiger 2014, S. 7). „Die Trennung dieser beiden Perspektiven, wenngleich gerade erforderlich in der Vermittlung im Unterricht, wird in den Schulbüchern selten eingehalten“ (Ebd. 2014, S. 7).

4 Forschungsstand im Bereich der Schulbuchanalyse

Dass Rassismus und Antisemitismus nach wie vor in Geschichtsschulbüchern auf bestimmte Weise gefördert werden, wurde vor allem durch Forschungsergebnisse bzw. Untersuchungen aus Deutschland nachgewiesen.

Zusammengefasst wird in der angeführten Forschung in erster Linie die Sprache der Autorinnen- und Autorentexte kritisiert:

- Durch Passivkonstruktionen in Sätzen werden Opfer stigmatisiert und Täter nicht erwähnt.
- Afrika wird in erster Linie als arm und spendenbedürftig dargestellt.
- Eigen- und Fremdgruppen werden nach wie vor konstruiert.

Sehr provokant formuliert kommen Rolf Gutte und Freerk Huiskens im Buch „Alles bewältigt, nichts begriffen!“ zu der Ansicht, dass man Schulbüchern kein Wort glauben könne. Sie untersuchten ein halbes Jahrhundert antifaschistischer Erziehung im Unterricht und befanden die Auseinandersetzung mit dem Thema „antisemitischer Rassismus“ als zynisch. Ermordet wurde „natürlich nur im deutschen Namen“, nicht *von* Deutschen. Auch in diesem Werk wird ersichtlich, wie wichtig es ist, sich mit Sprache in Geschichtslehrbüchern auseinander zu setzen (Gutte und Huiskens 1997, S. 140).

2007 greifen Christa Markom und Heidi Weinhäupl unter anderem Rassismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern auf und entwickelten eine in der Geschichtswissenschaft umstrittene Form der Schulbuchanalyse. Sie gehen der Frage nach, inwiefern Klischees, Stereotype und Vorurteile transportiert werden (Markom und Weinhäupl 2007).

Aktuelle Studien in den Unterricht zu integrieren, macht Sinn. 2005 stimmte in einer Studie der Anti-Defamation League zu Antisemitismus ein hoher Prozentsatz an Österreicherinnen und Österreichern noch Behauptungen wie „Juden reden zu viel über den Holocaust“, „Juden“ hätten zu viel Macht auf den internationalen Finanzmärkten oder „Juden“ seien Israel gegenüber loyaler als dem eigenen Land als antisemitische Vorurteile zu (vgl. ebd. 2007, S. 86). Ein noch aktuelleres Beispiel wäre in diesem Fall die in der Einleitung erwähnte EU-Umfrage von 2018.

1985 gab die deutsch-israelische Schulbuchkonferenz 13 Empfehlungen ab, wie mit den Themen Nationalsozialismus und Holocaust umgegangen werden solle. Einige davon betreffen auch die achte Schulstufe:

- 1- Jüdinnen und Juden sollen nicht nur als Opfer dargestellt werden, „Grundlagen des jüdischen Lebens und der jüdischen Kultur“ sollen abgebildet werden, Perioden des konfliktfreien Miteinanderlebens sollten präsentiert werden.“
- 2- „Um Vorurteile zu bekämpfen ist es wichtig, die Anfänge des Antisemitismus“ [...] anzuführen.“
- 3- Auf periodische „friedliche Koexistenz von Jüdinnen und Juden und Nicht-Jüdinnen und Nicht-Juden“ soll verwiesen werden.
- 4- Um dem Klischee einer homogenen Gruppe entgegenzuwirken, soll auf künstlerische, wissenschaftliche und wirtschaftliche Leistungen von Jüdinnen und Juden hingewiesen werden.
- 5- Die Thematisierung des Zionismus soll nicht nur „als Reaktion auf den Antisemitismus oder als Teil der Vorgeschichte der Staatsgründung Israels, sondern als Entwicklungsprozess einer Identitätsfindung in der europäischen Gesellschaft“ gesehen werden.
- 6- Es soll bei der Bearbeitung des Antisemitismus im Nationalsozialismus ein Überblick über die „Kontinuität oder Diskontinuität der Judenfeindschaft“ abgebildet sein und darauf verwiesen werden, dass er eine „Bedrohung einer liberalen und pluralistischen Gesellschaft“ darstellt.
- 7- „Die zentrale Stellung des Antisemitismus in der nationalsozialistischen Ideologie muss deutlich stärker betont werden. [...] Der Frage nach der Mitverantwortung am Genozid der Jüdinnen und Juden soll jedenfalls nachgegangen werden.“
- 8- „Die Gründung des Staates Israels ist nicht als alleinige Reaktion auf die Verbrechen des Nationalsozialismus, sondern in seiner Jahrtausend langen Entwicklung in Palästina zu sehen.“
- 9- Die einzigartige „Überlebensgeschichte“ des jüdischen Volkes wird in Umrissen erkennbar gemacht.“
- 10- „Ein kritischer Umgang mit nationalsozialistisch geprägter Sprache soll vermittelt werden. Keinesfalls sollten nationalsozialistische sprachlich-geprägte Begrifflichkeiten unkommentiert abgedruckt werden (Schulbuchkonferenz 1985, Mitnik 2017, S. 45f).

Aufgrund der „migrationsbedingten Pluralität“ entstand eine neue Situation in Schulklassen, die von Pädagoginnen und Pädagogen „noch mehr Sensibilität und Wissen voraussetzt als bisher“ (Hentges und Lösch 2011, S. 253). In der Genozidforschung wird vorgeschlagen, für „Jugendliche mit Migrationserfahrung“ eine „separate historische Bildungsarbeit“ zu leisten. Das erscheint Broden, Höbl und Meier als nicht zielführend, da eine „Unterscheidung nach kultureller Herkunft“ Gefahr läuft, „bestehende Stereotype zu reproduzieren und Ausgrenzungsprozesse – auf der Basis einer Ethnisierung sozialer Beziehungen – zu forcieren“ (Broden et al. 2017, S. 10).

Elina Marmer fasst in ihrer Untersuchung bezüglich „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern“ zusammen, dass Unterrichtsmaterialien „rassistisches Gedankengut“ reproduzieren und transportieren. Dabei gehe es in erster Linie um die Darstellung Afrikas als armes, spendenbedürftiges Land, obwohl es ein Kontinent ist, und die Hierarchisierung und Ausgrenzung von Menschen mit anderer Hautfarbe (vgl. Marmer 2013, S. 25, 26).

Ebenfalls auf Deutschland bezogen beschäftigen sich Martin Liepach und Wolfgang Geiger mit „Fragen an die jüdische Geschichte“ und ihren didaktischen Herausforderungen. Sie liefern eine „Bestandsaufnahme vorhandener Darstellungen“ in Geschichtslehrbüchern und beleuchten unter anderem die Thematik „Vorwissen und Vor-Urteil“ (Liepach und Geiger 2014, S. 7).

Zwei Untersuchungen zum Thema Rassismus fasst Friebe im Artikel „Wir und Die“ zusammen: eine Schulbuchstudie aus Berlin zum Thema Migration und Integration, die von der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration beauftragt wurde und die Studie von Florian Grawan zum Thema „Implizierter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch, beauftragt vom Georg-Eckert-Institut. Darin wird festgehalten, dass es wünschenswert wäre, dass unter dem Fokus „Wissen, Respekt und Wertschätzung“ Schulbücher eine wertvolle Orientierung für den Unterricht junger Menschen bieten. Wichtig sei die „pluralistische Meinungsbildung“, die gefördert werden solle, dann entfalten die Jugendlichen auch besser ihre handlungsorientierten Kompetenzen. Die empirischen Studien werfen jedoch als zentrale Ergebnisse unter anderem Geschichtsschulbüchern vor, durch Darstellungen des „Fremden“ rassistische Gesin-

nungen zu fördern, in erster Linie durch eine Klassifizierung in die „gute“ Eigenkultur und die „böse“ Fremdkultur.

- Abbildungen sind stereotyp und Gegenüberstellungen von Kulturen polarisieren. Das „Wir“ wird aufgewertet, das „Die“ abgewertet.
- Migration trete als „Problem“ und „Herausforderung“ für die Gesellschaft in Erscheinung.
- Es kommt zu ethnisierenden Aussagen, wie zum Beispiel „Die Afrikaner“.
- Koloniale Konstrukte werden reproduziert. Immer wieder sind Narrative zu finden, in denen die Unterentwicklung, die Armut und Gewalt Afrikas hervorgehoben werden. Bezugnahmen auf historische und globale Machtverhältnisse fehlen oft (Friebel 2016, S. 7).

Die deutsch-israelische Schulbuchkommission untersucht in Folge 2017 in 24 Geschichtsbüchern der Sekundarstufe I die Darstellungen Israels und des Holocaust, gibt wertvolle Empfehlungen für einen reflektierteren Zugang als den, der in Schulbüchern geboten wird und weist unter anderem darauf hin, dass die Komplexität des Nahostkonfliktes zum Großteil in den Büchern nicht angeführt wird (Georg-Eckert-Institut 2017).

Marcel Mierwald beschreibt eine Studie zu Lehrmaterialien im Fach Geschichte zur „Veränderung epistemologischer Überzeugungen“ von 161 Schülerinnen und Schülern der 10. und 11. Schulstufe in verschiedenen Gymnasien Deutschlands. Die Ergebnisse legen für die Schulpraxis nahe, „dass epistemologische Überzeugungen durchaus durch die epistemische Beschaffenheit und Zusammenstellung von Lernmaterialien beeinflussbar sind.“ Je wissenschaftsnah-authentischer und multipler sich Dokumente (Primär- und Sekundärquellen) als Lernmaterial darstellen, umso geeigneter scheinen sie zu sein, differenzierte epistemologische Überzeugungen bei Schülerinnen und Schülern zu veranlassen. Stark didaktisiertes Lernmaterial scheint sich dafür nicht so gut zu eignen. Mit etwas in Konflikt geratende Informationen aus Primär- und Sekundärquellen sind geeigneter als kontextualisierte Verfassertexte (Mierwald et al. 2018, S. 293f)

5 Untersuchung der Schulbücher

Ob antisemitische und rassistische Vorurteile in den acht Geschichtslehrbüchern auf sprachlicher Ebene gefördert oder bekämpft werden, dem wird nun nachgegangen. Die Diskursanalyse ist nicht nur an bestimmte Lexeme gebunden, sondern orientiert sich an thematischen Aspekten, „die sich nicht nur in einzelnen Schlagwörtern manifestieren, sondern die auch in multilateralen und implizit generierten Bedeutungszusammenhängen zum Ausdruck kommen“ (Bartels 2015, S. 73). Die vorliegende Analyse untersucht die intratextuelle Ebene wort-, propositions- und textorientiert daraufhin, ob Kriterien für Vorurteile nachweisbar und wie sie geschichtswissenschaftlich eingebettet sind. Die sprachwissenschaftliche Bearbeitung des Textes wird verknüpft mit dem Kontext der Geschichtswissenschaft. Dabei spielen Leerstellen bzw. falsche Vermittlungen eine wesentliche Rolle. Das ist notwendig, um den Diskurs sinnvoll zu gestalten.

Jüdinnen und Juden, Palästinenserinnen und Palästinenser, Menschen, die in Afrika leben, Musliminnen und Muslime und Migrantinnen und Migranten stellen die untersuchten Zielgruppen dar. „Die Untersuchung von Gesellschaftsbildern ist letztlich nichts weniger als eine Auseinandersetzung mit sprachlich vermittelter und geprägter Wirklichkeit bzw. kollektiven Wissensbeständen“ (Ebd. 2015, S. 59).

5.1 Die Methode der intratextuellen Diskursanalyse

Der Begriff „Diskurs“ ist äußerst breit gefächert und auch umstritten. Seine „Differenziertheit und damit verbundene Unklarheit“ könnte „kaum größer sein“. Trotzdem ist er von wissenschaftlicher Bedeutung und in Verbindung mit der Sprachwissenschaft „nicht mehr zu hinterfragen“. Der Diskursbegriff wird mit Michel Foucault in Verbindung gebracht, dessen Anwendung „immer eine strukturelle Einheit“ bedient, „die über Einzelaussagen hinausgeht“, also „konträr zum einzeltextbezogenen Verständnis“ ist. (Warnke 2007, S. 3-5). Zu den methodischen Grundsätzen „und Perspektiven im Programm der Diskurslinguistik“ gehören demnach die intertextuellen Bezüge (Ebd. 2007, S. 17). „Der gemeinsame Kern eines [...] sprachwissenschaftlichen Diskursbegriffes

besteht in der Auffassung, ein Diskurs sei ein Konglomerat intertextuell und thematisch verbundener Texte“ (Busch, S. 159, Warnke 2007). Der Diskurs wird hier über einen gemeinsamen thematischen Komplex miteinander verbunden.

„Entsprechend werden *Themen* im Diskurs durch Wiederaufnahme, Bezugnahme, Kommentierung und (kontroverse) Respondierung in den jeweiligen Texten „intertextuell“, d.h. im Zusammenwirken der Einzeltexte, „verhandelt““ (Konerding, Warnke 2007, S. 124).

Der Begriff „Diskurs“ nach Foucault wurde in der deutschen Linguistik nur ungern in die akademische Wissenschaft aufgenommen, da der Begriff an sich ihre „engen Grenzen“, die sie sich „nach der Saussureschen Revolution selbst verordnet hat“, zu überschreiten scheint. Auch die „Kategorie „Text“ als Gegenstand der Sprachwissenschaft“ rief noch vor zwanzig Jahren „ebensolche Widerstände“ hervor (Busse und Teubert 2013, S. 14).

Nach Busse und Teubert werden in der Forschung unter Diskursen „virtuelle Textkorpora“ verstanden, „deren Zusammensetzung durch im weitesten Sinne inhaltliche (bzw. semantische) Kriterien bestimmt wird (Ebd. 2013, S. 16).

„Zu einem Diskurs gehören alle Texte, die sich mit einem als Forschungsgegenstand gewählten Gegenstand, Thema, Wissenskomplex oder Konzept befassen, untereinander semantische Beziehungen aufweisen [...] und durch explizite oder implizite [...] Verweisungen aufeinander Bezug nehmen bzw. einen intertextuellen Zusammenhang bilden“ (Ebd. 2013, S. 17).

Ein Textkorpus kann nur dann repräsentativ sein, wenn es einen als Untersuchungsleitfaden gewählten Inhaltsaspekt gibt (vgl. ebd. 2013, S. 17). „Die Konstitution des Diskurses, der das Forschungsobjekt bilden soll, setzt daher stets schon Interpretationshandlungen der Forscher voraus“ (Ebd. 2013, S. 19). Wissen aus Diskursanalysen „mag stimmen oder nicht.“ Es beschäftigt sich mit Sachverhalten und keinem analogen privaten Erleben. Ob wir „Juden“ oder „Dunkelhäutigen“ spezielle Eigenschaften zuordnen, hängt auch von Texten ab, die wir gelesen haben. Deshalb ist es wichtig, verschiedene „Wirklichkeitsversionen miteinander zu vergleichen.“ Sowohl in der Erziehung zuhause als auch in der Schule werden Kinder und Jugendliche mit Versionen von Wirklichkeiten geprägt, die durch hegemoniale Medien vermittelt werden, zu denen auch die Schulbücher gehören. Dieser Form von Wirklichkeit kann und soll die eigene Wirklichkeit

entgegengesetzt werden. „Schon Schüler müssten lernen, Widersprüche in dem, was gesagt wird, zu erkennen und bei diesen Widersprüchen anzusetzen, um gemeinsam Gegenentwürfe zu entwickeln“ (Ebd. 2013, S. 70f).

Christina Gansel führt an, dass „der Status des Schulbuches als Textsorte nicht eindeutig geklärt ist“, da die Bezeichnung als Medium bevorzugt wird (Gansel 2015, Kiesendahl und Ott, S. 111). Laut Christine Ott kann die Sprachwissenschaft in der dem Schulfach übergeordneten „Methodendiskussion der Bildungsmedienforschung wichtige Impulse einbringen“ (Kiesendahl und Ott 2015, S. 24). Wissensanalyse [...] wird vorrangig als Sprachanalyse betrieben.“ Ausgehend vom Sprachgebrauch können besser als mit reinen Inhaltanalysen „Versprachlichungspraktiken und darin angelegte Deutungsmuster“ aufgedeckt werden. Es werden unter anderem Einsichten ermöglicht, „welche sprachlichen Einheiten auf welche Weise an der Konstruktion von [...] Stereotypen mitwirken“ (Ebd. 2015, S. 25f). Ganz ähnlicher Meinung sind Fey und Matthes:

„Die Linguistik ist [...] bei diskursanalytischen [...] Perspektiven auf Schulbücher gefordert. Sie könnte einschlägige Argumentationsmuster semantisch und syntaktisch erforschen und die sprachlichen Formen von typischen Formen von Ideologisierung, wie z. B. [...] (rhetorische) Wertungen, spezifische Konnotationen u. ä. ermitteln und offenlegen, Oppositions- und Differenzfiguren auf der sprachlich-semantischen Ebene zugänglich und erkennbar machen. Sie würde so auch die historische und vergleichende Schulbuchforschung, die sich mit Vorurteilen, Stereotypen und Feindbildern befasst, bereichern und erweitern“ (Fey und Matthes 2015, S. 320).

Eine diskursanalytische Herangehensweise als Methode scheint in dieser Arbeit geboten, weil sie als unmittelbar einsetzbares „Verfahren der wissenschaftlichen Analyse anwendbar“ ist (Spitzmüller und Warnke 2011, S. 135). Sie gewinnt ihre Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit Daten. Als Mikroanalyse ist die „kleinste Einheit des Diskurses [...] die Aussage“ (Ebd. 2011, S. 137). Diese werden in Texten getätigt. Laut Peter Ernst ist ein Text nach induktiver Vorgangsweise „etwas tatsächlich Geäußertes, also ein Element der parole“ (Ernst 2011, S. 173). Die „parole“ ist als Begriff von Saussure geprägt und beschreibt die „tatsächlichen sprachlichen Äußerungen“, nur sie können analysiert werden (Ebd. 2011, S. 50). Induktiv erklärt er „als Vorgehen, das von der Beobachtung möglichst vieler Einzelfälle auf allgemeine Merkmale schließt“ (Ebd.

2011, S. 28). Er beschreibt den Text als Bestand „aus Einheiten („Sätzen“) [...], die miteinander in einem semantischen Zusammenhang stehen“ (Ebd. 2011, S. 173).

Der Diskurs selbst „steht oft als Oberbegriff für jede Art von Kommunikation [...], der sich aus schriftlicher (Text) und mündlicher Verständigung [...] zusammensetzt (Ebd. 2011, S. 171). In ihm werden Antworten auf Fragen gefunden und aufbereitet. „Neues Wissen entsteht aus dem diskursiven Umgang mit vorhandenem Wissen“ (Busse und Teubert 2013, S. 57). In der linguistischen Diskursanalyse werden Texte „aus semantischen Gesichtspunkten“ untersucht (Ernst 2011, S. 171). Der Diskursraum ist in folgender Arbeit durch die themenbezogene, sprachliche Analyse der Schulbücher abgegrenzt. Nach Spitzmüller und Warnke umfasst die „intratextuelle Analyseebene [...] die Gesamtheit diskurslinguistisch relevanter Phänomene in Einzeltexten“ (Spitzmüller und Warnke 2011, S. 138). Es sind drei Ebenen zu unterscheiden: die wort-, die propositions- und die textorientierte Analyse.

5.1.1 Wortorientierte Analyse

„Wörter sind nicht nur zentrale Bausteine unserer Weltaneignung und Weltgestaltung, sondern auch basale Elemente von Aussagen“, deshalb sind sie wesentlich für die diskurslinguistische Analyse (Spitzmüller und Warnke 2011, S. 139). Oft ist ein Zusammenhang zwischen Ein- und Mehrworteinheiten erkennbar, bei deren Kategorisierung die Schlüsselwörter entscheidend sein werden. Mit ihnen werden unter anderem „Denkgewohnheiten diskursbestimmend“ markiert. Es gibt eine weitere Einteilung der Nomen, das Substantiv spielt aber nicht allein eine wesentliche Rolle, obwohl es zentral ist für diskurslinguistische Analysen.

Schlüsselwörter drücken Ideale einer Epoche oder einer Gruppe aus, dem Begriff „Heimat“ kommen z. B. als zeitgebundenes Konzept unterschiedliche Semantiken zu. Sie sind deshalb auch diskursbestimmend, umstritten und weisen eine hohe Bedeutungsvielfalt auf (Spitzmüller und Warnke 2011, S. 141 – 145).

5.1.2 Propositionsorientierte Analyse

Grundsätzlich definiert die Linguistik die „Proposition“ als „Satzinhalt einer Aussage.“ Die Sprechakttheorie von Searle führt an, dass mit Aussagen „auf etwas, jemanden etc.

Bezug genommen [...] und über dieses, diesen etc. etwas ausgesagt“ wird. Durch die Erweiterung der lexikalischen Sichtweise auf die syntaktische lässt sich die Diskurslinguistik nützen, indem Aussagen erschließbar sind. Die rein lexikalische Perspektive wird erweitert, Aussagen werden erschließbar. Aus den „diskurslinguistischen Analyseklassen“ von Spitzmüller und Warnke ist für die Arbeit die der „Metaphernlexeme“ und der „syntaktischen Muster“ entscheidend. Sie können sowohl in Wortformen, als auch in Phrasen vorkommen (Spitzmüller und Warnke 2011, S. 145-153). Metaphern fokussieren und perspektivieren Sachverhalte durch das Hervorheben oder Unterdrücken einzelner Aspekte, häufig folgt eine Bewertung durch sprachliches Dramatisieren (vgl. Spieß, Ziem 2017, S. 100). Ein Beispiel hierfür wird in Bezug auf die „Wasser-Metaphorik“ im Zusammenhang mit geflüchteten Menschen bereits in der Untersuchung angeführt werden.

5.1.3 Textorientierte Analyse

Um einen Text zu analysieren, bedarf es drei verschiedener Strukturen: Die Mikroebene beschäftigt sich mit den kleinsten Einheiten von Aussagen, den Wörtern, und von Inhalten, den Propositionen. Die Meso-Struktur schreitet fort zu Themen in Textteilen und die Makro-Struktur befasst sich mit Textthemen. Was auf Ebene der Meso-Struktur nachweisbar ist, trifft meistens auch auf der Ebene der Makro-Struktur zu.

Für „die diskurslinguistische Perspektive“ ist „u. a. die Semantik von Texten zentral, also ihre thematisch-inhaltliche Struktur bzw. die semantische Funktion von formalen Texteigenschaften“ (Spitzmüller und Warnke 2011, S. 157f). In der vorliegenden Analyse wird auch die visuelle Textstruktur in Bezug auf Text-Bild-Beziehungen und Aufträge unter Bildern bzw. Karten berücksichtigt. Auf transtextueller Ebene kommt es zur Untersuchung unterschiedlicher immer wiederkehrender Muster und derer Realisierungen, die beim Vergleich Rückschlüsse auf dominante inhaltliche Aspekte zulässt. Das Ziel der Untersuchung des regelmäßigen Sprachgebrauchs „besteht darin, [...] Rückschlüsse über den gesamten Diskurs [...] zu ziehen. Die Gemeinsamkeit zwischen „Formelhafter Sprache“-Forschung und Diskurslinguistik liegt „in der Suche nach musterhaften [...] sprachlichen Strukturen mit einem [...] tiefensemantischen Mehrwert“

(Stumpf und Filatkina 2018, S. 3). Im Umgang mit Texten lassen sich „usuelle Formen der Formulierungs- und Textgestaltung beobachten (Ebd. 2018, Stein S. 15). Wenn der Blick

„auf rekurrente Phänomene aller Art“ gerichtet wird, „bewegt man sich in einem Forschungsbereich, in dem die Rede ist u. a. von [...] Formel(haftigkeit), Muster(haftigkeit) (z. B. Formulierungsmuster, Textmuster, Stilmuster)“ und „(pragmatische/textuelle) Stereotyp(i)e und Ritual bzw. Ritualisierung“ (Ebd. 2018, Stein S. 16).

Entscheidend ist, dass „sprachliche Strukturen und Ausdrücke, [...] Verwendungsanlässe und –motive wiederholt“ auftreten. Dem Textprodukt haftet etwas „stark Wiedererkennbares“ an (Ebd. 2018, S. 16).

Bei Text-Bild-Beziehungen gibt „das Wechselspiel von Visualität und Literalität vielen Texten eine semantische Prägung“ (Spitzmüller und Warnke 2011, S. 169). Ihre Relationen sind komplex, es sind „formale, semantische und pragmatisch-funktionale Dimensionen“ unterscheidbar (Burger, Spitzmüller und Warnke 2011, S. 16). Für die Analyse von Bedeutung sind folgende exemplarische Fragen:

Formale Relation: Ist der Autor eines Textes Teil der bebilderten Welt? (intra- + extradiegetisch)

Semantische Relation: Beziehen sich Text und Bild auf den gleichen oder nicht auf den gleichen Gegenstand? (konvergent, divergent)

Pragmatisch-funktionale Relation: Welche Funktion hat der Text im Hinblick auf das Bild? Welche Funktion hat das Bild im Hinblick auf den Text? (Textfunktion zum Bild, Bildfunktion zum Text) (vgl. Spitzmüller und Warnke 2011, S. 170).

5.2 Anwendung der Methode

Als Überleitung vom theoretischen Teil zur Empirie werden zuerst die Auswahlkriterien für die Untersuchung vorgestellt.

5.2.1 Kategorien

Die Diskursanalyse ermöglicht eine Auswahl vieler unterschiedlicher Methoden, es gibt kein präferiertes Verfahren, deshalb soll das eigene linguistische Interesse am Diskurs

präzisiert werden (vgl. Spitzmüller und Warnke 2011, S. 121). Um klarzumachen, wie Rassismus und Antisemitismus in den untersuchten Schulbüchern gefördert beziehungsweise bekämpft werden, werden folgende maßgebliche Kategorien angeführt, die für die Fragestellungen relevant sind und im untersuchten kontextbezogenen Korpus immer wieder kehrten:

Antisemitische und rassistische Vorurteile werden in den Lehrbüchern gefördert durch

- Pseudoobjektivität – rhetorische Wertung (unkorrekte Begriffe/Schlüsselwörter, Verallgemeinerung, Ethnisierung sowie spezifische Konnotationen, wertende Adjektive, effektheischender Tonfall, einseitige Perspektiven, Metaphern, inhaltliche Leerstellen, die zur Verzerrung der historischen Perspektive führen, Verharmlosungen (Bezeichnung der Opfer oder der „Täter“ durch unbestimmte Für- und Zahlenwörter, Bagatellisierungen, Weglassen von Opfergruppen)

Die gleichen Vorurteile werden bekämpft durch

- Hinweise auf historische Wurzeln
- Multiperspektivität (Beleuchtung unterschiedlicher Perspektiven, Berichte von Zeitzeuginnen und –zeugen)

Multiperspektivität als geschichtsdidaktisches Prinzip stellt historische Sachverhalte „aus mehreren, mindestens zwei unterschiedlichen Perspektiven beteiligter und betroffener Zeitgenossen“ dar, wodurch „verschiedene soziale Positionen und Interessen“ repräsentiert werden (Bergmann 1980, 2010, Mittnik 2017, S. 204). Sie ist als geschichtsdidaktisches Prinzip im Lehrplan der NMs verankert. Als historische und politische Kompetenz soll sie historisches Lernen „unter Berücksichtigung der [...] Multiperspektivität zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen“ (BMBWF 2019, S. 46f).

In der folgenden Analyse werden markante Schlüsselwörter beziehungsweise Textelemente und Texte den Kategorien zugeordnet und deren Bedeutung für rassistische bzw. antisemitische Vorurteile kommentiert.

5.2.2 Korpusdaten

Die intratextuelle Diskursanalyse wird angewendet auf folgende Bereiche der Schulbücher:

- Autorinnen- und Autorentexte
- Quellen bzw. Bilder und sich darauf beziehende Texte
- Arbeitsaufträge.

Folgende Themenbereiche der achten Schulstufe werden untersucht:

- Nationalsozialismus
- Nahost-Konflikt
- Entkolonialisierung
- Kapitel zur Migration.

Zuerst wird der Forschungsfrage 1 nachgegangen, welche Vorurteile in österreichischen Geschichtslehrbüchern auffindbar sind. Nach einem Überblick über das zu untersuchende Material werden als Basis für die folgende Untersuchung zwölf Vorurteile angeführt. Antisemitische Vorurteile werden unterteilt in drei nationalsozialistisch bedingte und in drei, die sich aus den Darstellungen des Nah-Ost-Konflikts ergeben. Der Begriff „Nahostkonflikt“ wird in Schulbüchern nicht genau definiert. „Der Nahe Osten ist eine Teilregion des Vorderen Orients.“ Eine enge Definition zählt „Israel und die von ihm besetzten Palästinensischen Gebiete sowie seine arabischen Nachbarstaaten Ägypten, Jordanien, Libanon und Syrien“ dazu (Johannsen 2011, S. 11). Rassistische Vorurteile werden unterteilt in vier im Themenbereich Entkolonialisierung und zwei im Bereich der Migration. Es werden folgende Vorurteile, die im antisemitischen Bereich mit der

deutsch-israelischen Untersuchung des Georg-Eckert-Instituts in Verbindung stehen, linguistisch und semantisch präzisiert:

ANTISEMITISCH

Nationalsozialismus:

V1: Alle Juden sind gleich.

V2: Alle Juden sind Opfer.

V3: Juden sind eine Rasse.

Nahostkonflikt:

V4: Israel ist ein kriegführender Krisen- und Problemstaat im Nahen Osten.

V5: Alle Juden sind verantwortlich für die Politik Israels.

V6: Alle Palästinenser sind gut, alle Israelis sind böse. Gewalthandlungen von Palästinenserinnen und Palästinensern sind begründet durch Diskriminierung und Deprivation.

RASSISTISCH

Entkolonialisierung:

V7: Alle Menschen in Afrika sind gleich, alle Kolonialherren sind gleich.

V8: Die Kolonisation Europas hat Afrika mehr genützt, als geschadet.

V9: Afrika ist ohne Europa nicht überlebensfähig bzw. ist arm und spendenbedürftig.

V10: Alle Menschen in Afrika sind aggressiver als wir.

Migration:

V11: Wir werden durch die Flucht von Migranten und Muslimen „überflutet“ und überwältigt.

V12: Es kommen nur Wirtschaftsflüchtlinge zu uns.

Das „V“ steht für Vorurteil.

Inhaltliche Leerstellen und themenbezogene Lücken werden daraufhin untersucht, ob fehlende Informationen fehlerhafte Vorstellungen und Vorurteile von Schülerinnen und Schülern fördern oder bekämpfen können.

Um die Forschungsfrage 2 beantworten zu können, nämlich *wie* die Vorurteile gefördert oder bekämpft werden, ist eine sprachliche Analyse des oben angeführten Materials vonnöten. Dabei wird je nach Vorurteil untersucht, in welchen Geschichtslehrbüchern es welche wort-, propositions- und textorientierten Belege gibt. Für den Beweis, dass nach wie vor in den Lehrbüchern die angeführten Vorurteile gefördert werden, wird eine defizitorientierte qualitative Untersuchung die Vorgehensweise darstellen. Ziel ist es, in erster Linie darzulegen, welche zentralen Fragen der Geschichtswissenschaft nicht beziehungsweise mangelhaft gestellt werden und zu einer Verzerrung historischer Perspektiven und somit zu einer Vorurteilsförderung führen können. Dazu ist es erforderlich, durch die Ausführung historischer Hintergründe zu beweisen, dass es Leerstellen gibt und welche davon bedenkliche Folgen haben können. Für die Bekämpfung von Vorurteilen wird untersucht, inwiefern die untersuchten Lehrbücher versuchen, das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität zu berücksichtigen und historische Wurzeln, die Vorurteilsbildungen entgegenwirken können, genau zu betrachten.

5.3 Material

Acht approbierte Exemplare von vier unterschiedlichen Verlagen im genauen Zeitrahmen von 1993 bis 2018 werden untersucht.

Zur Erleichterung der empirischen Arbeit und für eine bessere Übersicht werden die angeführten Vorurteile und Geschichtslehrbücher mit Buchstaben-Zahlen-Kombinationen angeführt. Seitenzahlen werden nur mit Nummern angegeben. (ohne S.) Fettgedruckte Wörter entsprechen nicht dem Originaldruck, sondern werden für die Analyse betont. Ein Bindestrich leitet Zitate ein, die nicht mehr unter Anführungszeichen gesetzt werden, um die Lesbarkeit zu erleichtern. Text-Bild-Beziehungen sind in allen analysierten Schulbüchern konvergent und extradiegetisch, weshalb dies nicht mehr bei jedem Bild angeführt wird.

Bei der Angabe der untersuchten Vorurteile werden die Begriffe bewusst nicht gegen-dert oder unter Anführungszeichen gesetzt. Text-Bild-Beziehungen werden nur im Zusammenhang mit Sprache kontextualisiert, das Layout der Seiten und die Existenz der Angaben der verwendeten Quellen werden nicht berücksichtigt. Um einen Überblick zu

verschaffen, werden jeweils vor Angabe der wort-, propositions- oder textorientierten betroffenen Stellen die Themen, bzw. Kapitel oder Überschriften angegeben, in welchen sie zu finden sind.

Untersuchte GS-Lehrbücher der 4. Klasse:

- 1 Meilensteine der Geschichte 4 (MstdGS) – Veritas 1993

- 2 Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4 (DVZG) – Veritas 2002

- 3 Einst und heute 4 (EH) – Dorner Verlag 2003

- 4 Zeitbilder 4 (ZB)– ÖBV 2009

- 5 Geschichte schreiben 4 (Gsch) – Dorner Verlag 2012

- 6 Mehrfach Geschichte 4 (MfGS) – Veritas 2014
 Teil 1 – Wissen & Verstehen, Teil 2 – Anwenden & Forschen

- 7 Geschichte für alle (GSfa) 4 – Olympe 2017

- 8 Bausteine 4 (Bst) – ÖBV 2018

6 Ergebnisse der Schulbuchanalyse

6.1 Förderung von antisemitischen und rassistischen Vorurteilen durch Pseudoobjektivität und rhetorische Wertung

Hier wird anhand der ausgewählten Themen untersucht, inwiefern die Lehrwerke auf den unterschiedlichen sprachlichen und visuellen Ebenen der Förderung der Vorurteile dienen:

Schulbücher werden dem Anspruch der wissenschaftlichen Anforderungen nicht gerecht, indem sie Objektivität vortäuschen und wertende Aussagen tätigen. Dies geschieht durch in 5.2.1 angeführte Kategorien:

- unkorrekte Begriffe/Schlüsselwörter,
- Verallgemeinerung,
- Ethnisierung sowie spezifische Konnotationen,
- wertende Adjektive, Metaphern,
- effektheischender Tonfall,
- einseitige Perspektiven,
- inhaltliche Leerstellen, die zur Verzerrung der historischen Perspektive führen.

Nicht alle Kategorien können in allen Themenbereichen in den Lehrwerken nachgewiesen werden.

Schlüsselwort „Rasse“ im Themenbereich NATIONALSOZIALISMUS

Wortorientiert

41/●3 *Lexemmetapher* (V3)

Überschrift: Hitlers **Rassenwahn**

15/●6 (V3)

Kapitel: Zwischen zwei Weltkriegen; Juden werden im NS-Staat verfolgt.

-Rasse: Gruppe von Menschen mit bestimmten gemeinsamen biologischen Merkmalen. Der Begriff wurde von Hitler und der NSDAP missbraucht, sodass **Rasse** heute im deutschsprachigen Raum als ein abwertendes Wort für Volk oder Volksgruppe gilt.

Textorientiert

60/●1

(V1, V3)

Nürnberger Rassegesetze

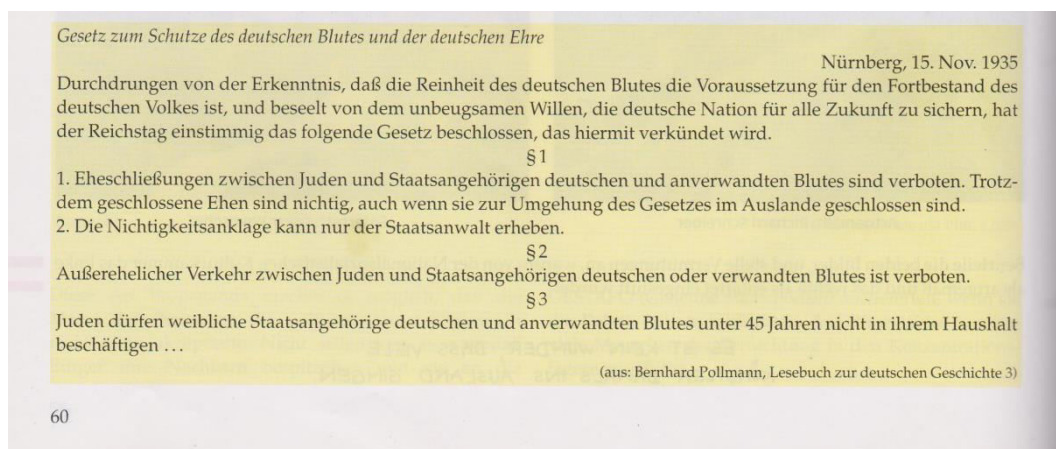


Abbildung 1 MstdGS, S. 60

15/●6

(V3)

Kapitel: Zwischen zwei Weltkriegen; Juden werden im NS-Staat verfolgt.

-Rasse: Gruppe von Menschen mit bestimmten gemeinsamen biologischen Merkmalen. Der Begriff wurde von Hitler und der NSDAP missbraucht, sodass Rasse heute im deutschsprachigen Raum als ein **abwertendes Wort für Volk oder Volksgruppe** gilt.

-Die Rassenlehre der Nationalsozialisten war menschenverachtend und durch keinerlei Wissenschaft belegt.

38/●7

(V3)

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa; Überschrift: Nationalsozialistische Ideologie

Autorinnentext:

-Hitler vertrat eine **wirre Rassenlehre**, nach der die Deutschen als „Arier“ dazu bestimmt waren, über andere **Menschenrassen** zu herrschen.

19/●8

(V3)

Thema: Ideologie der Unmenschlichkeit; Diktaturen in Europa

Lexikon:

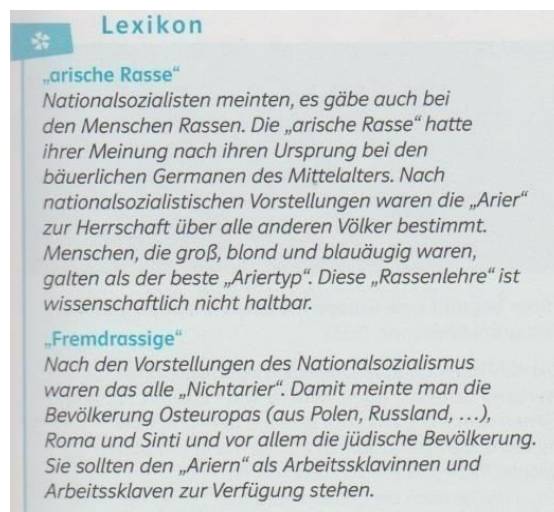


Abbildung 2 Bst S. 19

Fazit:

♦ Im Kapitel 2.1.1 und 2.2.1 wurde darauf hingewiesen, dass Rassen ein Produkt des Rassismus sind und nicht umgekehrt. Es gab und gibt keine „Rassen“. „Die Konstruktion von ‚Rassen‘ hat zum Ziel und/oder als Effekt, dass eine eigene Gruppenidentität durch Abgrenzung von Anderen geschaffen wird und dass Aggressionen, Ausschlüsse und Privilegien damit legitimiert werden“ (Attia und Keskinkilic 2017, S. 2).

♦ Völlig unreflektiert werden 1993 in Meilensteine der Geschichte 4 die Nürnberger Rassegesetze abgebildet. Es folgt kein Arbeitsauftrag, der zum Nachdenken darüber anregt oder eine wissenschaftlich fundierte Richtigstellung. Es wird lediglich hinzugefügt: „Ein wesentlicher Schritt zur Demütigung der Juden waren die Nürnberger Rasse-

gesetze, in denen die Beziehungen zwischen „Deutschen“ und „Juden“ geregelt wurden“ (S. 60).

Im Lehrwerk „Mehrfach Geschichte 4“ wird der Begriff „Rasse“ mit einer Definition dargeboten. Selbst im Lehrwerk aus dem Jahr 2018 Bausteine 4 wird durch einen Verweis vermittelt, dass „Rassenlehre“ zwar wissenschaftlich nicht haltbar ist, aber dass sie existiert: „Diese „Rassenlehre“ ist wissenschaftlich nicht haltbar“ (S. 19). Mit der reinen Anführung des Begriffes „Rasse“ in Bezug auf die Menschlichkeit wird Schülerinnen und Schülern suggeriert, dass es diesen gibt. „Geschichte für alle 4“ spricht gar von einer „wirren Rassenlehre“ und andere „Menschenrassen“.

♦ Vorurteil, das gefördert wird:

V3: Juden sind eine Rasse.

Schlüsselwörter im Themenbereich NATIONALSOZIALISMUS, die verharmlosen bzw. unkorrekt sind

„seine Gegner ausschalten“, „Mord wird zu Industrie“, „bis zum Umfallen schuften“

Wortorientiert

51/●1 Wie Hitler **seine Gegner ausschaltete** (V5)

Propositionsorientiert

60/●1 (V2)

Thema: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Autorentext:

Es ist für uns heute schwer vorstellbar,

- daß [sic!] **das Morden** zu einer **Industrie** wurde.

62/●1

(V2)

Thema: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Autorentext:

-Häftlinge, die kräftig genug waren, wurden in Arbeitskommandos eingesetzt, wo sie **bis zum Umfallen schuften** mußten [sic!].

Fazit:

♦ In Meilensteine der Geschichte 4 fällt auf, dass im Wort- und Propositionsbereich sprachlich verharmlost wird, was nach 1993 in den Lehrwerken in diesem Zusammenhang und Ausmaß nicht mehr nachweisbar ist.

♦ Vorurteil, das gefördert wird:

V2: Alle Juden sind Opfer.

Inhaltliche Leerstellen in Bezug auf modernen Antisemitismus im Themenbereich NATIONALSOZIALISMUS

Wortorientiert

54/●7

(V1, V2)

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa; Kapitel: Verfolgung und Vernichtung

Wortklärung am Buchrand:

-**antisemitisch**: gegen Juden eingestellt

Propositionsorientiert

60/●1

(V2)

Thema: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Die Juden **mußten** [sic!] im Verlauf der Geschichte für alles mögliche als Sündenböcke **herhalten**.

Textorientiert

60/●1

(V1)

Thema: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Autorentext:

-**Die Juden** mußten [sic!] im Verlauf der Geschichte für alles mögliche als Sündenböcke herhalten. Hitler hat diesen **Judenhaß** [sic!] (**Antisemitismus**) geschickt für seine Zwecke ausgenutzt.

57/●2

(V1)

Kapitel „Antisemitismus“

Autorentext:

-Antisemitismus bedeutet Judenfeindlichkeit. In Europa hat der Antisemitismus eine lange Geschichte. Seit der **Antike** lebten **Juden in ganz Europa verstreut**. Speziell **seit dem Hochmittelalter** aber waren sie teilweise offener Feindschaft, Hetzen und Ausschreitungen („Pogromen“) ausgesetzt.

64/●3

(V1, V3)

Thema: Der Zweite Weltkrieg und die Folgen, Zusammenfassung und Tipps

Autorinnen- und Autorentext:

-Die NS-Ideologen behaupteten, die Juden seien eine besonders minderwertige und gefährliche Rasse (**Antisemitismus**) und müssten deshalb vertrieben oder getötet werden.

15/●6

(V1)

Kapitel: Zwischen zwei Weltkriegen;

Autorinnen- und Autorentext:

-Oft spielte auch Neid **auf ihren Besitz** eine Rolle. Bereits im Mittelalter wurde **die jüdische Bevölkerung** in eigene Stadtteile (Ghettos) verbannt und mit höheren Steuern belastet.

18/●8

(V1)

Thema: Ideologie der Unmenschlichkeit, Feindbild: Jüdinnen und Juden

Autorinnen- und Autorentext:

-Personen, die jüdische Menschen hassen und verachten, nennt man Antisemitinnen und Antisemiten. Hitler und seine Gefolgsleute waren fanatische Antisemitinnen und Antisemiten. Die **jüdische Bevölkerung** war für sie der willkommene **Sündenbock**, dem **man** die Schuld an allen Problemen gab. Die Nationalsozialistinnen und Nationalsozialisten verfolgten Jüdinnen und Juden als die größten Feindinnen und Feinde des deutschen Volkes.

Fazit:

◆ In den angeführten Lehrwerken kommt es zur Förderung von Vorurteilen durch mangelhaften Hinweis auf historische Wurzeln. Meilensteine der Geschichte 4 erklärt Antisemitismus mit einem Wort: „Judenhaß“ (S. 60). Selbst 2017 wird in Geschichte für alle 4 „antisemitisch“ mit drei Wörtern erklärt: „gegen Juden eingestellt“ (S. 54). Auf S. 18 in Bausteine 4 wird auf das unpersönliche „man“ zurückgegriffen: Man gab der jüdischen Bevölkerung die Schuld an allen Problemen. Wer genau dieses „man“ war, wird nicht erläutert und scheint der Menschengruppe zu dienen, die das unbestimmte Fürwort versteckt.

◆ Inhaltliche Leerstellen bzw. fehlende geschichtswissenschaftliche Ergänzung:

Der Antisemitismus wird beschränkt auf Definitionen, die sich auf die Zeit vor bzw. während des Nationalsozialismus beziehen. Auf den modernen Antisemitismus wird auch in Lehrwerken, die nach dem Jahr 2000 erschienen sind, keine Rücksicht genommen:

Unter dem Kapitel „Sekundärer Antisemitismus“, der die Schuld am Holocaust negiert bzw. kleinredet und zusätzlich die Täter-Opfer-Rolle umkehrt, indem den Jüdinnen und

Juden vorgeworfen wird, sie würden allen Österreicherinnen und Österreichern eine Kollektivschuld geben, wird den Geschichteschulbüchern vorgeworfen, dass das Thema „Antisemitismus heute“ durch Abwesenheit hervorsteicht (vgl. Markom und Weinhäupl 2007, S. 76–88). Das dient offensichtlich der „Entlastung von begangenen Verbrechen durch eine Zuschreibung von Schuld an ein konstruiertes jüdisches Kollektiv“ (Radvan 2010, S. 81). „Dieser Antisemitismus speist sich, so die Annahme, aus Gefühlen der Scham und der Abwehr eines Schuldeingeständnisses. Er äußere sich als Pauschalkritik am Staat Israel, wobei man vor NS-Vergleichen nicht zurückschrecke“ (Hentges und Lösch 2011, S. 254). „Antisemitismus besitzt eine lange Tradition in Österreich“. Was seit „Jahrhunderten an Meinungen und Ideologien ohnehin vorhanden war, bildete ein breites Reservoir an Vorurteilen, einen kollektiven Erfahrungsschatz, aus dem – je nach Bedarf – immer das passende Vorurteil entnommen werden konnte“ (Wodak 1990, S. 20).

Porat Dina führt historische und politische Ereignisse an, die antisemitische und antiisraelische Ausfälle ansteigen ließen, nämlich den ersten Golfkrieg 1991, den „Zerfall der Sowjetunion, die deutsche Wiedervereinigung und die Öffnung der fernöstlichen Märkte für den Welthandel“ (Porat, Grimm und Kahmann 2018, S. 41). Die Verantwortung für die „Privatisierung und Globalisierung der Weltwirtschaft“ schrieben viele „jüdischen Magnaten zu.“ Auch eine Mitverantwortung von „Israel und den Juden“ an der Außenpolitik der USA als „in den Augen vieler Muslime und europäischer Linker [...] verhassteste Macht auf der internationalen Bühne“ tragen zur Förderung antijüdischer Standpunkte bei (Ebd. 2018, S. 41f). Im Jahr 2000 kam es nach

„dem Ausbruch der Zweiten Intifada [...] zu einer neuen Welle antisemitischer Aktivitäten insbesondere in Westeuropa. So gesellte sich dem Antisemitismus der Antike und des frühen und Hochmittelalters, dem politischen Antisemitismus des 19. Jahrhunderts, dem nationalsozialistischen und dem Nachkriegsantisemitismus der sogenannte ‚neue Antisemitismus‘ hinzu“ (Ebd. 2018, S. 43).

Nicht mehr Friedhöfe und Synagogen, sondern „jüdische Individuen in den Universitäten und auf der Straße“ sind das vorrangige Ziel. Laut Ariel Muzicant, dem Vizepräsidenten des European Jewish Congresses und World Jewish Congress, werde „Israel immer wieder angegriffen und unfair behandelt.“ Er stellt fest, dass Juden von allen Seiten attackiert würden, von rechten, linken und islamischen Kräften (Kopeinig Margaretha

2018a, S. 3). Der moderne Antisemitismus habe sich zunehmend verlagert auf Akademien und „Medien im Westen“. „Diese Entwicklung hat viele Juden, die zuvor glaubten, dass sie zum Westen gehörten und seine Werte teilten, verunsichert“ (Porat, Grimm und Kahmann 2018, S. 44f).

♦ Vorurteile, die gefördert werden:

V1: Alle Juden sind gleich.

V2: Alle Juden sind Opfer.

V3: Juden sind eine Rasse.

Schlüsselwörter im Themenbereich ENTKOLONIALISIERUNG und inhaltliche Leerstellen

„verbitterte Schwarze“, „hasserfüllter Protest“, „Zuluhäuptling“, „Stammestraktionen“, „einer der bemerkenswertesten Stämme“, „Hungertod“

Propositionsorientiert

106/●1

(V10)

- Was du über die Entwicklung Afrikas im 20. Jahrhundert erfahren wirst: Warum **Mil-lionen Menschen** in Afrika vom **Hungertod** bedroht sind

Textorientiert

106/●1

(V10)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt; Afrika – ein Kontinent kommt nicht zur Ruhe

Autorentext:

-Wenig später versammelten sich 40 000 **verbitterte Schwarze** im Stadion im riesigen Ghetto von Soweto. **Wieder** war ein **haßerfüllter [sic!] Protest** der schwarzen Jugendlichen zu erwarten.

106/●1

(V10)

- Autorentext: Buthelezi Zulus sind einer der **bemerkenswertesten Stämme** Afrikas. Sie zählen zu den wenigen Völkern, die den Weißen lange mit Waffengewalt Widerstand leisteten.

108/●1

(V7-10)

Kapitel: Entkolonialisierung und Dritte Welt, Afrika - ein Kontinent kommt nicht zur Ruhe

Autorentext:

-Dennoch sind die **Hauptprobleme** des Landes nicht neuerliche Konflikte zwischen Schwarzen und Weißen, sondern **Stammesauseinandersetzungen** und die aufkommende Spaltung innerhalb der schwarzen Bevölkerung. (Simbabwe)

Textorientiert

109/●1

(V8, V10)

Kapitel: Warum Millionen Menschen in Afrika vom Hungertod bedroht sind

Autorentext:

-Der **Grund für die Hungersnöte** ist aber nicht in erster Linie die Natur, sondern wie in so vielen afrikanischen Staaten **ein Krieg, genauer gesagt, ein Bürgerkrieg**.

Autorentext:

- Afrika ist wie kein anderer Kontinent **auf die Hilfe** aus den reichen Industriestaaten **angewiesen**, die diesen Erdteil so viele Jahre ausgebeutet haben.

109/●1

(V9, V10)

Kapitel: Warum Millionen Menschen in Afrika vom Hungertod bedroht sind

Autorentext:

-Der Sudan, eine ehemalige britische Kolonie, wurde 1956 als erstes afrikanisches Land südlich der Sahara selbständig. **Zugleich brach ein Krieg aus**, der sich nun bereits über 30 Jahre hinzieht. [...] Der Sudan ist somit **ein typisches Beispiel** für so **viele afrikanische Länder**. **Nachdem sie von den ehemaligen Kolonialmächten in die Unabhängigkeit entlassen wurden** (oder sich die Unabhängigkeit erkämpft hatten), kam es zum **Kampf um Macht und Einfluß** [sic!] **innerhalb der afrikanischen Bevölkerung**.

91/●2

(V8, V9)

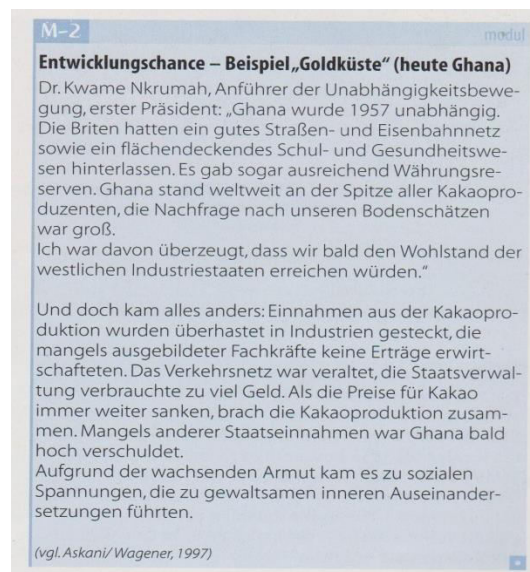


Abbildung 3 DVZG, S. 91

93/●2

(V8-10)

Schauplatz Kongo: Ein typisch afrikanischer Konflikt?

Der Kongo war am 30. Juni 1960 unabhängig geworden. Nach anfänglichen gewaltsamen Auseinandersetzungen ergriff J.D. Mobutu die Macht, setzte einen Präsidenten ein und behielt selbst den Oberbefehl über das Heer. In den folgenden Jahren kam es in einzelnen Regionen des Landes immer wieder zu Unruhen, in die 1963 sogar UN-Truppen eingriffen. 1965 stürzte Mobutu schließlich die Regierung und errichtete eine Diktatur. 1971 benannte er das Land in „Zaire“ um. Während er, seine Familie und Günstlinge das Land ausplünderten und Mrd. € ins Ausland verschoben, versank der an Rohstoffen reiche Kongo in Armut und Elend. 1997 wurde Mobutu von Laurent Kabila gestürzt, der ebenfalls diktatorisch regierte und 2001 erschossen wurde. 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 ...).

Abbildung 4 DVZG S. 93

80/●3

(V8-10)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt, Kapitel: Kolonien erlangen die Unabhängigkeit

Autorinnen- und Autorentext:

-**Im Zeitalter des Kalten Krieges** trugen die Supermächte ihren Streit um die Macht teilweise auch auf Kosten dieser Länder aus, indem sie sie wirtschaftlich in die völlige Abhängigkeit trieben.

-Oft aber kamen **korrupte Politiker** an die Macht, die das Land nun ihrerseits ausbeuteten und brutale Diktaturen errichteten. In einigen Kolonien kam es daher unmittelbar nach dem Abzug der Kolonialherren zu **Bürgerkriegen**.

81/●3

(V8, V9)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt, Kapitel: Probleme der Dritten Welt

Autorinnen- und Autorentext:

-In vielen Ländern regieren mächtige Clans oder Diktatoren, die mit Hilfe bestechlicher Beamter das Land ausbeuten.

-Viele Staaten **vernachlässigten nach dem Abzug der Kolonialmächte** den Aufbau bzw. die **notwendigen Veränderungen** der Wirtschaft.

-Alle Länder der Dritten Welt sind **hochverschuldet**. Das Traurigste daran: In vielen Ländern sind bis zu zwei Drittel aller Schulden auf den **Ankauf von Waffen** zurückzuführen.

91/●5

(V8-10)

Thema: Die Auflösung der Kolonialreiche

Text der Autorin:

-In anderen Ländern, etwa dem Kongo, gab es kaum Infrastruktur. Die **Unterstützung** durch das Know-how der ehemaligen Kolonialmächte **fehlte nun**. [...] Hinzu kam, dass viele Länder durch den **Ankauf von Waffenhohe Schulden** im Ausland hatten und dass der europäische Parlamentarismus nur schwer auf die politische Situation in Afrika übertragen werden konnte.

-Laut einer aktuellen Studie sind in Afrika derzeit **80 bewaffnete Konflikte** im Gang, bei denen teilweise auch **Kinder als Soldaten** eingesetzt werden. In vielen Ländern kamen **korrupte Politiker**, die **Diktaturen** errichteten und das Land **ausbeuteten**, mithilfe des Militärs an die Macht. Mancherorts wurde ein Diktator durch einen Putsch gestürzt und durch einen neuen ersetzt, ohne dass sich die Situation grundlegend geändert hätte.

Anmerkung: Die Frage nach dem „Warum“ wird nicht gestellt.

Fazit:

◆ Vor beinahe 30 Jahren wurde mit dem Thema Entkolonialisierung äußerst unsensibel im Sprachbereich des Lehrwerkes „Meilensteine der Geschichte 4“ umgegangen. In keinem der anderen untersuchten Schulbücher waren die angeführten Schlüsselwörter zu finden. Diese vermitteln den Eindruck, dass Afrika ein zurückgebliebener Kontinent sei, der nach wie vor aus primitiven **Stämmen** besteht, die **dann bemerkenswert** sind, wenn sie sich mit **Waffengewalt** gegen die Weißen wehren. Dass Jugendliche in Soweto **wieder** einmal hasserfüllt protestieren, legt den Eindruck nahe, dass dies regelmäßig auf ungerechtfertigte Weise geschieht.

◆ Inhaltliche Leerstellen bzw. fehlende geschichtswissenschaftliche Ergänzung:

Der „koloniale Rassismus“ bietet „das diskursive Grundgerüst, um [...] Ausbeutung sowie politische und soziale Ungleichheit in den von Europa beanspruchten Kolonien und in den Kernländern der Imperialmächte selbst zu begründen“ (Attia und Keskinkilic 2017, S. 3). Im Kolonialismus und der Sklaverei wird Rassismus historisch verortet (Hund 2007, S. 34). Im Gegensatz zu jüdischen und muslimischen Menschen galt die kolonialisierte Bevölkerung Amerikas oder Afrikas als religionslos, also konnte ihr „Mensch-Sein“ hinterfragt werden (vgl. Attia und Keskinkilic 2017, S. 3). Christinnen und Christen fühlten sich beauftragt „zu missionieren und zu zivilisieren“, um sie zu „beherrschen“. Rasse wurde im Laufe der Geschichte von 1492 bis ins 20. Jahrhundert „zunehmend biologisch und genetisch begründet und diente [...] der Legitimation von Ungleichheit und Gewalt“ (Ebd. 2017, S. 3).

Die faschistischen Regime in Italien, Deutschland und Japan stellten einen Rückfall „in die Vorstellung der Ungleichheit der Menschen“ dar (Ottomeyer, Pelinka 2012, S. 176-179). Nach dem Zweiten Weltkrieg versuchten afrikanische Kriegsteilnehmer nach der Rückkehr in ihre Dörfer oder Städte, die Kolonialherrschaft der Europäer zu beenden. Sie fanden eine kritische Presse und geschärftes politisches Bewusstsein vor. Streiks gegen die ungerechte weiße Vorherrschaft gab es vermehrt in Häfen, Fabriken, bei Eisenbahnen und Bildungseinrichtungen der afrikanischen Kolonien. Der biologisch begründete Kolonialrassismus wurde vom „differenzialistischen“ Neo- bzw. Kulturrassismus abgelöst, die die kulturell bedingte „Fremdheit zwischen Ethnien“ in den Vordergrund stellte (Butterwegge, Roth 2013, S. 88).

Der Panafrikanismus als vereinende Bewegung von Menschen mit dunkler Hautfarbe, die sich der „Herkunft von ‚Mutter Afrika‘ bewusst“ waren, wirkte als „Triebfeder für [...] antikoloniale Forderungen“. „Hinzu kam, dass 1646-1947 Indonesien, Indien und andere asiatische Kolonien in die Unabhängigkeit entlassen wurden“. „Die koloniale Situation war [...] grundsätzlich von rassistischer Diskriminierung geprägt“. „Als Dekolonisation kann der teils friedliche, teils gewaltsame Prozess der Befreiung afrikanischer Kolonialvölker von europäischer Fremdherrschaft bezeichnet werden.“ Politische Parteien wurden gegründet, das Abhalten freier Wahlen wurde möglich, das Regierungs- und Verwaltungssystem wurde von den Kolonialbeamten abgegeben. Mit der politischen Unabhängigkeit wuchs die Hoffnung in der Bevölkerung auf ein besseres Leben,

„frei von rassistischer Demütigung und frei von Armut, niedrigem Einkommen und mangelhafter Bildung“ (Tetzlaff 2018, S. 116).

Widerstand von der afrikanischen Bevölkerung gegen die Fremdherrschaft wurde nicht nur militärisch geleistet, sondern auch durch Flucht, passiven Widerstand oder „scheinbarer Annahme der Machtverhältnisse bei gleichzeitiger Stärkung traditioneller Abwehrstrategien“ (Harding 2010, S. 65).

Vier zentrale Herausforderungen stellten sich den „afrikanischen Gesellschaften“: Die Regierung eines „auf Unterdrückung, Ausbeutung und divide-et-impera-Strategien“ basierenden übernommenen Kolonialstaates, das Problem des „nation-building“ bei einer hohen Anzahl von „Stämmen, Ethnien, Völkern, Königreichen, Emiraten, Nomadengruppen etc.“, die wirtschaftliche und infrastrukturelle Entwicklung und Modernisierung von „kolonialwirtschaftlich deformierten“ Ländern und die soziokulturelle „Modernisierung der Gesellschaft“, speziell im Hinblick auf Bildung und Gesundheit (Tetzlaff 2018, S. 116).

Informationen aus der Kolonialzeit sind geprägt von den Vorstellungen dieser Zeit durch Kolonial- und Missionarberichte (vgl. Harding 2010, S. 113).

Afrikanische „Kolonien waren von Europäern auf Selbstregierung und Ausübung staatlicher Souveränität sehr schlecht vorbereitet worden [...] und auch deshalb hat es so zahlreiche Fehlschläge gegeben“. Mit wenigen Ausnahmen, wie z. B. Mauritius, Botsuana oder Tansania gelang es, „volksnahe, selbstbestimmte Volkswirtschaften aufzubauen“. Bei den neuen Staaten handelte es sich „um künstliche Gebilde von noch geringer Lebenskraft.“ Ihre Grenzen waren „nicht durch eigene Kraft sondern durch völkerrechtliche Normen“ gezogen worden. Vor allem mit Frankreich als kolonialem Mutterland wurden „Verträge über militärische Stützpunkte abgeschlossen – zur Sicherung gegen Militärputsche“. Fast überall wurde das zum Zeitpunkt der Gründungswahlen eingeführte Mehrparteiensystem als Standardmodell „von den Staatspräsidenten in das typisch werdende Einparteien-Regime umgewandelt.“ Dies ist hauptsächlich begründet durch die Angst vor Vertreibung durch politische Gegner. Nigeria wurde z. B. zu einem Krisenherd, nachdem es als Mehrparteienstaat unabhängig geworden war. „Dass sich die new states des postkolonialen Afrikas in Richtung auf Einparteien-Systeme entwickelten, war auch eine Reaktion auf die illusionäre Politik der Koloniaeuropäer in der

Phase der überstürzten Dekolonisierung.“ Es stellte sich als äußerst ironisch heraus, dass imperiale Mächte als Erbe in Afrika verfassungsmäßige liberale Demokratien hinterlassen wollten (Tetzlaff 2018, S. 112-121). Finanzielle Abhängigkeiten entstanden durch die „Entwicklungshilfe“. Die Einkommen der Menschen waren kein Ergebnis ihrer Leistungen im wirtschaftlichen Wettbewerb, sondern „Resultat politischer Gewalt in den Zeiten von Imperialismus und Kolonialismus“ (Ebd. 2018, S. 318). 1994 spielte der kolonialistische Rassismus eine wesentliche Rolle in der Vorgeschichte des Genozids von Hutu-Milizen an den Tutsis in Ruanda (vgl. Ottomeyer, Pelinka 2012, S. 178). Innerhalb von 60 Jahren gab es von 1952 bis 2012 „88 erfolgreiche Militärcoups“ in Afrika, 63 davon fanden vor dem Jahr 1990 statt. Nach 2002, dem Jahr der „Gründung der Afrikanischen Union“, gab es nur noch wenige davon, weil unter anderem den „Putschisten die Anerkennung ihrer Aktionen“ von den „Leitungsgremien“ aberkannt wurde (Tetzlaff 2018, S. 260f).

2017 lag die Armutsgrenze der Bevölkerung Afrikas knapp unter 50 Prozent. Noch immer muss ein Großteil der Nahrungsmittel in dem „Agrar- und Rohstoff-Kontinent“ importiert werden. Im Zeitraum von 2000 – 2015 stand dem Wirtschaftswachstum von 2 Prozent pro Kopf „eine Bevölkerungszunahme von 50% (absolut) [...] gegenüber, was bedeutet, dass die Konsumrate höher als die Produktions- und Produktivitätsrate war.“ Der „Land-, Weide- und Wasserknappheit für pastorale Gruppen und Kleinbauern“ stehen noch „häufig auftretende Dürren (in östlichem und südlichem Afrika)“ und ein „Millionenheer von Unterbeschäftigten und einkommenslosen Männern und Frauen“ gegenüber, die nach wie vor zu Konflikten führen (Ebd. 2018, S. 320).

♦ Vorurteile, die gefördert werden:

V7: Alle Menschen in Afrika sind gleich, alle Kolonialherren sind gleich.

V8: Die Kolonisation Europas hat Afrika mehr genützt, als geschadet.

V9: Afrika ist ohne Europa nicht überlebensfähig bzw. ist arm und spendenbedürftig.

V10: Alle Menschen in Afrika sind aggressiver als wir.

Schlüsselwörter im Themenbereich NAH-OST-KONFLIKT und inhaltliche Leerstellen

„Erzfeinde“, „hasserfüllte Nachbarn“, „Angriffskriege“, „Pulverfass“, „Brennpunkt“, „Gewalt ohne Ende“, „Krisenherd“

Wortorientiert

111/●1 Lexemmetapher (V4)

Thema: **Pulverfaß** Nahost

112/●1 Lexemmetapher

Autorentext: (V4)

-Kriege gegen ihre „**Erzfeinde**“

126/●2 (V4)

Überschrift:

-**Brennpunkt** Naher Osten

85/●3 Lexemmetapher (V4)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt, Kapitel:

- **Pulverfass** Nahost: Israel und Palästina

116/●4 (V4)

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt

-Bildtext: **Hasserfüllte Nachbarn**

116/●4 (V4)

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt

Überschrift:

-Der Nahostkonflikt – **Gewalt ohne Ende?**

117/●4 Lexemmetapher

(V4)

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt

-Überschrift: Der Nahe Osten **bleibt ein Pulverfass**.

-anschließender Autorinnen- und Autorentext: Der Staat Israel wurde mit westlicher, vor allem amerikanischer Hilfe aufgebaut.

141/●7 Lexemmetapher

(V4)

Überschrift:

-**Krisenherd** Naher Osten

*Propositionsorientiert**89/●3*

(V4, V6)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt, Zusammenfassung und Tipps

Autorinnen- und Autorentext:

-Dies ging jedoch **auf Kosten der** ansässigen **Araber**, die in mehreren kriegerischen Auseinandersetzungen vertrieben wurden.

*Text-Bild-Beziehung**116/●4*

(V4)

Bildtext: **Hasserfüllte Nachbarn**

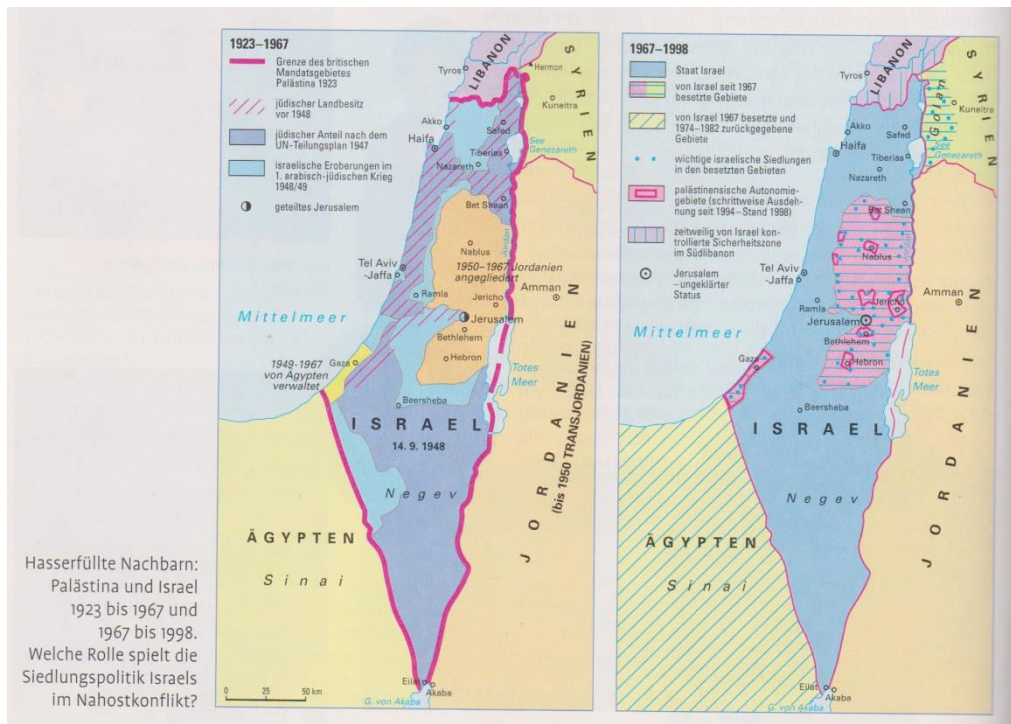


Abbildung 5 ZB S. 116

52/●8 *Lexemmetapher*

(V4)

Thema: Israel – Staatsgründung mit Schwierigkeiten

Bildtext:

-Er ist ein Beispiel für die **Angriffskriege** Israels.

Abbildung 6 Bst S. 52

Fazit:

♦ Inhaltliche Leerstellen: Die Wortkombination „Hasserfüllte Nachbarn“ im Lehrwerk „Zeitbilder 4“ bietet zwei Kritikpunkte in Bezugnahme auf die Förderung von antisemitischen Vorurteilen: Es wird hier mit Emotionen gearbeitet, die auf keine Weise auf alle „Nachbarn“ zutreffen. Es wird zudem mit einer Verallgemeinerung gearbeitet. Text- und Bildfunktion suggerieren Hasserfüllung in Zusammenhang mit der Siedlungspolitik Israels. Die gefundenen Schlüsselwörter vermitteln ein falsches historisches Bild. Den „Angriffskriegen Israels sei folgende historische Ausführung entgegengesetzt, die einer Richtigstellung dienen soll:

Im Gründungsjahr Israels lebten in diesem Gebiet vorwiegend arabische Bauern, die „Mehrheit davon verlor ihr Land“ (Moniz Bandeira 2016, S. 436). Um die jüdische Wählerschaft nicht zu vergrämen, stimmte US-Präsident Harry Truman der Teilung Palästinas zu, obwohl er von Kennern der Region davor gewarnt wurde (vgl. ebd. 2016, S. 436-438). Mehrere arabische Staaten intervenierten militärisch (Johannsen 2011, S. 21, 22). Die „Heere von Ägypten, Irak, Jordanien, Saudi-Arabien, Libanon und Syrien“ drangen 1947 „in Palästina ein und griffen den neugeborenen Staat an.“ 1949 endete der „Unabhängigkeitskrieg“ mit einer Vergrößerung des territorialen Gebietes Israels um 20 Prozent (Moniz Bandeira 2016, 440). Aus israelischer Sicht sind die in dieser Zeit geflüchteten palästinensischen Menschen „Opfer eines **Angriffskriegs der arabischen Staaten** (Johannsen 2011, S. 84).

Israel konnte „seine staatliche Existenz im Nahen Osten in sechs großen zwischenstaatlichen Kriegen“ 1948/49, 1956, 1967, 1973, 1982 und 2006 behaupten (Ebd. 2011, S. 22 - 34). Der meistens in Schulbüchern angeführte Sechs-Tage-Krieg von 1967 „war von keiner Seite gezielt provoziert worden, sondern entwickelte sich aus einer **nicht mehr kontrollierbaren Kriseneskalation**. Das Misstrauen zwischen Israel und den arabischen Nachbarstaaten, die Israel nicht anerkannten, war nach wie vor problematisch. Vor allem die Spannungen zwischen Israel und Syrien wuchsen durch „Grenzzwischenfälle“ (Ebd. 2011, S. 25). Seit 1966 führten **Syrien und Ägypten einen „Propagandafeldzug gegen Israel“** und schlossen einen „Beistandspakt“. „Ägyptische, jordanische und syrische sowie irakische und saudi-arabische Truppen marschierten an den

israelischen Grenzlinien auf. Dem befürchteten Angriff der arabischen Truppen kam Israel zuvor“ und begann einen „**Präventivkrieg**“.

„In einem Überraschungscoup zerstörte Israel am 5. Juni 1967 fast die gesamte ägyptische und syrische Luftwaffe und eroberte dann in sechs Tagen den Gazastreifen und die Sinai-Halbinsel, das Westjordanland und Ost-Jerusalem sowie die Golan-Höhen. Der Sechs-Tage-Krieg führte zu einer wesentlichen Erweiterung des von Israel kontrollierten Territoriums in Palästina und zu militärstrategisch vorteilhafteren Grenzen“ (Ebd. 2011, S. 26).

Der UNO-Sicherheitsrat forderte den Abzug der besetzten Gebiete, aber Israel hoffte mit der Erlangung der Gebiete und der damit gewachsenen Anzahl von unter israelischer Besatzung lebender Araber auf 1,3 Millionen einen „Pfand“ in der Hand zu haben, den es „im Tausch für die Anerkennung seines Existenzrechts und seiner Sicherheit anbieten konnte“ (Ebd. 2011, S. 27).

Von „Angriffskriegen Israels“ kann also nicht gesprochen werden.

♦ Durch die Reduzierung der Komplexität des Konfliktes kommt es zur „Konzentration auf den israelisch-palästinensischen Gegensatz. Vorherrschendes Narrativ ist die Schilderung eines gleichberechtigten Anspruchs „zweier Völker auf ein Territorium“. Es fehlen „regionale und globale historische Zusammenhänge, [...] Phänomene wie die Arabische Liga, Partikularinteressen einzelner arabischer Staaten, [...] der Einfluss des Ost-West-Konflikts“ und imperiale und koloniale Interessen der europäischen Mächte Anfang des 20. Jahrhunderts und während des Ersten Weltkrieges und die daraus entstandenen Bündnisse als Wurzeln des Konflikts. Eingegangen wird auf die Bedrohung Israels durch benachbarte arabische Länder durch die „Darstellung der israelisch-arabischen Kriege“. Nur am Rand werden „zivilgesellschaftliches Eintreten für Frieden sowie die Diversität der politischen und gesellschaftlichen Auffassungen im Hinblick auf eine Lösung des Konflikts“ behandelt. Als Haupthindernisse für den Friedensprozess gelten die „fortgesetzte israelische Besatzung und der Siedlungsbau“ (Georg-Eckert-Institut 2017, S. 31-40).

♦ Huber und Gusenbauer reduzieren in „Einst und heute 4“ den Konflikt durch die Metapher „Pulverfass Nahost: Israel und Palästina“ auf zwei Akteure. „Auf Kosten der Araber“, die vertrieben wurden, entstand der „moderne Staat Israel (S. 89).

Die Frage, die im Bildtext des Lehrwerkes „Zeitbilder 4“ enthalten ist, nämlich welche Rolle Israel in Zusammenhang mit der Siedlungspolitik im Nah-Ost-Konflikt spiele mit der Gegenüberstellung der beiden Landkarten vor und nach dem Sechs-Tage-Krieg mit den von Israel (vorübergehend) besetzten Gebieten weist darauf hin, dass Israel als Aggressor agiert und Nutzen vom Krieg hatte, weil es Land dazu „gewann“.

1993 wird in „Meilensteine der Geschichte 4“ gar noch im Zusammenhang mit Israelis und Palästinenser von „**Erzfeinden**“ gesprochen. Davon ist man in späteren Schulbüchern abgekommen.

Im Lehrwerk „Geschichte schreiben 4“ findet man zwar keine problematischen Schlüsselwörter, trotzdem wird über den Konflikt nicht wertfrei berichtet. Autorinnentext und Bilder in Kombination mit Bildtext tragen zu verklärter Sichtweise bei, was in Folge noch angeführt werden wird.

In „Mehrfach Geschichte 4“ wurde im Autorinnen- und Autorentext der Begriff „**Grenzkriege**“ gewählt, was einen neutraleren Eindruck vermittelt: „Es folgten mehrere Grenzkriege, die Israel, mit Unterstützung der USA, für sich entscheiden konnte“ (S. 61, Teil 1, Wissen & Verstehen).

Erstaunlich ist, dass in „Bausteine 4“ aus dem Jahr 2018 noch immer der Begriff „Angriffskriege“ angeführt wird. Hinweise auf vorherige ägyptische und syrische Provokationen und Prävention auf israelischer Seite fehlen. Es wird so dargestellt, als hätte Israel den Angriffskrieg gestartet, um Gebiete zu erobern. In weiterer Folge besteht durch die Anführung als „Beispiel für die **Angriffskriege** Israels“ die Gefahr, dass die Kriege im Nahen Osten alle als Angriffskriege Israels verstanden werden können. Im Autorinnen und Autorentext wird im Gegensatz dazu jedoch von „Kriegen“ gesprochen: „Die Gründung Israels hatte mehrere **Kriege** mit arabischen Nachbarstaaten zur Folge“ (S. 52).

♦ Vorurteile, gefördert werden, sind:

V4: Israel ist ein kriegführender Krisen- und Problemstaat im Nahen Osten.

V6: Alle Palästinenser sind gut, alle Israelis sind böse. (Einst und heute, S. 89)

<u>Schlüsselwörter im Themenbereich <i>MIGRATION</i></u>

„Nettoeinwanderung“, „Binnenflüchtlinge“, „Wirtschaftsflüchtlinge“, „Unterschlupf“, „Zielland“

Wortorientiert

126/●5

(V11)

Thema: Flucht und Migration

-Legende der Karte: Staaten mit **Nettoeinwanderung** (she. Abb. 2)

127/●5

(V12)

Thema: Flucht und Migration

Text der Autorin:

- ***Lexemmetapher***

Kontext: Menschen, die ihre Heimat aus wirtschaftlicher Not verlassen (**„Wirtschaftsflüchtlinge“**), gelten nicht als Flüchtlinge im Sinne der Genfer Konvention und werden nicht geschützt.

Propositionsorientiert

121/●1

(V11)

Kapitel: Österreich, ein Vorbild für andere Nationen?

Autorentext:

-Es wurden **in Österreich auch Stimmen laut**, nicht mehr so viele Flüchtlinge aufzunehmen.

130/●3

(V12)

Thema: Quer durch die Geschichte, Überschrift: Flüchtlinge heute

Autorinnen- und Autorentext:

-Kriege, Verfolgungen, Menschenrechtsverletzungen, Hunger und Krankheiten führen dazu, dass Menschen ihre Heimat verlassen und in anderen, wenn möglich reicheren Ländern **Unterschlupf** suchen.

126/●5

Lexemmetapher

(V11)

Thema: Flucht und Migration

-Einige Migrantinnen und Migranten kommen erlaubterweise („legal“) in ihr **Zielland**, andere ohne Erlaubnis („illegal“).

104/●7

(V11, V12)

Lexemmetapher

Thema: Österreichs Entwicklung von 1955 bis heute, Österreich - **ein Einwanderungsland?**

Autorinnentext:

-Für den Arbeitsmarkt und das Sozialsystem sind **Migranten eine wirtschaftliche Notwendigkeit**.

Fazit:

♦ Schon in „Meilensteine der Geschichte 4“ erwähnt der Autorinnen- und Autorentext, dass es Menschen in Österreich gibt, die Migration in das Land ablehnen. Über die Vorteile der Thematik wird nichts geschrieben, was eine einseitige Dimension der Betrachtungsweise eröffnet.

Besonders auffällig beim Thema „Migration“ ist der Umgang damit von der Autorin Anneliese Gidl im Lehrwerk „Geschichte schreiben 4“:

Der Begriff „**Nettoeinwanderung**“ des Bildtextes bleibt ungeklärt. Auch der Begriff „**Binnenflüchtlinge**“ wird im Autorinnentext nicht erläutert. Das erzeugt Unklarheiten

im Verständnis des dargestellten „Flüchtlingsaufkommens“. Dass in dem Schulbuch von „**Wirtschaftsflüchtlingen**“ gesprochen wird und der zusätzliche Hinweis, dass diese Menschen nicht geschützt werden (müssen), ist mittlerweile als völlig überholter Begriff und als überholte Tatsache abzulehnen. Auch dass „allen“ Migrantinnen und Migranten unterstellt wird, ein „**Zielland**“ anzustreben, ist vermessen und entspricht einfach nicht der Wahrheit.

In „Einst und heute 4“ wird im Zusammenhang mit Migration von Menschen gesprochen, die „**Unterschlupf**“ suchen, was eine Verharmlosung der Thematik zur Folge hat. „Geschichte für alle 4“ hängt ein Fragezeichen an die Aussage, dass Österreich ein Einwanderungsland sei und stellt sie damit in Frage. Die Autorinnen betrachten Migranten als „**wirtschaftliche Notwendigkeit**“ für den Arbeitsmarkt und das Sozialsystem, was hervorhebt, dass der Nutzen bedeutsamer ist als der humanitäre Aspekt.

♦ Dadurch werden folgende Vorurteile gefördert:

V11: Wir werden durch die Flucht von Migranten und Muslimen „überflutet“ und „überwältigt“.

V12: Es kommen nur Wirtschaftsflüchtlinge zu uns.

Schlüsselwörter im Themenbereich MIGRATION in Verbindung mit Katastrophen-Metaphorik

„Hafen der Freiheit“, „strömten“, „Flüchtlingsströme“, „Flüchtlingswellen“

Propositionsorientiert – Wassermetaphorik

132/●2

(V11)

Infoline „Flüchtlingspolitik in Österreich“

-Jahrzehntelang **galt Österreich als Hafen der Freiheit**, hierher **strömten** hunderttausende Ungarn (1956), Tschechen und Slowaken (1968).

130/●3 Lexemmetaphern

(V11)

Thema: Quer durch die Geschichte, Überschrift: Flüchtlinge heute

Autorinnen- und Autorentext:

-Auch innerhalb Europas kommt es immer wieder zu **Flüchtlingsströmen**.

Auftrag/Frage:

-Flüchtlinge nach Österreich: Wann und weshalb kam es zu **Flüchtlingswellen** in unser [sic!] Land?

149/●4 Lexemmetapher

(V11)

Thema: Österreich II – die Zweite Republik; Kapitel: Fremd sein in Österreich

Autorinnen- und Autorentext:

-Seit dem Beginn des Jugoslawien-Krieges (1991) setzte eine neuerliche **Flüchtlingswelle** ein.

126/●5 Lexemmetapher

(V11)

Thema: Flucht und Migration

-Auftrag: Beschreibe anhand der Karte die **Migrations- und Flüchtlingsströme** seit 1945.

Text-Bild-Beziehung – Wassermetaphorik

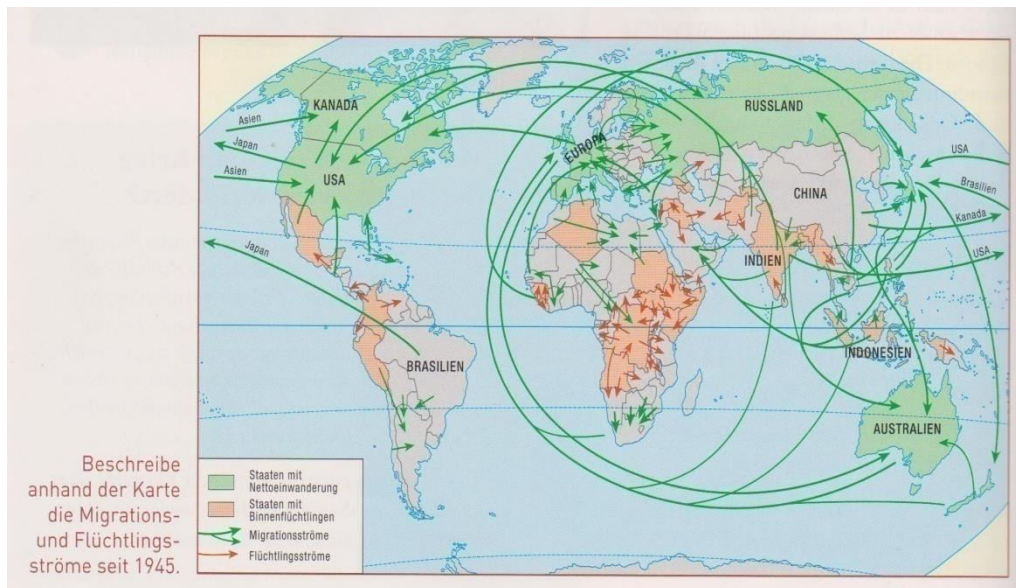


Abbildung 7 Gsch S. 126

Text der Autorin:

-Nach dem Umsturz in Osteuropa und der damit einsetzenden **Flüchtlingswelle** wurden die Asylgesetze verschärft.

127/●5

(V11)

Thema: Flucht und Migration

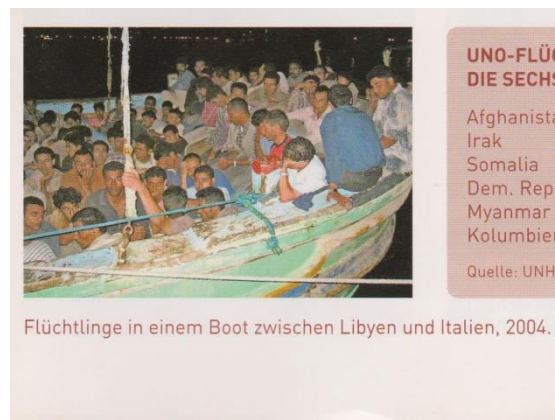


Abbildung 8 Gsch S. 127

Fazit:

♦ Michael Lemberger betont im Lehrwerk „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4“ die Betrachtung Österreichs als „**Hafen der Freiheit**“, in den hilfsbedürftige Menschen „**strömen**“.

Auch Anneliese Gidl arbeitet in „Geschichte schreiben 4“ bei der graphischen Darstellung unkorrekt: Es ist fraglich, ob die Kartendarstellung mit den unüberschaubar vielen Pfeilen bei Schülerinnen und Schülern eine Form der Beschreibung zulässt. Im Bildtext wird von „**Migrations- und Flüchtlingsströmen**“ gesprochen. Zur Unterstützung der „Wasser-Boot-Metaphorik“ wird Abbildung 5 ergänzt.

♦ Aktuell spielt der antimuslimische Rassismus in Bezug auf den flüchtlingspolitischen Diskurs eine wesentliche Rolle. „Typische Narrative“ der vergangenen Jahre sind „Natur und Katastrophenmetaphorik, kulturelle Fremdheit (vor allem mit Bezug auf den Islam bzw. Muslime), Gewalt, Kriminalitäts- und Terrorängste, Überlastung und Chaos, Asylmissbrauch [...] und ‚besorgte Bürger‘ (Huke 2019, S. 70). Diese kulturellen Stereotype werden von „derselben Sprachgemeinschaft verstanden“, die die Themen Einwanderung und Migration negativ behaftet (Wodak, Pelinka 2012, S. 434). Die „Schiffs“-Metapher wird zur Vermittlung „Das Boot ist voll“ bedient (Ebd. 2012, S. 435). Schon bei den Diskursen der 60er Jahre über Migrantinnen und Migranten oder der 80er Jahre über die Asylpolitik wurde die „Wassermetaphorik“ verwendet, um komplexe Vorgänge bildlich darzustellen, was in Anbetracht der heutigen Situation eine weitere Deutung zulassen könnte. Am 14.8.1971 wurde in der FAZ von „Hunderttausenden“ berichtet, die „wie Flutwellen [...] hereinströmen, es wurde „darüber nachgedacht, wie die Überschwemmung des deutschen Arbeitsmarktes mit einer Flut nicht benötigter Arbeitskräfte vermieden werden kann (FAZ 08.08.1974)“ (Niehr 2014, S. 146). Im öffentlich-politischen Diskurs zum Thema „Flüchtlinge aus dem Kosovo“ gibt es auch später weitere Sprachbelege. „Die neue Flüchtlingswelle aus dem verarmten Kosovo schwappt [...] (Die Welt online, 11.02.2015)“ (Spieß, Ziem 2017, S. 100). Die Metaphernverwendung aus dem Bereich des Wassers betrachtet Flüchtlinge als eine genauso große Gefahr wie Wassermengen, deren Auswirkungen für die Menschen

meistens bzw. immer negativ sind, die Lexemmetapher Asylantenflut bezeichnet diejenigen, die auf der Flucht sind. Dieser Vergleich passt in die Naturkatastrophen-Metaphorik (vgl. Spieß, Ziem 2017, S. 107). Andere Blickwinkel auf die Thematik, wie zum Beispiel einzelne Schicksale der flüchtenden Menschen, werden ausgeblendet (vgl. ebd. 2017, S. 101). Reinhard Olschanski erklärt in dem Zusammenhang, was „Populisten“ wollen, nämlich den „Schusswaffengebrauch zur Flüchtlingsabwehr, aber keine Bilder von toten Flüchtlingskindern, die an Mittelmeerstränden angespült werden“ (Ebd. 2017, S. 126).

Durch Diskurse um Flucht und Migration kommt es zu sozialer Exklusion, die die Konstruktion einer Fremdgruppe impliziert „oder explizit auch eine Wir-Gruppe konstituiert.“[...] „Verschieden gelagerte Unsicherheiten und diffuse Ängste werden auf die konstruierte Gruppe projiziert“. „Muslime, Araber, Schwarze oder Gambier“ werden als stereotype Gruppen identifiziert und rassifizierend konstruiert. Sie gelten als „fremd“ und „gefährlich“ (Huke 2019, S. 71). „Die Strategie des islamfeindlichen Diskurses zielt dahin, den „Islam“ als eine religiöse, kulturelle und vor allem politische Einheit erscheinen zu lassen, für die islamistischer Terror typisch sein soll“ (Benz, Pelinka 2012, S. 206).

♦ Vorurteil, das geschürt werden:

V11: Wir werden durch die Flucht von Migranten und Muslimen „überflutet“ und überwältigt.

<u>Ethnisierung im Themenbereich NAH-OST-KONFLIKT:</u>
--

„die Juden“, „die Araber“, „die Palästinenser“, „die Einwanderer“, „die arabischen Pächter“, „die Israelis“

Textorientiert

112/●1

(V1, V5, V6)

Kapitel: Welche Gegensätze es zwischen Israelis und Arabern gibt

Autorentext:

-**So groß die Freude** bei den in der Geschichte so leidgeprüften **Juden** war, **so bestürzt** waren **die Araber** über die geplante Teilung Palästinas.

-Damals beschloß [sic!] die UNO eine Teilung Palästinas, um **den Juden** nach 2000 Jahren wieder **einen eigenen Staat zu geben**. So groß die Freude bei den in der Geschichte **so leidgeprüften Juden** war, so bestürzt waren **die Araber** über die geplante Teilung Palästinas.

113/●1

(V1, V5)

Thema: Warum die Golfkrise schon vor 70 Jahren begann

Auftrag: Frage:

-*Wann* beschloß [sic!] *welche* Organisation die Teilung *welchen* Landes, um **den Juden** nach *wie vielen* Jahren wieder einen Staat zu geben, was zu schweren Konflikten mit *welchem* Volk führte?

126/●2

(V1, V4)

Autorentext: Kapitel „Brennpunkt Naher Osten“

-Nach dem Zweiten Weltkrieg **forderten die Juden** einen **eigenen Staat**.

-Unterstützt von wohlhabenden jüdischen Organisationen, kauften **die Einwanderer** arabischen Großgrundbesitzern Land ab, besiedelten und bewirtschafteten es. [...] Die bisherigen **arabischen Pächter wurden vertrieben und verarmten**.

85/●3

(V6)

Autorinnen und Autorentext:

Thema: Pulverfass Nahost: Israel und Palästina

-Vertrieben, heimatlos oder unter israelischer Herrschaft begannen sich **die Palästinenser** politisch zu organisieren.

-Kaum aber waren die britischen ehemaligen Kolonialherren und die Schutzmacht Israels, die Briten, abgezogen, kam es zum Krieg, der mit einem vollständigen Sieg der Israelis endete. 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.

89/●3

(V4-6)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt, Zusammenfassung und Tipps

Autorinnen- und Autorentext:

-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.

-Zunächst beschränkte sich der Widerstand gegen die israelischen Besatzer auf das Werfen von Steinen und Brandbomben. [...] 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.

117/●4

(V4, V6)

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt; Der Nahostkonflikt - Gewalt ohne Ende?; Ein Land, zwei Völker

Autorinnen- und Autorentext:

-Der Staat Israel wurde mit westlicher, vor allem amerikanischer Hilfe aufgebaut. Die Lage **der Palästinenser** aber ist bedrückend. Hass und Ohnmacht gegenüber Israel und den Amerikanern, den Bündnispartnern der Israelis, empfinden besonders hunderttausende Palästinenser, die in riesigen Flüchtlingslagern angrenzender Länder leben – ohne Rechte, ohne die Aussicht auf eine Zukunft. [...]

Der Friedensprozess im Nahen Osten wird immer wieder schwer belastet, vor allem durch die israelische Siedlungspolitik: In den besetzten Gebieten wurden stetig neue jüdische Siedlungen errichtet. Damit droht dieses Land, auf das **die Palästinenser** Anspruch haben, immer mehr zu einem Teil des Staates Israel zu werden.

123/●5

(V4-6)

Text der Autorin:

-Seit 2003 lässt die israelische Regierung eine 759 km lange Sperranlage um das Westjordanland erbauen. [...] Dadurch wurden jüdischen Siedlungen an das israelische Kernland angegliedert und **die Palästinenser** isoliert. Teilweise wurden Bauern von ihren Feldern abgeschnitten und Wirtschaftsbetriebe von ihren Lieferanten und Kundengrennt, was zu einem weiteren wirtschaftlichen Niedergang führte. Weiterhin werden Terrorakte verübt und israelischen Siedlerinnen und Siedler, die wenig kompromissbereit sind, in den besetzten Gebieten angesiedelt.

141/●7

(V1, V5)

Thema: Weltpolitik nach 1945, Kapitel: Krisenherd Naher Osten

Autorinnentext:

-Die Zionisten forderten einen eigenen jüdischen Staat in Palästina – das **die Juden** als das Land ihrer Vorfahren betrachteten.

Fazit:

♦ „Antisemitismus kann seit der Gründung Israels die Form des Antizionismus annehmen, indem entweder alle Juden kollektiv für die Politik des Staates Israel haftbar gemacht werden“ oder indem die Existenzberechtigung des Staates Israel bestritten wird (Bergmann, Pelinka 2012, S. 50). Mit nicht energisch widersprochenen Brachialvergleichen wie „Israel als der kollektive Jude“ findet „diese Kommunikationsform einen usualen Status“ und führt zu „legitimer Israel-Kritik“ (Schwarz-Friesel et al. 2010, S. 6). Die „Synonymverwendung der Wörter *Jude(n)* und *Israeli(s)*“ hat trotz der zwei Bedeutungen, die sich auf „verschiedene Referentengruppen beziehen, [...] eine Identitätsrelation ausgedrückt, die de facto nicht richtig ist.“ Es sind natürlich nicht alle Juden Israelis, sondern auch Deutsche, Franzosen usw. und nicht alle Israelis sind Juden, es gibt auch arabische Israelis, die Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von Israel sind (Pelinka 2012, S. 34).

♦ Während Michael Lemberger noch festhält, dass **die Juden** einen eigenen Staat forderten, nimmt die Ethnisierung in „Einst und heute 4“ speziell auf **die Israelis** zu. Im Lehrwerk „Geschichte schreiben“ sind es vor allem **die Palästinenser**, die als einheitliche Gruppe aufgefasst werden.

Erstaunlich ist, dass selbst 2017 in „Geschichte für alle 4“ noch immer von „den Juden“ gesprochen wird.

♦ Vorurteile, die dadurch gefördert werden:

V1: Alle Juden sind gleich.

V4: Israel ist ein kriegführender Krisen- und Problemstaat im Nahen Osten.

V5: Alle Juden sind verantwortlich für die Politik Israels.

<u><i>Ethnisierung im Themenbereich ENTKOLONIALISIERUNG</i></u>
--

„die Schwarzen“, „die Weißen“, „die Kolonialherren“

Propositionsorientiert:

107/●1

(V7, V10)

Was aber trieb **die Schwarzen** zu so abgrundtiefem Haß [sic!] gegen **die Weißen**? Wilbert Sebanda begründet diesen Haß unter anderem mit den Greuelthaten **der Weißen** gegen **die Schwarzen**.

109/●1

(V7)

Kapitel: Warum Millionen Menschen in Afrika vom Hungertod bedroht sind

Autorentext: Das ist eine krasse Ungerechtigkeit, die **die Schwarzen** in Südafrika beklagen.

Text-Bild-Beziehung

107/●4

(V7, V9)

Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt – Angola wird zum Spielball der Großmächte

Bildtext:

-überhebliche Art der Kolonialherren



Abbildung 9 ZB S. 107

Fazit:

♦ „Den Schwarzen“ in Meilensteine der Geschichte 4 stehen „die überheblichen Kolonialherren“ in den Zeitbildern 4 gegenüber. Beide Aussagen sind verallgemeinernd, die Eigenschaft „überheblich“ ist außerdem wertend. Die Betonung auf den „abgrundtiefen Haß“ [sic!] der Schwarzen arbeitet mit verallgemeinernder Emotion.

Ab 2009 sind zu dieser Thematik keine Darstellungen mehr in den untersuchten Lehrwerken zu finden.

♦ Vorurteil, das gefördert werden:

V7: Alle Menschen in Afrika sind gleich, alle Kolonialherren sind gleich.

Einseitige Perspektiven durch Sprachverwendung - Vertuschung von Täterschaft durch unbestimmte Zahlen- und Fürwörter zum Themenbereich NATIONALSOZIALISMUS

„man“, „viele“, „wenige“

Textorientiert

41/●3

(V1)

Autorinnen und Autorentext:

Thema: Alltagsleben in einer Diktatur, Kapitel: Hitlers Rassenwahn

-**Juden** hatten in Deutschland wichtige Positionen inne, viele waren reich und mächtig, was bei **vielen** Neid schürte.

44/●3

(V2)

Autorinnen und Autorentext:

Thema: Alltagsleben in einer Diktatur, Kapitel: Die Verfolgung der Juden

-Immer häufiger brachte **man** Gruppen von Juden in polnische Ghettos oder in die Vernichtungslager.

64/●3

(V2)

Autorinnen und Autorentext:

Thema: Der Zweite Weltkrieg und die Folgen - Zusammenfassung und Tipps

-Nach und nach zwang **man** die Juden, aus Deutschland und Österreich auszuwandern; [...]

55/●7

(V2)

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa, Kapitel: Verfolgung und Vernichtung

Autorinnentext:

-Die Leichen verbrannte **man** in eigens dafür gebauten Krematorien (Verbrennungsöfen).

18/●8

(V2)

Thema: Ideologie der Unmenschlichkeit, Feindbild: Jüdinnen und Juden

Autorinnen- und Autorentext:

-Personen, die jüdische Menschen hassen und verachten, nennt **man** Antisemitinnen und Antisemiten. Hitler und seine Gefolgsleute waren fanatische Antisemitinnen und Antisemiten. Die jüdische Bevölkerung war für sie der willkommene Sündenbock, dem **man** die Schuld an allen Problemen gab.

Fazit:

◆ In erster Linie wird durch das Indefinitpronomen „man“ Unpersönlichkeit vermittelt, es geht um eine nicht klar definierte Menge oder Menschengruppe.

♦ Es fällt auf, dass es besonders im Bereich Nationalsozialismus sehr häufig und vor allem auch noch im Jahr 2018 zu diesen Formulierungen kommt, die Menschen, die Verbrechen begangen haben, hinter einem „man“ verstecken.

♦ Vorurteile, die gefördert werden:

V1: Alle Juden sind gleich.

V2: Alle Juden sind Opfer.

Einseitige Perspektiven durch Sprachverwendung - Darstellungen im Themenbereich NATIONALSOZIALISMUS durch Passiv-Konstruktionen in Sätzen ohne Akteurinnen und Akteure bzw. Handlungsträgerinnen und -träger

Textorientiert

60/●1

(V2)

Autorentext:

-Jüdische Menschen **wurden mißhandelt [sic!], niedergeschlagen und durch die Straßen getrieben.**

61/●1

(V1, V2)

Kapitel: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Autorentext:

-Hunderte Synagogen und zahllosen jüdische Geschäfte **wurden zerstört**, Tausendejüdische Männer **wurden verhaftet** und in Konzentrationslager **eingeliefert**. Außerdem **wurden die Juden** zu einer Strafe von einer Milliarde Reichsmark **verurteilt**.

61/●1

(V1, V2)

Kapitel: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Autorentext:

-In kurzer Zeit **wurden** die Konzentrationslager für die sogenannte „Endlösung“ **ausgebaut**. Unter strengster Geheimhaltung wurden den [sic!] zu Gaskammern umfunktio-
niert. [...] Erstmals **wurde** diese Tötungsmaschinerie an behinderten Menschen **auspro-
biert**. [...] Ein Großteil der mindestens sechs Millionen Ermordeten – Juden, Zigeuner
und andere verachtete Gruppen – **wurde** in den Konzentrationslagern (= KZ) **umge-
bracht**.

61/●1

(V1, V2)

Kapitel: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Quelle: Vollzugsmeldung – SS-Sturm 10/25, Betrifft: Aktion gegen die Juden

Der Führer des SS-Sturmes berichtet:

Quellenangabe: aus Heinrich Pleticha, Deutsche Geschichte 11

-Bis 9 Uhr vormittags **war** diese bis auf die Umfassungsmauern **niedergebrannt**. **Si-
chergestellt wurden** einige Bibeln in hebräischer Schrift. Zur selben Zeit **wurde** die
Inneneinrichtung der Synagoge in Xanten (...) **zerstört**. Bei den restlichen Juden, ehe-
maligen Viehjuden und jetzt Privatleute, **wurde** die Wohnungseinrichtung total **demo-
liert und unbrauchbar gemacht**, nachdem die Schaufenster und Fensterscheiben vor-
her **eingeschlagen waren**.

62/●1

(V2)

Autorentext:

-und wenn sie vor Hunger umfielen, **wurden** sie gnadenlos **erschossen**.

-Viele Gefangene **wurden** gleich nach der Einlieferung in den Gaskammern **ermordet**.

63/●1

(V2)

Kapitel: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Autorentext:

-Tag und Nacht brannten die Öfen in den Krematorien der Konzentrationslager, denn
nichts sollte von den Juden übrigbleiben, sie sollten spurlos aus der Welt verschwinden.

Allein im Konzentrationslager Auschwitz **wurden** auf diese Weise etwa drei Millionen Menschen **umgebracht**.

57/●2

(V2)

Kapitel „Judenverfolgung in Deutschland (1933-1941)

-Tausende Juden **wurden** in dieser Nacht verhaftet und in KZ **gebracht**. [...] In der Folge **wurden** alle jüdischen Organisationen **verboten**

59/●2

(V2)

Infoline Eindrücke des Grauens

-Ein „Anlass“ zum Töten **wurde** nur allzu oft **gefunden**. [...] **Getötet wurde** durch Erschlagen, Erschießen, Folter, medizinische Versuche, systematisches Aushungern ...

Rudolf Höß – Befehlshaber des Vernichtungslagers Auschwitz: „Hier **wurden** mindestens zweieinhalb Millionen Menschen **vergast** und anschließend **verbrannt**. [...] Den zu vernichtenden Juden **wurde gesagt**, dass sie zum Duschen und Entlausen kämen. Sie betraten den Baderaum (=Gaskammer), der dann von außen **verschlossen wurde**.

59/●2

(V2)

Autorentext: Kapitel „Die systematische Vernichtung von Juden („Holocaust“)

-Nach der Errichtung neuer KZ **wurden** diese Ghettos „**geräumt**“ – das bedeutete: Wer das Ghetto überlebt hatte, **wurde** in ein KZ **gebracht**.

62/●2

(V2)

Autorentext: Kapitel „Ausschreitungen gegen die Juden („Pogrome“)

So genannte „Reibpartien“ **wurden zusammengestellt** - das bedeutete, dass Juden **gezwungen wurden**, mit Zahnbürsten und kleinen Besen Parolen für die Eigenstaatlichkeit Österreichs von den Wänden und Gehsteigen zu reiben. [...], zahlreiche Juden **wurden** aus ihren Wohnungen **vertrieben**, andere **wurden zusammengeschlagen**.

43/●3

(V2, V3)

Autorinnen- und Autorentext:

Thema: Alltagsleben in einer Diktatur, Kapitel: Die Verfolgung der Juden

-Am 15. September 1935 **wurden** die „Nürnberger Rassegesetze“ **erlassen** und den Juden die Staatsangehörigkeit **entzogen**. [...] Jüdische Beamte **wurden entlassen**, [...] jüdische Schüler **wurden** von Schulen **verwiesen**. [...] Landesweit **wurden** jüdische Wohnungen und Geschäfte **zerstört und geplündert**, Gotteshäuser[...] **niedergebrannt**, tausende Juden **misshandelt, verletzt** oder **getötet**. Mehr als 20 000 Verhaftungen **wurden durchgeführt**, zahlreiche Juden in Konzentrationslager [...] **verschleppt**. Die Nacht, in der gezielt und gewaltsam gegen die jüdische Bevölkerung und deren Einrichtungen **vorgegangen wurde**, bezeichneten die Nationalsozialisten [...] zynisch als „Reichskristallnacht“.

44/●3

(V2)

Autorinnen- und Autorentext:

Kapitel: Alltagsleben in einer Diktatur – Arisierung

-Mussten Juden schon bisher ihre Besitzungen billig verkaufen, [...] so **wurden** sie ab 1938 **gezwungen**, ihre Betriebe, Geschäfte und Wohnungen, „Ariern“ [...] zu übergeben.

Kapitel Alltagsleben in einer Diktatur –Verfolgung

-ihre Konsumgüter **wurden rationiert** und ein Ausgehverbot **verhängt**.

-Immer häufiger brachte **man** Gruppen von Juden in polnische Ghettos oder in die Vernichtungslager.

47/●3

(V2)

Autorinnen- und Autorentext:

Thema: Alltagsleben in einer Diktatur - KZ als Vernichtungslager

-Die Häftlinge **wurden** in Steinbrüchen, in der Rüstungsindustrie oder im Bergbau zu härtester Arbeit **gezwungen**. [...] Und wer nicht mehr arbeitsfähig war, wurde in den Gaskammern getötet. [...] In einigen polnischen Städten **wurden** Vernichtungslager **eingerrichtet** [...]

Die einen **wurden** sofort in der Gaskammer **ermordet**, die anderen so lange zu Schwerstarbeit **gezwungen**, bis sie an Erschöpfung starben oder als arbeitsunfähig gal-
ten und **getötet wurden**.

64/●3

(V2)

Autorinnen- und Autorentext:

Kapitel: Der Zweite Weltkrieg und die Folgen-Zusammenfassung und Tipps

-[...]; ihr gesamtes Vermögen **wurde** ihnen **genommen**

-Entweder starben sie an Hunger, Schwäche und Zwangsarbeit oder sie **wurden vergast**
und **verbrannt** [...]

57/●4

(V2)

Kapitel: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Mit Terror gegen Andersdenkende
und Minderheiten

Autorinnen- und Autorentext:

-Die jüdischen Besitzer von Unternehmen und Geschäften **wurden gezwungen**, ihren
Besitz weit unter dem wahren Wert an Deutsche zu verkaufen.

-Darüber hinaus **wurde** ihnen **verboten**, Kinos, Theater oder Konzerte zu besuchen.
Später **wurde** ihnen eigentlich alles **verboten**: Straßenbahn fahren, telefonieren, Radios
besitzen, sich ohne Judenstern auf der Straße zeigen und vieles mehr.

59/●4

(V2)

Kapitel: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Vom Antisemitismus zum Holo-
caust

Autorinnen- und Autorentext:

-Dafür **wurden** in Polen große Vernichtungslager mit Gaskammern und Verbrennungs-
öfen für die Leichen **errichtet**. Dort **wurden** neben Juden auch viele Polen, russische
Kriegsgefangene sowie Roma und Sinti **ermordet**. [...] Wer kräftig genug war, **wurde**
einem Arbeitskommando **zugeteilt** und dort meist **zu Tode geschunden**.

64/●5

(V2)

Kapitel: Massenvernichtung von Menschen im Nationalsozialismus

Text der Autorin:

-Diese Menschen **wurden** mit und ohne Gerichtsverfahren **eingesperrt**, in Konzentrationslager **gebracht** und **getötet**.

66/●5

(V2)

Kapitel: Massenvernichtung von Menschen im Nationalsozialismus

Text der Autorin:

-Am 10. November 1938 **wurden** in Deutschland und Österreich landesweit jüdische Wohnungen und Geschäfte **ausgeplündert** und **zerstört** („Novemberpogrom“) Synagogen **wurden niedergebrannt**, tausende Menschen **misshandelt**, **verletzt** oder **getötet**. [...]Viele Jüdinnen und Juden **wurden in Haft genommen** [...] oder in Konzentrationslager **eingewiesen**. [...] Es **wurde** ihnen **untersagt**, öffentliche Parkanlagen, Theater und Kinos zu besuchen.

69/●5

(V2)

Überschrift: Konzentrationslager

Text der Autorin:

-Dort **wurden** Millionen Menschen systematisch **ermordet**.

15/●6

(V2)

Kapitel: Zwischen zwei Weltkriegen;

Überschrift:

-Juden **werden** im NS-Staat **verfolgt**

Autorinnen- und Autorentext:

-Bereits im Mittelalter **wurde** die jüdische Bevölkerung in eigene Stadtteile (Ghettos) **verbannt** und mit höheren Steuern **belastet**.

Kapitel: Zwischen zwei Weltkriegen; Juden werden im NS-Staat verfolgt; Übrigens

Autorinnen- und Autorentext:

-Jüdinnen und Juden **wurden** in der europäischen Geschichte seit der Antike **verfolgt** und **diskriminiert**. Sie **wurden** im christlichen Europa regelmäßig pauschal als „Christusmörder“ **beschimpft**. [...] Bereits im europäischen Mittelalter **wurde** die jüdische Bevölkerung in eigene Stadtteile (Ghettos) **verbannt** und mit höheren Steuern **belastet**. **-Wurde** die jüdische Bevölkerung nach 1933 zunächst **nur diskriminiert**, so begann ab 10. November 1938 ihre systematische Verfolgung. In dieser Nacht **wurden** im Deutschen Reich zahllose jüdische Geschäfte, Wohnungen und Synagogen **zerstört**, viele Jüdinnen und Juden **wurden misshandelt** und **getötet**. [...] Jüdische Familien [...] **wurden enteignet**, in Ghettos **gezwungen** und schließlich in Konzentrationslager **verschleppt**.

24/●6

(V2)

Kapitel: Österreich – die Erste Republik; Juden in Wien

Autorinnen- und Autorentext:

-Jüdisches Wien. Im 17. Jh. z. B. wurden Jüdinnen und Juden mehrfach aus der Stadt vertrieben.

-Juden als „Sündenböcke“. Schon in der Zeit der Ersten Republik gab es immer wieder Zwischenfälle, bei denen Jüdinnen und Juden in Wien Opfer von Verfolgung wurden.

-Vernichtung. Anfangs gab es Diskriminierungen (z. B. **wurde** Jüdinnen und Juden **verboten**, Kinos zu besuchen), doch schon bald folgten Berufsverbote (z. B. **wurden** alle jüdischen Beamten **entlassen**) und Enteignungen (z. B. **wurden** Juden Wohnungen, Geschäfte und Betriebe, die ihnen gehörten, **weggenommen**). Jüdinnen und Juden [...] **wurden** systematisch **verhaftet**, **misshandelt** und in Vernichtungslager **gebracht**, in denen der Großteil von ihnen ums Leben kam.

31/●6

(V2)

Thema: Der Zweite Weltkrieg; Kapitel: Der Holocaust

Autorinnen- und Autorentext:

-Die jüdische Bevölkerung im „Dritten Reich“ **wurde** anfangs **diskriminiert**, später **misshandelt**, **enteignet** und **vertrieben**.

-Kam ein Transport im Vernichtungslager an, **wurden** die Gefangenen [...] **vergast**. [...] Allein hier **wurden** 2,5 Mio. Jüdinnen und Juden **umgebracht**.

55/●7

(V2)

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa, Kapitel: Verfolgung und Vernichtung

Autorinnentext:

- Wer nicht mehr arbeiten konnte, **wurde erschossen**. [...] Im Steinbruch mussten die unterernährten Häftlinge mehrmals täglich schwere Granitblöcke über die 186 Stufen der „Todesstiege“ hinaufschleppen. Wer bei dieser Arbeit zusammenbrach, **wurde** sofort **erschossen** oder den Abhang **hinunter gestoßen**. [...] Die Hälfte von ihnen **wurde** hier **ermordet**.

-Organisierter Mord: Im Jänner 1942 beschlossen die führenden Köpfe der Nationalsozialisten auf der Wannsee-Konferenz die systematische Ermordung aller Juden. [...] Diese rüsteten sie mit Gaskammern aus, in denen die Gefangenen systematisch mit Giftgas **ermordet wurden**. [...] Kräftig aussehende Personen **wurden** zur Zwangsarbeit **aussortiert**, alle anderen trieb man in die Gaskammern.

56/●7

(V2)

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa

Autorinnentext:

-Insgesamt **wurden** nach Schätzungen 10 Millionen Menschen, davon 6 Millionen Juden, in den Lagern des Dritten Reiches **getötet**.

30/●8

(V2)

Thema: Einschüchtern ... ausgrenzen, verfolgen, einsperren

Autorinnen- und Autorentext:

-Tausende **wurden verhaftet**, viele auch **hingerichtet**.

32/●8

(V2)

Thema: Vernichten ...war das einzige Ziel

Autorinnen- und Autorentext:

-Viehwaggons **wurden** mit Menschen **vollgeladen**, ohne Nahrung, Wasser und Toiletten.

-Aus ganz Europa **wurden** vor allem Jüdinnen und Juden dort **hingebracht** und **ermordet**.

Fazit:

♦ Jüdische Menschen erwecken den Anschein einer passiven Manövriermasse, „ohne Gesicht und Handlungsbewusstsein, die den „Eindruck von ‚Lämmern‘, die sich willig ‚zur Schlachtbank führen lassen‘,“ erwecken. Das kann durch Darstellungen „von Formen jüdischer Selbstbehauptung und jüdischen Widerstands“ bekämpft werden.

Wichtig ist hier [...] auch, die erzwungene Passivität, die Ausweglosigkeit der Opfer innerhalb des Systems der Vernichtung zu betonen und somit die Möglichkeiten für aktives Handeln in einem realistischen Verhältnis darzustellen (Deutsch-Israelische Schulbuchkommission und Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung 2017, S. 42).

♦ In allen acht untersuchten Lehrwerken ist diese Form der sprachlichen Anwendung zur Vertuschung von Handlungsträgerinnen und -trägern und zur Betonung der Opferrolle durch die Passivkonstruktionen nachweisbar. In den letzten 30 Jahren hat sich hier an sprachlicher Sensibilität bis 2018 offensichtlich nichts verändert.

♦ Vorurteile, die gefördert werden:

- V2: Alle Juden sind Opfer.

- V3: Juden sind eine Rasse.

Einseitige Perspektiven - Darstellungen im Themenbereich NATIONAL-SOZIALISMUS durch Quellen und Berichte von Zeitzeugen

Textorientiert: 1 x Quelle Opferperspektive

61/●1

(V2)

Quelle: aus Rudolf Kalmar, Zeit ohne Gnade

Damals kam in mir zum erstenmal [sic!] jenes Gefühl hoch, das quälender ist als jeder physische Schmerz; das **Gefühl der unentrinnbaren, weglosen Einsamkeit, des völligen Ausgestoßenseins aus allen Bezirken des Menschlichen.**

59/●4

(V2)

Thema: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Vom Antisemitismus zum Holocaust

Rudolf Höss, der 1947 hingerichtete Lagerkommandant von Auschwitz, vor Gericht

Ich befehligte Auschwitz bis zum 1. Dezember 1943 und schätze, dass mindestens 2 500 000 Opfer durch Vergasung hingerichtet wurden; mindestens eine weitere halbe Million starben durch Hunger und Krankheit.

Die zur Vernichtung bestimmten Juden wurden zu den Krematorien geführt. Im Auskleideraum wurde ihnen gesagt, dass sie hierher zum Baden und zur Entlausung kämen. Nach der Entkleidung gingen die Juden in die Gaskammer, die völlig den Eindruck eines Baderaumes machte. Zuerst kamen die Frauen mit den Kindern hinein, dann die Männer. Die Tür wurde nun schnell zugeschraubt und das Gas sofort durch die Decke der Gaskammer in einem Luftschaft bis zum Boden geleitet. Durch das Beobachtungsloch in der Tür konnte man sehen, dass ungefähr ein Drittel sofort tot war. Die anderen fingen an zu taumeln, zu schreien und nach Luft zu ringen. In wenigen Minuten lagen alle. Nach spätestens 20 Minuten regte sich keiner mehr.

Abbildung 10 EH S. 43

Textorientiert: 2 x Quellen Opferperspektive

Q §1 (1) Eheschließungen zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes sind verboten. Trotzdem geschlossene Ehen sind nichtig ...

§2 Außerehelicher Verkehr zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes ist verboten. Der Mann, der dem Verbot zuwider handelt, wird mit Gefängnis oder Zuchthaus bestraft.

§3 Juden dürfen weibliche Staatsangehörige deutschen oder artverwandten Blutes unter 45 Jahren nicht in ihrem Haushalt beschäftigen ...

(Nürnberger Rassengesetze, zit. n. Zentner, S. 82)

Q Sehr geehrter Herr Grawe!

Nach Anhörung der Reifeprüfungskonferenz habe ich die Überzeugung gewonnen, dass ein auf Grund eines Reifezeugnisses erleichtertes Aufsteigen Ihres Sohnes in eine führende Stellung den Belangen der deutschen Volksgemeinschaft widerspricht. Ich habe ihn daher nicht zur Reifeprüfung zugelassen. Da ferner ein weiteres Verbleiben Ihres Sohnes in der Schule nach meiner Ansicht eine rassenbewusste Erziehung der Klasse behindert, habe ich die Entlassung Ihres Sohnes aus der Schule ausgesprochen.

Heil Hitler!

Oberstudiendirektor

(zit. n. Gramm, Führung und Verführung, S. 145)

Abbildung 11 EH S. 43

Text-Bild-Beziehung: 2 x Opferperspektive

60/●1

(V2)

Die zwei Bilder beziehen sich auf den Autorentext:

-Nach der Machtergreifung Hitlers **werden** jüdische Mitbürger auf die Straßen **getrieben** und NSDAP-Mitglieder rufen zum Boykott aller jüdischer Geschäftsinhaber auf.

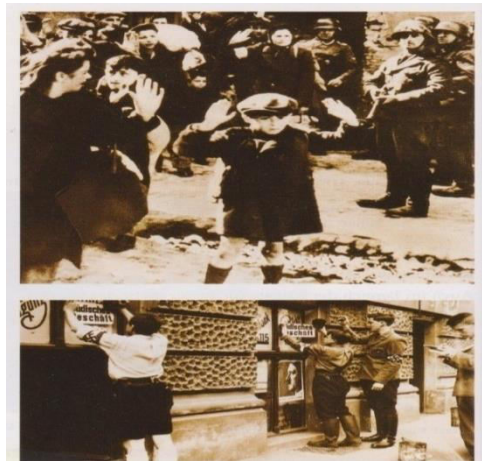


Abbildung 12 MstdGS S. 60

43/●3

(V1-3)

Thema: Alltagsleben in einer Diktatur; Kapitel: Die Verfolgung der Juden



Abbildung 13 EH S. 43



Abbildung 14 EH S. 43

59/●4

(V2)

Thema: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Vom Antisemitismus zum Holocaust



Abbildung 15 ZB S. 59

69/●5

(V2)

Überschrift: Konzentrationslager



Abbildung 16 Gsch S. 69

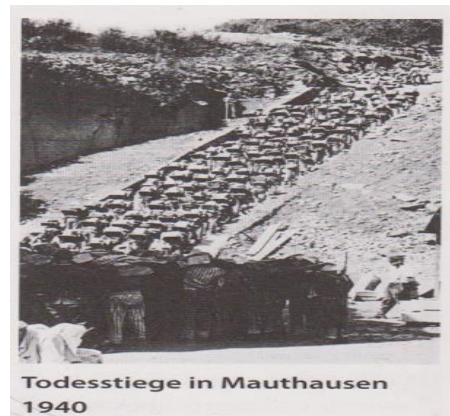
55/●7

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa

Kapitel: Der Holocaust beginnt



Abbildung 17 GSfa S. 55



Bildtext: Ankunft ungarischer Juden in Auschwitz 1944

30/●8

(V2)

Thema: Einschüchtern ... ausgrenzen, verfolgen, einsperren



Abbildung 18 Bst S. 30

Bildtext: zu 30/●8

-Personen, die gegen das „Nürnberger Gesetz“ verstießen, **wurden** zum Teil öffentlich **zur Schau gestellt** und **gedemütigt**.

-1400 Synagogen, Betstuben und Versammlungsräume **wurden zerstört**. Tausende Geschäfte, Wohnungen und Friedhöfe **wurden verwüstet**.

32/●8

(V2)

(V2)



Abbildung 19 Bst S. 32

Bildtext zu 32/●8

-Die anderen **wurden** zur Arbeit als Totengräber oder Leichenverbrenner, in Werkstätten oder in Küchen **eingesetzt**. Diese sogenannten „Funktionshäftlinge“ **wurden** meist nach wenigen Monaten **getötet** und durch neue Kräfte **ersetzt**.

-Gleich nach der Ankunft in den Vernichtungslagern **wurden** Alte, Schwache, Kranke und Kleinkinder meist in Gaskammern mit dem Giftgas Zyklon B **ermordet**. Weil viele Leichen von Ermordeten **verbrannt wurden**, [...]

Text-Bild-Beziehung: 2 x Täterperspektive / 1 x Opferperspektive

58/●2

(V2,V3)

Kinderbuch, Alltag in einer deutschen Stadt aus Sicht der Nationalsozialisten.

M-2 08

Folgen der „Nürnberger Gesetze“



Die Nationalsozialisten wollten auch Kinder zur Judenfeindschaft erziehen. Sogar in Kinderbüchern wurden jüdische Mitbürger auf gemeinste Weise heruntergesetzt und schlecht gemacht. Diese Abbildung stammt aus einem nationalsozialistischen Kinderbuch. Diese Aufgabe sollte nur gemeinsam mit dem/der GeschichtslehrerIn bearbeitet werden!

Welche Personengruppen sollten hier gezeigt werden? Wie wurden jüdische bzw. nicht-jüdische Kinder dargestellt? Was war der Zweck dieser Darstellung?

Altag in einer deutschen Stadt

Welche Ziele verfolgte die NS-Regierung mit diesen Aktionen? Zu welchem Zweck könnten diese Fotos gemacht worden sein? Was ist auf ihnen abgebildet?



Deutsche! Wehret Euch! Kauft nicht bei Juden!

Ich bin am Ort das größte Schwein und laß mich nur mit Juden ein!

Abbildung 20 DVZG S. 58

61/●2

(V2)

Geschichtslabor



Abbildung 21 DVZG S. 61

Text-Bild-Beziehung - Einzige Darstellung/Opferperspektive

66/●5

(V2)

Thema: Schritte zur Shoa



Abbildung 22 Gsch S. 66

Bildtext: Jüdinnen und Juden **wurden** öffentlich **gedemütigt**. Etwa **wurde** dieser Bub dazu **gezwungen**, das Geschäft seiner Eltern als jüdisch **zu kennzeichnen**.

Auch in Bst, S. 23 mit Bildtext:

Opfer, Täterin, Täter, Mitläuferin und Mitläufer (Pressefoto, Fotograf Albert Hilscher, März 1938, Wien)

-Gleich nach dem Anschluss **wurden** jüdische Geschäfte **gekennzeichnet** und oft auch Scheiben **eingeschlagen**.

-Aufgaben: Erkläre in eigenen Worten die **Begriffe** „Opfer“, „Täterin/Täter“ und „Mitläuferin/Mitläufer“.

15/●6

(V2, V3)

Kapitel: Zwischen zwei Weltkriegen; Juden werden im NS-Staat verfolgt; Die Nürnberger Rassegesetze



15.1 Foto: Nationalsozialistische Propagandaaktion nach den Nürnberger Rassengesetzen 1935; Schild links: „Ich bin am Ort des größten Schweins und laß mich nur mit Juden ein!“; Schild rechts: „Ich nehme als Judenjunge immer nur deutsche Mädchen mit auf Zimmer!“ **R**

Abbildung 23 MstdGS S. 15

Auch in GSfa, S. 54 mit Bildtext: Ein Paar wird zur Schau gestellt, Juli 1933 (Ausschnitt) Im Bildtext wird auf die Texte der Schilder aufmerksam gemacht und der Kontext zu den Nürnberger Rassegesetzen hergestellt.

25/●8

(V2)

Thema: Diktaturen in Europa



Ausgrenzung (Hetze gegen jüdische Schüler im Unterricht, Propagandafoto, um 1936)

Im Alltag waren besonders Jüdinnen und Juden von den zunehmenden Einschränkungen betroffen. Ihre Pässe wurden mit einem „J“ gekennzeichnet und ein zweiter Vorname – Sarah oder Israel – musste eingetragen werden. Bestimmte Berufe oder Schulen wurden ihnen verboten. Jüdisches Eigentum wurde widerrechtlich beschlagnahmt*. Das sichtbare Tragen eines gelben Sterns auf der Bekleidung diente ab 1941 der Verhöhnung, Kennzeichnung und Ausgrenzung.

Abbildung 24 Bst S. 25

31/●8

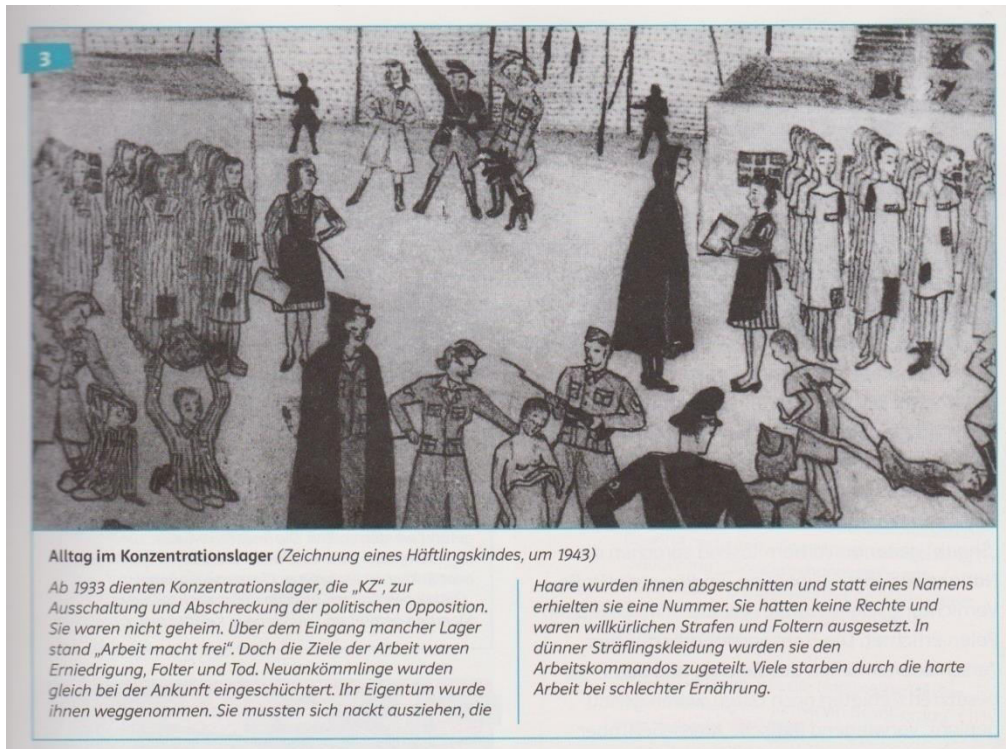


Abbildung 25 Bst S. 31

Bildtext zu 31/●8

-Neuankömmlinge **wurden** gleich bei der Ankunft **eingeschüchtert**. Ihr Eigentum **wurde** ihnen **weggenommen**. Sie mussten sich nackt ausziehen, die Haare **wurden** ihnen **abgeschnitten** [...] In dünner Sträflingskleidung **wurden** sie den Arbeitskommandos **zugeteilt**.

Text-Bild-Beziehung: 3 x Opferperspektive

57/●4

(V2, V3)

Thema: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Mit Terror gegen Andersdenkende und Minderheiten



Abbildung 26 ZB S. 57

Fazit:

- ♦ Ein ausgewogenes Angebot an Quellen und Zeitzeugenberichte ist in den Lehrwerken nicht zu finden. Zudem wird selbst in vielen Bildtexten mit Passiv-Konstruktionen gearbeitet, die die Opferrolle von Jüdinnen und Juden noch verstärken.
- ♦ Vorurteil, das gefördert wird:
 - Alle Juden sind Opfer. (V2)

Einseitige Perspektiven - Darstellungen im Themenbereich NAH-OST-KONFLIKT durch Texte und Bilder

Textorientiert

112/●1

(V1, V4-6)

Wer sind die Palästinenser?

Wer sind die Palästinenser?
 Die Palästinenser sind die arabischen Bewohner Palästinas. Nach den Kriegen 1948 und 1967 flüchtete ein großer Teil von ihnen in die benachbarten arabischen Länder. Von etwa einer Million Palästinensern blieben nur ca. 160 000 im Land. Während radikale Palästinenserführer den erbitterten Kampf gegen Israel fordern, verhandeln die gemäßigten Vertreter der PLO², um zu einer friedlichen Beilegung des Konfliktes zu kommen.

2 PLO: Palästinensische Befreiungs-Organisation (Palestinian Liberation Organization)

radikal N. Al Nashashibi (palästinensischer Dichter): „Jedes Jahr werde ich meinem Sohn sagen: Wir werden zurückkehren, mein Sohn. Wir werden in unser Land	zurückkehren, barfußig, um den heiligen Boden, den wir betreten, besser fühlen zu können. (...) Ich werde Haß in den Augen meines Sohnes und eurer Söhne sehen. Ich werde Zeuge eurer Rache sein. Und wenn sie nicht wissen, wie sie sich rächen sollen, werde ich es ihnen beibringen. (...) Ich möchte, daß sie die Katastrophe von 1948 mit dem Blut derer auslöschen, die sie hindern, in ihre Heimat zurückzukehren. (aus: Hans Benedict, Kirschen aus Sidon)
gemäßig Jassir Arafat (PLO-Führer): „Israelis, ich rufe euch zu, befreit euch von euren Ängsten und reicht uns die Hand zum Frieden!“ (Presseerklärung 1988, aus: Hans Benedict, Kirschen aus Sidon)	

112

Abbildung 27 MstdGS, S. 112

116/●4

(V4-6)

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt; Der Nahostkonflikt - Gewalt ohne Ende?; Ein Land, zwei Völker

Autorinnen- und Autorentext:

-Im Mai 1948 wurde der Staat Israel ausgerufen – **damit verschärfte sich ein Konflikt**, der die Welt bis heute in Atem hält: Mehrere Kriege, tausende Tote und eine dauernde Gefährdung des Weltfriedens sind die Folgen.

117/●4

(V4, V6)

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt; Der Nahostkonflikt - Gewalt ohne Ende?; Ein Land, zwei Völker

Autorinnen- und Autorentext:

-Nach der Staatsgründung Israels (1948) kam es zu Kriegen mit fünf arabischen Staaten. Nach dem Sieg Israels mussten etwa 800 000 Palästinenser in angrenzende arabische Staaten fliehen.

122/●5

(V4-6)

Thema: Krisen und Konflikte; Der Nahost-Konflikt

Text der Autorin:

-Sie **vertrieben oft die bisherigen arabischen Pächter**, die **weitgehend verarmten**. **Damit begannen die Auseinandersetzungen** mit der seit Jahrhunderten in diesem Gebiet lebenden arabischen, muslimischen Bevölkerung („Palästinenser“), die sich in ihrem Lebensraum eingeschränkt sah. [...]

Zwischen 1948 und 1973 **führte Israel mehrere Kriege** gegen die arabischen Staaten Ägypten, Jordanien, Syrien, Irak und Libanon. [...]

In den besetzten Gebieten wurden israelische Siedlungen errichtet. **Mehr als 700 000 Araberinnen und Araber wurden vertrieben.**

Kaum bewaffnete Palästinenser, darunter **Kinder und Jugendliche**, attackierten die israelischen Besatzer mit Steinen und Brandbomben.

123/●5

(V4-6)

-Das **harte Durchgreifen des israelischen Militärs forderte unzählige Tote und Verletzte.**

Auftrag:

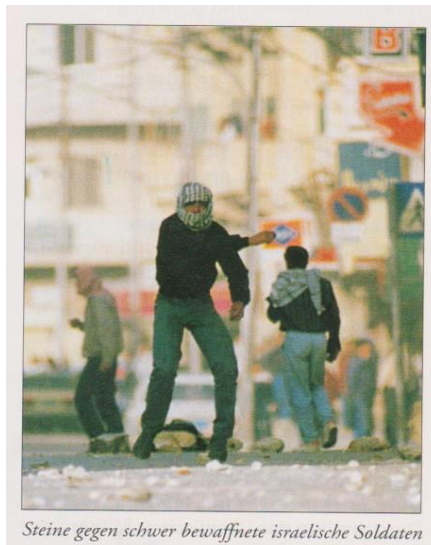
-Erkläre den Begriff „**Spirale der Gewalt**“. Warum ist es schwierig, diese zu beenden?

Text-Bild-Beziehung „Palästinenserperspektive“

85/●3

(V6)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt, Kapitel: Pulverfass Nahost: Israel und Palästina



Steine gegen schwer bewaffnete israelische Soldaten

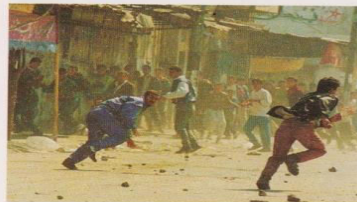
Abbildung 28 EH S. 85

116/●4

(V5, V6)

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt; Der Nahostkonflikt - Gewalt ohne Ende?; Ein Land, zwei Völker

Anmerkung: Israelische Besetzung und Provokation löst Intifada aus.



1987 begann in den besetzten Gebieten die „Intifada“* (arab. „abschütteln“), ein von der PLO* organisierter Widerstand gegen die israelische Besetzung. Kinder und Jugendliche griffen mit Steinen israelische Soldaten an. Im September 2000 besuchte der spätere israelische Ministerpräsident Sharon den Tempelberg in Jerusalem, eine heilige Stätte nicht nur für die Juden, sondern auch für die arabische Bevölkerung. Die Palästinenser fühlten sich dadurch provoziert, die zweite Intifada wurde ausgelöst.

Abbildung 29 ZB S. 116

123/●5

(V5, V6)

Thema: Krisen und Konflikte, Der Nahost-Konflikt

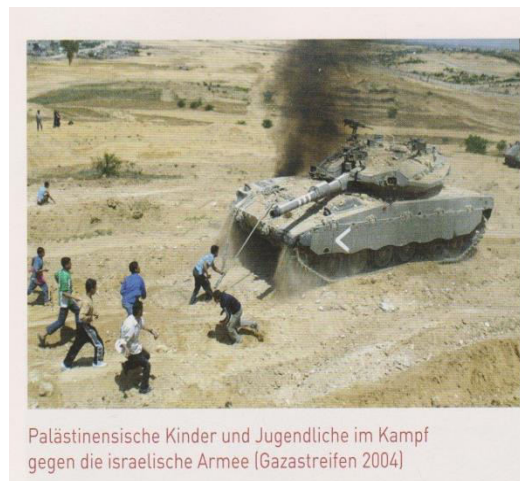


Abbildung 30 Gsch S. 123

Fazit:

♦ Vor allem der Nahostkonflikt dient der Beschäftigung mit der Geschichte Israels. Er wird als Beispiel eines ungelösten Konflikts dargestellt, den die Schülerinnen und Schüler analysieren sollen, „unter Berücksichtigung seiner historischen Entwicklung“. Ziel soll es sein, die gegenwärtigen „Virulenzen“ besser zu verstehen. In der Sekundarstufe I geschieht dies auf sehr knappem Raum. Zwar ist die Darstellung der Problematik um Ausgewogenheit und Objektivität bemüht, der Umfang von durchschnittlich sechs Seiten reicht aber in der Regel kaum für die „Entfaltung des komplexen Stoffes. Verkürzungen und Verzerrungen sind die Folge.“ Ausgeblendet werden die historische Entwicklung der israelischen Gesellschaft, die Errungenschaften des jüdischen Staates auf sozialem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet und die Besonderheit Israels als liberale Demokratie in einem nicht demokratisch geprägten regionalen Umfeld.

Angaben von Gründen für die Besetzung des Westjordanlandes und des Gazastreifens und die Motive hinter dem Siedlungsbau werden wenn, dann undeutlich und unterschiedlich angesprochen. Auffällig ist in der Sekundarstufe I, dass Hinweise „auf die jordanische bzw. ägyptische Herrschaft über diese Gebiete vor 1967“ fehlen. Als visuelles Motiv werden immer wieder nach 2003 errichtete israelische Sperranlagen als Grund für die zunehmenden Selbstmordattentate nach der Zweiten Intifada abgebildet. Gleichzeitig wird auf die dadurch verursachten „Erschwernisse für die palästinensische Bevöl-

kerung verwiesen.“ Auch bewaffnete israelische Protagonistinnen und Protagonisten stehen als Gewaltausübende steinwerfenden Gewalterleidenden auf Bildern gegenüber (vgl. Georg-Eckert-Institut 2017, S. 29-40).

Prominenten Platz nimmt die Darstellung des palästinensischen Flüchtlingsproblems, wohingegen der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden in arabischen Ländern oder der Ablehnung des Existenzrechts Israels durch die PLO bis in die frühen 1990er Jahre kaum erwähnt werden. „All das mag Bedrohungsängste bei der israelischen Bevölkerung verständlich machen, erneut geweckt durch die Selbstmordanschläge und Raketenangriffe ab 2000“ (Hentges und Lösch 2011, S. 265).

Einige Autorinnen und Autoren benennen jedoch palästinensische Gewalthandlungen nicht als Terrorakte. Viel zu kurz kommt die Geschichte des jüdischen Gemeinwesens der Vorstaatperiode (Jischuw):

Das zionistisch-sozialistisch konnotierte Pioniernarrativ, die Urbarmachung des Landes, der Aufbau landwirtschaftlicher Siedlungen, die Gründung politischer und gewerkschaftlicher Institutionen, der Aufbau von Gesundheits- und Bildungseinrichtungen und damit vorstaatlicher Strukturen- all dies fehlt.

Innerhalb der jüdischen vorstaatlichen Gemeinschaft gab es neben „nationalen Konzepten auch Tendenzen und Bewegungen [...], die einen Ausgleich und ein friedliches Zusammenleben mit der arabischen Bevölkerung erstrebten.“ Auch diese Information fehlt in den Schulbüchern.

Die angeführten Leerstellen und Darstellungen in deutschen Geschichtslehrbüchern lassen den Rückschluss zu, dass es zur Verzerrung historischer Perspektiven kommt. Das „Postulat eines generell unlösbaren Konflikts“ kollidiert mit einem „Grundprinzip der Geschichtsdidaktik - der Offenheit des Geschichtsbildes.“

Der Sprachgebrauch bei der Beschreibung des Nahostkonflikts ist nicht immer angemessen, er ist „häufig in einem normativen oder gar effektheischenden Tonfall gehalten“, um Aufmerksamkeit zu erregen. Überschriften stellen „Israel als Problemstaat und fortwirkende Causa des Nahostkonflikts“ dar („Israel – Krieg ohne Ende?“).

„Im Autorentext lassen sich [...] auch Tendenzen erkennen, Gewalthandlungen von arabischer Seite allein mit vorangegangenen Diskriminierungs- und Deprivationserfahrungen zu begründen, so dass hier der Eindruck eines gerechtfertigten Handelns entsteht. Projektionen in Arbeitsaufträgen („Versetze dich in die Lage von...“) bergen

die Gefahr tendenziöser Wertungen, wenn Quellen, Autorentext oder der Arbeitsauftrag eine Parteinahme nahelegen“ (Georg-Eckert-Institut 2017, S. 33).

Die „unreflektierte Verwendung von polarisierenden und emotionalisierenden Fotos“ ist zu vermeiden. Autorinnen und Autoren können mit ihrem Einsatz das „Überwältigungsverbot“ verletzen, wodurch Urteile von Schülerinnen und Schülern bewusst zugunsten einer bestimmten Position gelenkt werden (Ebd. 2017, S. 34).

♦ Es wird nach wie vor kein „breites, facettenreiches Bild der Geschichte Israels“ von Schulbuchautorinnen und –autoren gezeichnet, nach wie vor wird Israel als Problemherd dargestellt. Die Reduzierung auf den israelisch-palästinensischen Konflikt ist „durch den historischen Blick auf andere zentrale Akteure“, wie europäische Mächte oder arabische Länder, zu ergänzen. Um Stereotypisierungen zu vermeiden, sollte die Sprache der Darstellungen sorgfältig, ausgewogen und faktenorientiert sein (Georg-Eckert-Institut 2017, S. 31-40).

♦ Vorurteile, die gefördert werden:

V4: Israel ist ein kriegführender Krisen- und Problemstaat im Nahen Osten.

V5: Alle Juden sind verantwortlich für die Politik Israels.

V6: Alle Palästinenser sind gut, Israelis sind böse. Gewalthandlungen von Palästinensern sind begründet durch Diskriminierung und Deprivation.

Effektheischende / sensationslustige Sprache/Bilder im Themenbereich
NATIONALSOZIALISMUS

Wortorientiert

60/●1

(V2)

Thema: Wie es zum Massenmord an Millionen Menschen kam

Autorentext:

- unvorstellbarem Grauen, fassungslos den Kopf schütteln, Todesmaschinerie, mit unbeschreiblicher Grausamkeit gepeinigt, getötet und die Leichen vernichtet

45/●3

(V2)

Überschrift: Konzentrationslager:

-Stätten des Grauens

64/●5

(V2)

-Überschrift: **Massenvernichtung** von Menschen im Nationalsozialismus

19/●8

(V2)

Thema: **Ideologie der Unmenschlichkeit**

30/●8

Überschrift Thema:

-Einschüchtern ... ausgrenzen, verfolgen, einsperren

(V2)

32/●8

Überschrift Thema:

-Vernichten ... war das einzige Ziel

(V2)

34/●8

Überschrift Thema:

-Hass und Mord ... oder Friede und Versöhnung?

(V2)

Propositionsorientiert:

62/●1

(V2)

Autorentext:

-Eines der **erschütterndsten Dokumente über die Vernichtung der Menschen** in den Konzentrationslagern ist der Bericht von Kurt Gerstein:

-Bildtext: **Zum Skelett abgemagert**, lebten die Häftlinge in den KZs auf engstem Raum in Baracken zusammengepfercht.

Textorientiert

60/●1

(V2)

Es ist für uns heute schwer vorstellbar,

- daß [sic!] ein Diktator und seine brutalen Helfer zu millionenfachem Mord fähig sind.
- daß [sic!] in den Kellern der Deutschen Reichsbank kistenweise die goldenen Zähne der Ermordeten gestapelt waren.
- daß [sic!] die Mörder ihre Leselampen mit der Haut von Ermordeten bespannen ließen.

59/●4

(V2)

Quelle: Rudolf Höss, der 1947 hingerichtete Lagerkommandant von Auschwitz, vor Gericht

-Durch das Beobachtungsloch in der Tür konnte man sehen, dass ungefähr ein Drittel sofort tot war. Die anderen fingen an zu taumeln, zu schreien und nach Luft zu ringen. In wenigen Minuten lagen alle. Nach spätestens 20 Minuten regte sich keiner mehr.

70/●5

(V2)

Quelle: Rudolf Höß und Otto Schwerdt

Rudolf Höß, der von 1940 bis 1945 das Konzentrationslager von Auschwitz leitete, berichtete in seinen Aufzeichnungen

[Die Juden] gingen zuerst ganz ruhig in die Räume, wo sie desinfiziert werden sollten. Bis einige von ihnen stutzig wurden und von Ersticken, von Vernichten sprachen. Doch schnell wurden die noch draußen Stehenden in die Kammern hineingetrieben und die Türen zugeschraubt. Wichtig war, dass bei dem ganzen Vorgang des Entkleidens möglichst größte Ruhe herrschte. Die kleinen Kinder jammerten meist beim Ausziehen, doch wenn die Mütter ihnen gut zuredeten, beruhigten sie sich und gingen spielend, ein Spielzeug im Arm, in die Kammern. [...] Ab und zu kam es auch vor, dass Frauen während des Ausziehens plötzlich markerschütternd losschrien. Schnell wurden sie hinausgeführt und hinter dem Haus mit dem Kleinkalibergewehr durch Genickschuss getötet. [...] Nachher kam] das Herausziehen der Leichen aus den Kammern, das Entfernen der Goldzähne, das Abschneiden der Haare, das Hinschleppen zu den Gruben oder an die Öfen.

Rudolf Höß, Kommandant in Auschwitz, Autobiografische Aufzeichnungen, herausgegeben von Martin Broszat, DTV, 17. Auflage 2000, S. 191ff.

Otto Schwerdt, Überlebender des Konzentrationslagers Auschwitz, beschrieb das Leben im Konzentrationslager

Das Lager bestand aus großen Holzbaracken. Um das Teillager verlief ein elektrischer Zaun. [...] Links und rechts waren die Kojen der Häftlinge. Sie waren bis zu drei Stock hoch und fünf Pritschen breit und mit Stroh gefüllt. Jeder von uns bekam eine Decke. In Block 14 wurden bis zu 400 Menschen hineingepfercht. Nachts lagen unsere Körper aneinander gedrängt. Abends bekamen wir Essen. Gierig schlangen wir das Brot und die Suppe hinunter. Aß man zu langsam, konnte es sein, dass andere Häftlinge versuchten, das Brot zu bekommen. Manchen war dazu jedes Mittel recht. Sie schlugen und kämpften. Nachts töteten sie sogar wegen eines Stückchens Brot.

Es geschieht, wenn Körper und Geist geschwächt sind, wenn die Angst dem Hunger weicht. Moral und Mitgefühl existieren nicht mehr.

Zitiert aus: Otto Schwerdt und M. Schwerdt-Schneller, Als Gott und die Welt schliefen, Viechtach 1998, S. 51

*Mehr zum Thema
Konzentrationslager
findest du auf der
Website der KZ-Gedenk-
stätte Mauthausen:
[www.mauthausen-
memorial.at](http://www.mauthausen-memorial.at)*

Abbildung 31 Gsch S. 70

54/●7

(V1, V2)

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa, Kapitel: Verfolgung und Vernichtung

Quelle:

-Tod dem internationalen Judentum!



Abbildung 32 GSfa S. 54

Text-Bild-Beziehung

45/●3

(V2)

Thema: Alltagsleben in einer Diktatur, Kapitel: Konzentrationslager: Stätten des Grauens



Zwangsarbeit

Die Häftlinge waren in Holzbaracken untergebracht, oft mehr als 300 Menschen

*Tote des KZ Buchenwald.
Foto eines amerikanischen
Soldaten nach der Befreiung
im April 1945*

Abbildung 33 EH S. 45

45/●3

(V2)

Thema: Alltagsleben in einer Diktatur,

Kapitel: Konzentrationslager: Stätten des Grauens



Abbildung 34 EH S. 47

59/●4

(V2)

Thema: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Vom Antisemitismus zum Holocaust

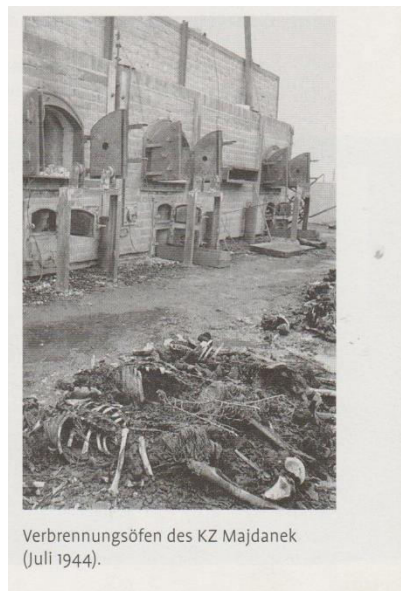


Abbildung 35 ZB S. 59

54/●7

(V1, V3)

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa, Kapitel: Verfolgung und Vernichtung

Quelle:

-Titelblatt „Der Stürmer“ – Wer ist der Feind? – Die Juden sind unser Unglück!

Quelle: Broschüre von Heinrich Himmler

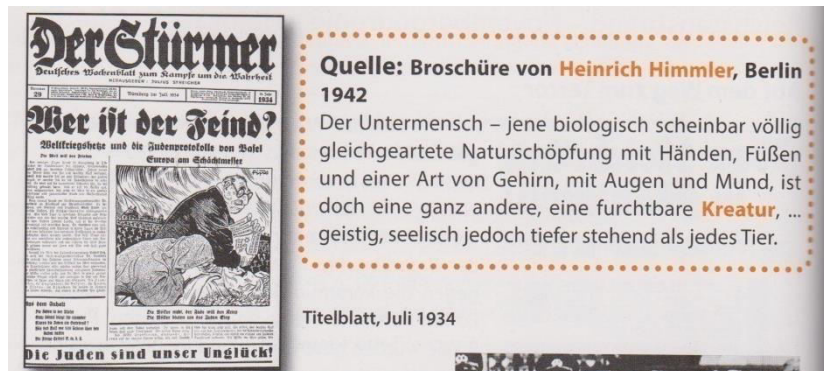


Abbildung 36 GSfa S. 54

56/●7

(V2)

Thema: Zwischenkriegszeit in Europa; Die Befreiung der Lager



Abbildung 37 GSfa S. 56

Fazit:

♦ „Quellentexte und Fotos“ sind im „narrativen Gerüst oft durch die Täterperspektive bestimmt“. In allen Büchern sind die sprachlichen Konstruktionen der Autorinnen- und Autorentexte problematisch. Dazu gehören Passivkonstruktionen bei Themen wie Vernichtung und Verfolgung, „die Handlungsträger nicht klar benennen und so sprachlich

die Taten von den Tätern lösen.“ Ausschließliche Nennungen von Hitler, Goebbels und Göring entlasten übrige Täterinnen und Täter als „unideologische Befehlsempfänger.“ Dies wird noch bekräftigt durch den unbedarften Umgang mit Fotografien. „Fotos aus der Zeit vor der Verfolgung fehlen“, genauso wie Aussagen von Betroffenen, die Empathie zu den Menschen erzeugen können, der Blick verengt sich auf eine „statische Opferrolle“ (Georg-Eckert-Institut 2017, S. 42-44).

♦ Je brutaler die „Todesmaschinerie“ dargestellt wird, umso besser scheint es zu sein. Besonders auffällig sind die Überschriften in Bausteine 4 aus dem Jahr 2018. Meilensteine der Geschichte 4 führt noch an, dass kistenweise goldene Zähne gestapelt und Leselampen mit der Haut von Ermordeten bespannt werden. Diese „Informationen“ sind nur in dem Lehrwerk von 1993 zu finden. In Zeitbilder 4 berichtet der Lagerkommandant Höss, was er in der Gaskammer beobachten konnte. Das schafft Raum für die Täterperspektive. Zwei Schilderungen, die ausschließlich von Erfahrungen im Konzentrationslager berichten, hinterlassen auch kein anderes Bild, nämlich dass hier versucht wird, durch besonders grauenhafte Ereignisse die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern zu erregen. Positiv ist hier anzumerken, dass auf die „Memorial-Seite“ von Mauthausen verwiesen wird, um weitere Berichte lesen zu können. Schulbücher sind anders als Tageszeitungen konzipiert und sollten einen anderen Stil der Befangenheit wählen, indem zum Beispiel Lebensgeschichten von Personen, die dem Nationalsozialismus zum Opfer fielen, geschildert werden. In diese „Presse“-Kategorie fallen die Bilder von Lagerinsassen oder Toten von Konzentrationslagern in Einst und heute 4: Verhungerte Kinder in Konzentrationslagern sind in keinen anderen Lehrwerken mehr zu finden, obwohl Zeitbilder 4 und Geschichte für alle 4 beweisen, dass nach wie vor solche Bilder in Schulbüchern sind.

♦ Vorurteil, das gefördert wird:

Alle Juden sind Opfer.

***Effektheischende / sensationslustige Sprache/Bilder im Themenbereich
ENTKOLONIALISIERUNG***

Textorientiert

106/●1

(V9)

-Was du über die Entwicklung Afrikas im 20. Jahrhundert erfahren wirst:
Warum **Millionen Menschen** in Afrika vom **Hungertod** bedroht sind

107/●1

(V10)

-Autorentext:

Die „Boys“, so nannten die Schwarzen ihre Guerillakämpfer, **erschossen weiße Farmer, vergruben Minen unter den Straßen und sprengten Züge in die Luft. Ihre Gewaltaktionen richteten sich sogar gegen Missionsstationen, sie ermordeten wehrlose Mönche und Nonnen.**

Text-Bild-Beziehung

108/●1

(V9)

Warum Millionen Menschen in Afrika vom Hungertod bedroht sind



■ Eine kleine Gestalt kam aus dem Innenraum gekrochen, durch eine kleine Öffnung einer Hütte aus Lehm und Flechtwerk mit einem Kegeldach aus getrocknetem Gras. Der Junge versuchte aufzustehen, aber die knochigen Beine, unsicher wie bei einem neugeborenen Fohlen, wollten ihn nicht tragen. Er fiel wieder um. Aber er weinte nicht. Dazu fehlte ihm die Kraft. Sein Kopf war unverhältnismäßig groß für den ausgemergelten Körper, das Kraus-

haar war ihm so weit aus der Stirn gewichen wie bei einem alten Mann. Dabei war er vier bis fünf Jahre alt. Zwischen einigen Lehmhütten ganz in der Nähe stand ein kleines Mädchen – nackt und stumm, mit leerem Blick. Es war ungefähr 1,50 Meter groß und glich einem lebenden Skelett: Die Haut spannte sich straff über die Rippen, Becken- und Hüftenknochen, die Knie traten weit aus den Beinen hervor.

Wir waren im Oktober 1988 in Abyei, einem Dorf im Sudan. Die Zahl der an schwerer Unterernährung leidenden Kinder ging in Abyei in die Tausende. Immerhin lebten sie und würden vielleicht noch eine weitere Woche leben. Im Juli und August hatte hier eine Masern-Epidemie gewütet. Täglich waren 50 bis 60 Kinder gestorben, insgesamt mindestens 2000. Manche wurden, bevor sie beerdigt werden konnten, von Hyänen fortgeschleppt. Täglich bildeten die Mütter mit ihren schwerkranken Kindern auf dem Arm lange Warteschlangen vor dem Lehm-bau der Kirche. „Das einzige, was wir ihnen geben konnten, war Vitamin A“, berichtete ein Priester. „Nach zwei bis drei Tagen aber kamen sie nicht mehr. Sie waren gestorben.“ ■

(aus: GEO, Juli 1989)

Abbildung 38 MstdGS S. 108

109/●1

(V9)

Thema: Warum Millionen Menschen in Afrika vom Hungertod bedroht sind

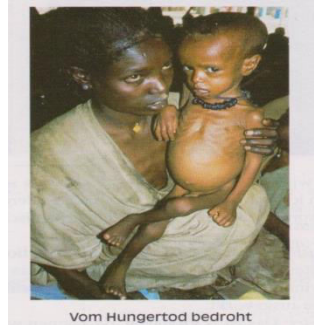


Abbildung 39 MstdGS S. 109

Fazit:

♦ Meilensteine der Geschichte 4 bemüht sich in Text- und Bildfunktion um die dramatische Darstellung des Leides. Es wird von den „Boys“ berichtet, die **wehrlose** Mönche und Nonnen ermorden und so weiter. Dies ist eine einseitige Darstellung, ein Perspektivenwechsel wird nur kurz geboten durch das Zitat eines „schwarzen“ Guerillakämpfers (vgl. S. 107). „Was aber trieb die Schwarzen zu so abgrundtiefem Haß [sic!] gegen die Weißen? Wilbert Sebanda begründet diesen Haß unter anderem mit den Greueln der Weißen gegen die Schwarzen (S. 107).“

♦ Die Bilder von verhungerten Kindern werden durch den Text auf Seite 108 noch unterstrichen, der das Aussehen sterbender Kinder in einem sudanesischen Dorf im Jahr 1988 schildert. In diesem Lehrwerk wird ganz offensichtlich mit Emotionen und sensationslustigen Texten und Bildern gearbeitet, was in keinem folgenden Schulbuch mehr in so auffälliger Form zu finden ist.

♦ Vorurteile, die gefördert werden:

- V7: Alle Menschen in Afrika sind gleich.
- V10: Alle Menschen in Afrika sind aggressiver als wir.

6.2 Bekämpfung von antisemitischen und rassistischen Vorurteilen durch Beleuchtung anderer Perspektiven

Multiperspektivität im Themenbereich NATIONALSOZIALISMUS

Textorientiert

51/●1

(V1, V7)

Rede von Bundespräsident Richard von Weizsäcker am 8.5.1985

-Hitler hat stets damit gearbeitet, Vorurteile, Feindschaften und Haß [sic!] zu schüren. Die Bitte an die jungen Menschen lautet: Lassen Sie sich nicht hineintreiben in Feindschaft und Haß gegen andere Menschen, gegen Russen oder Amerikaner, gegen Juden oder Türken, gegen Schwarz oder Weiß.

37/●4

(V1)

Kapitel: Österreich I – die Erste Republik, Die Juden in Österreich nach 1945 – die vierte Gemeinde

Rede von Präsident Ariel Muzicant, Studie „Antisemitismus heute“ (2007)

**Rede von Präsident Ariel Muzicant
anlässlich des 150-jährigen Bestehens der Israelitischen
Kultusgemeinde Wien im Jahr 1999:**

(...) Nach 1945 ein unendlich schwieriger Neubeginn: wenige Überlebende waren zurückgekehrt – und es hat sie auch nie jemand eingeladen, zurückzukommen – daneben eine neue Generation von Vertriebenen aus Ost- und Mitteleuropa, auf der Suche nach einer neuen Heimat. (...) Es war ein quälender Prozess der Selbstfindung für unsere Eltern und Großeltern und es war ein mühevoller Kampf um die Anerkennung in einer Stadt, die die Spuren des verheerendsten Antisemitismus in den Köpfen und Herzen nur notdürftig getilgt hatte. Der Generation (...) ist die Wiener jüdische Gemeinde zu tiefem Dank verpflichtet. Die nächste Generation hat Ende der Siebziger Jahre mit dem Aufbau einer jüdischen Infrastruktur begonnen. Es entstanden Kindergärten, Schulen, Bethäuser, soziale und kulturelle Institutionen, unterstützt und gefördert von der Stadt Wien und der Republik. Heute zählt die kleine Wiener Kultusgemeinde, mit 7 000 Mitgliedern zu den blühendsten und aktivsten jüdischen Gemeinden in Europa (...)

Nicht alle teilen diese Einschätzung. Peter Menasse, Chefredakteur der jüdischen Zeitschrift Nu behauptet:

Man muss sich von der Illusion trennen, dass es das blühende jüdische Leben wie vor dem Krieg je wieder geben wird.

Die Grazer Synagoge war im November 1938 von den Nationalsozialisten zerstört worden. In den Jahren 1998–2000 wurde auf den Resten des Fundaments eine neue Synagoge errichtet.



Antisemitismus heute: Eine Studie aus dem Jahr 2007 zeigt das erschreckende Ansteigen eines neuen Antisemitismus in Österreich auf.

54 % der Österreicher/innen glauben, dass Juden zu viel darüber sprechen, was ihnen während des Holocaust widerfuhr.

54 % der Österreicher/innen glauben, Juden seien gegenüber Israel loyaler als gegenüber Österreich.

37 % der Österreicher/innen glauben, Juden hätten zu viel Einfluss im Geschäftsleben.

43 % der Österreicher/innen glauben, Juden hätten zu viel Macht auf den internationalen Finanzmärkten.

20 % der Österreicher/innen glauben, Juden seien für den Tod von Jesus Christus verantwortlich.

2005 waren die Zahlen jeweils noch deutlich niedriger gewesen. Die antisemitischen Vorurteile sind besonders bei Personen ohne höhere Schulbildung deutlich.

Abbildung 40 ZB S. 37

34/●8

(V2)

Thema: Hass und Mord ... oder Friede und Versöhnung? Genozid oder Kriegsoffer?

Autorinnen- und Autorentext:

-Kriege können zwischen Staaten, aber auch zwischen verfeindeten Gruppen in einem Staat [...] geführt werden. Dabei sind **auf beiden Seiten auch unbeteiligte Opfer** zu beklagen. Genozid bedeutet, dass eine **bestimmte Bevölkerungsgruppe** gezielt verfolgt und ermordet wird.

Text-Bild-Beziehung

34/●8

(V2)

Thema: Hass und Mord ... oder Friede und Versöhnung? Nie wieder Genozid



Abbildung 41 Bst S. 34

Fazit:

♦ Durch die Abbildung der Reden des deutschen Bundespräsidenten Richard Weizsäcker aus dem Jahr 1985 in Meilensteine der Geschichte 4 wird darauf hingewiesen, dass der Antisemitismus gegenwärtig ist und nicht als Teil des Nationalsozialismus „abgetan“ werden kann. Unterschiedliche Meinungen und Ansichten über die jüdische Kultusgemeinde in Wien von Ariel Muzicant und Peter Menasse zeigen auf, dass verschiedene Blickwinkel auf ein Thema möglich und zulässig sind. Die Studie aus dem Jahr 2007 in Zeitbilder 4 verweist ebenso darauf, dass Antisemitismus ein aktuelles Thema ist und ermöglicht einen breiten Diskussionsrahmen für die Leserinnen und Leser. In Bausteine 4 wird durch die Darstellungen zweier Genozide aus der Zeit nach dem Nationalsozialismus klar, dass auch andere Bevölkerungsgruppen gezielt verfolgt und ermordet werden.

♦ Vorurteile, die dadurch bekämpft werden:

-V1: Alle Juden sind gleich.

-V2: Alle Juden sind Opfer.

-V7: Alle Menschen in Afrika sind gleich.

Multiperspektivität im Themenbereich NATIONALSOZIALISMUS
durch Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Textorientiert

62/●1

(V1)

Quellentext: Rudolf Kalmar, Zeit ohne Gnade+ Quellentext: Kurt Gerstein

In beiden Texten berichten überlebende Männer von den Erlebnissen in Konzentrationslagern. Rudolf Kalmar berichtet vom ersten Tag im KZ Dachau, Kurt Gerstein berichtet vom Weg von Menschen in die Gaskammer

Bildfunktion zum Text: Die Darstellung der abgemagerten Menschen ergänzt die Darstellungen in den Quellen.

Am Morgen um kurz vor sieben Uhr kündigt man mir an: In zehn Minuten kommt der erste Transport! Tatsächlich kam nach einigen Minuten der erste Zug von Lemberg an. 45 Waggons mit 6700 Menschen, von denen 1450 schon tot waren bei ihrer Ankunft. Hinter den vergitterten Luken schauten, entsetzlich bleich und ängstlich, Kinder durch, die Augen voll Todesangst, ferner Männer und Frauen. Der Zug fährt ein: 200 Ukrainer reißen die Türen auf und peitschen die Leute mit ihren Lederpeitschen aus den Waggons heraus. Dann setzt sich der Zug in Bewegung. Voran ein bildhübsches junges Mädchen, so gehen sie die Allee entlang, alle nackt, Männer, Frauen, Kinder, ohne Prothesen. Ich selbst stehe mit dem Hauptmann Wirth oben auf der Rampe zwischen den Kammern. Mütter mit ihren Säuglingen an der Brust, sie kommen herauf, zögern, treten ein in die Todeskammern! – An der Ecke steht ein SS-Mann, der mit pastoraler Stimme zu den Armen sagt: Es passiert euch nicht das geringste! Ihr müßt in den Kammern tief Luft holen, das weitet die Lungen, diese Inhalation ist notwendig wegen der Krankheiten und Seuchen. Auf die Frage, was mit ihnen geschehen würde, antwortet er: Ja, natürlich, die Männer müssen arbeiten,	Häuser bauen, aber die Frauen brauchen nicht zu arbeiten. Nur wenn sie wollen, können sie im Haushalt oder in der Küche mithelfen. – Für einige von diesen Armen ein kleiner Hoffnungsschimmer, der ausreicht, daß sie ohne Widerstand die paar Schritte zu den Kammern gehen – die Mehrzahl weiß Bescheid, der Geruch kündigt ihnen ihr Los. Sie steigen die kleine Treppe hinauf, und dann sehen sie alles. Mütter mit ihren Kindern an der Brust, kleine nackte Kinder, Erwachsene, Männer und Frauen, alle nackt – sie zögern, aber sie treten in die Todeskammern. (...) Ich drücke mich in eine Ecke und schreie laut zu meinem und ihrem Gott. Wie gern wäre ich mit ihnen in die Kammern gegangen. (...) Die Kammern füllen sich. Gut vollpacken – so hat es der Hauptmann Wirth befohlen. Die Menschen stehen einander auf den Füßen. 700 bis 800 auf 25 Quadratmetern in 45 Kubikmetern! Die SS zwingt sie physisch zusammen, soweit es geht. – Die Türen schließen sich. (...) Die Menschen warten in ihren Gaskammern. (...) Man hört sie weinen, schluchzen. (...) Nach 28 Minuten leben nur noch wenige. Endlich nach 32 Minuten sind alle tot! (aus: Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte, 1/1953)
---	---

Abbildung 42 MstdGS S. 62

Der erste Tag im Konzentrationslager ging zur Neige. Nach einer Eisenbahnfahrt ohne Gleichen, nach dem öffentlichen Verhör, nach einer pausenlosen Hetzjagd durch Kanzleien und Kammern, standen wir nun, wir hundertfünfzig Österreicher, in einer Doppelreihe auf dem Appellplatz.

Bisher war es noch niemandem eingefallen, uns auch nur einen Löffel Suppe zu geben. „Wir werden jetzt essen gehen“, hatte der Kommandant nach dem Schluß unseres Verhörs seine sichtlich wohlgelaunten Offiziere verabshiedet, „und ein gutes Glas Bier auf die glückliche Ankunft der Herren Österreicher trinken.“

Dann wandte er sich an uns: „Und ihr laßt euch in der Zwischenzeit ein bißchen Sonne in den Bauch scheinen. Das ist auch gut für den Hunger!“

Damit ging er weg. Fünf Minuten später kamen die Friseur, um uns die Köpfe kahlzuscheren. Was wir besaßen, wurde uns abgenommen. Wir behielten nichts als ein Taschentuch. Nun standen wir, müde, ausgehungert und gedemütigt, in der gestreiften Uniform auf dem Platz und empfanden zum erstenmal die ganze erschütternde Lächerlichkeit unseres Aufzuges.

(aus: Rudolf Kalmar, Zeit ohne Gnade)

62/●2

(V1)

Schilderungen Dagmar Ostermanns über die Erfahrungen im Konzentrationslager hinausgehend:

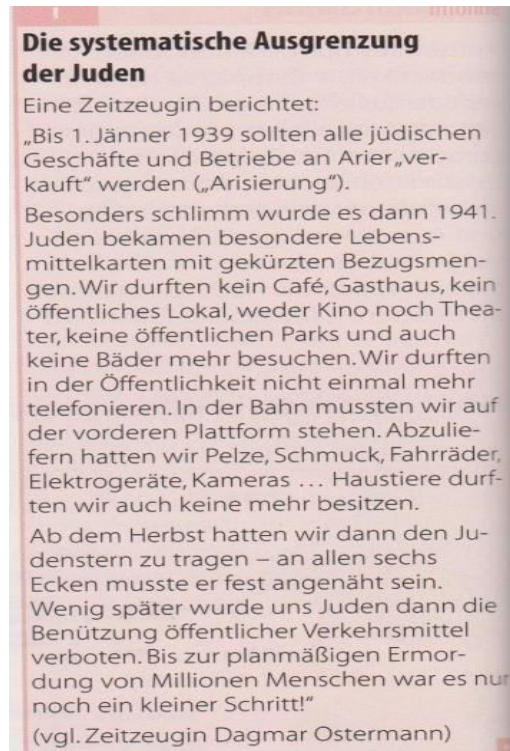


Abbildung 43 DVZG S. 58

70,71/●4

(V1)

Leseecke: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg

Anne Frank Tagebuch; Ausschnitt aus dem Leben von Anne Frank

68/●5

(V1)

Überschrift: Anne Frank Tagebuch

Zitiert nach: Anne Frank Tagebuch, Fassung von Otto H. Frank und Mirjam Pressler, Fischer Taschenbuch Verlag, 8. Auflage, Frankfurt am Main 2004, S. 64-65.

132/●6

(V1)

Thema: Österreich – Die Zweite Republik; Elf Stolpersteine – elf Menschen

Bericht über die Erfahrungen im Konzentrationslager hinaus:

5 Elf Stolpersteine – elf Menschen T1 S. 47

Mit dem Projekt „Stolpersteine“ möchte der Künstler Gunter Demnig seit 1995 ein Zeichen gegen das Vergessen setzen. Diese Pflastersteine sollen eine Erinnerung an die im Nationalsozialismus verfolgten und ermordeten Menschen sein. In Klagenfurt wurden am 25. März 2012 Stolpersteine für elf jüdische Opfer verlegt, damit deren persönliche Schicksale und das ihrer Familien erinnert bleiben.



132.1

a) Lies die Lebensgeschichte von Frau Hermine Preis und halte die Stationen ihres Lebens in Stichworten fest! Stelle deinen Notizen nun die Eckdaten der österreichischen Zwischenkriegszeit und Kriegszeit gegenüber! Welche Querverbindungen kannst du erkennen?

Hermine Preis, geborene Mautner, verheiratete sich im Jahre 1892 mit dem Klagenfurter Unternehmer Adolf Preis. Sie betrieben in Klagenfurt eine Schneiderei und ein Herrenkonfektionsgeschäft. Hermine Preis brachte fünf Kinder, Robert, Emil, Marianne, Felix und Dora zur Welt. In der „Reichskristallnacht“, im November 1938, war die Familie Preis Opfer von gewalttätigen Ausschreitungen. Das Geschäft und die Wohnung wurden von nationalsozialistischen Trupps verwüstet und geplündert. Das Geschäft und die Wohnung wurden arisiert. Über die Zerstörungen berichtete nach dem Krieg Frau Elisabeth Iris Puschl, Enkeltochter von Hermine Preis und damals sechs Jahre alt: „Ich habe das Gefühl gehabt, als ob dort eine riesige Bahn durchgefahren sei, so arg waren der Krawall und der Radau, das Krachen von umgestürzten Möbeln und zersplitterndem Geschirr, dann krachte es auch unten im Hof und auf der Straße. Die Bilder an den Wänden sind einfach zerschnitten worden. Das spielte sich massiert an einem Tag ab. Es waren vorwiegend junge Leute, die in mehreren Wellen immer wieder kamen. Meine Mutter wollte immer wieder hinüber in die Wohnung der Großmutter, aber mein Vater hat sie mit aufgehobenen Händen gebeten: „Geh nicht hinüber, so geh doch nicht hinüber“. Sie ist aber in verschiedenen Pausen doch immer wieder hinübergeschlichen und hat Verschiedenes zu retten versucht und herübergebracht. Ihre Söhne Robert, Emil und Felix wurden verhaftet und in das KZ Dachau verschleppt, wo sie bis zum 10. Dezember interniert wurden. In der ersten Hälfte des Jahres 1942 wurde die damals 72-jährige Hermine Preis verhaftet und laut Aussage ihrer Enkeltochter von Klagenfurt aus vorerst nach Wien und später, im Juli 1942, in das KZ Theresienstadt deportiert. Am 22. April 1944 schrieb Hermine Preis aus dem KZ Theresienstadt das letzte Mal nach Klagenfurt zu ihrer dort lebenden Tochter Marianne Schiffler, dass es ihr „recht gut geht und dass ihre beiden Enkelkinder Evi und Peter, die sich ebenfalls im KZ Theresienstadt befinden, sehr gewachsen sind“. Am 15. Mai 1944 wurde sie in das KZ Auschwitz überstellt, wo sie ermordet wurde.

aus: 11 Stolpersteine - 11 Menschen. In: <http://www.erinnern.at>

b) Überlege, warum die Tochter von Hermine Preis immer wieder in die Wohnung zurück wollte!

c) Im Brief an ihre Tochter stand, dass es ihr „recht gut“ gehe. Was denkst du darüber?

Abbildung 44 MfGS S. 132

Auftrag:

-Suche im Internet unter der Adresse: <http://erinnern.at> nach weiteren Personen und ihren Schicksalen, die nicht vergessen werden dürfen!

Text-Bild-Beziehung

47/●3

(V1)

Thema: Alltagsleben in einer Diktatur

Chelmno (Polen)	300 000
Belzec (Polen)	600 000
Treblinka (Polen)	700 000
Auschwitz (Polen)	2 500 000
Gesamt:	4 350 000 Tote



Eli Wiesel 1996

Eli Wiesel überlebte das KZ. 1944 wurde der ungarische Jude als 16-Jähriger mit seiner Familie in das KZ Auschwitz gebracht. Seine Mutter und seine Schwester wurden dort umgebracht, er überlebte als Zwangsarbeiter knapp. Im Jänner 1945 kam er ins KZ Buchenwald, wo die Amerikaner den fast verhungerten 17-Jährigen am 11. April 1945 befreiten. Heute lebt Wiesel als Universitätsprofessor und Schriftsteller in den USA. 1986 erhielt er den Friedensnobelpreis.



Überlebende des Konzentrationslagers Buchenwald, 1945. Die Männer auf diesem Foto waren damals alle zwischen 15 und 19 Jahre alt. Der weiße Kreis kennzeichnet den damals siebzehnjährigen Eli Wiesel.

Abbildung 45 EH S. 47

Fazit:

♦ „Fotos aus der Zeit vor der Verfolgung fehlen“, genauso wie Aussagen von Betroffenen, die Empathie zu den Menschen erzeugen können, der Blick verengt sich auf eine „statische Opferrolle“ (Georg-Eckert-Institut 2017, S. 42-44). Dieser Aussage werden diese Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen gegenübergestellt.

♦ Während in Meilensteine der Geschichte 4 noch Zeitzeugen von den Erfahrungen in Konzentrationslagern schildern, erzählt Dagmar Ostermann in Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4 vom Alltag im Nationalsozialismus. Die Lehrwerke Zeitbilder 4 und Geschichte schreiben 4 wählen Anne Frank als Berichterstatterin.

Mehrfach Geschichte 4 weist auf das Projekt „Elf Stolpersteine – elf Menschen“ und die Internetseite www.erinnern.at hin, die wertvolle Beiträge zur Erinnerungsarbeit leistet.

♦ In Einst und heute 4 wird von einem unbekannten Autor/einer unbekannten Autorin kurz über das Leben des im Foto eingekreisten Überlebenden Eli Wiesel der Konzentrationslager Auschwitz und Buchenwald berichtet.

♦ Vorurteile, die bekämpft werden:

V1: Alle Juden sind gleich.

Multiperspektivität im Themenbereich NATIONALSOZIALISMUS
durch inhaltliche geschichtswissenschaftliche Aspekte im Bereich Antisemitismus

Textorientiert

36/●4

(V3)

Kapitel: Österreich I – die Erste Republik, Jüdisches Leben vor und nach der Shoa

Die Historikerin Evelyn Adunka über die Geschichte der Juden in Wien

Die Geschichte der Wiener Juden ist auch eine Geschichte der Verfolgungen und Vertreibungen. Schon im Mittelalter hatte Wien eine bedeutende jüdische Gemeinde. Ihre Synagoge am Judenplatz wurde 1421 zerstört. Gemäß dem Text der Wiener Geserah begingen ihre letzten Mitglieder dort kollektiven Selbstmord, 300 von ihnen wurden auf einer Wiese in Erdberg verbrannt. Die zweite jüdische Gemeinde wurde 1669/70 von Kaiser Leopold I. vertrieben. Die dritte jüdische Gemeinde, die mit über 180.000 Menschen die absolute Blütezeit des Wiener Judentums erreichte, wurde 1938 noch grausamer zerstört.*

Abbildung 46 ZB S. 36

36/●4

(V1, V3)

Kapitel: Österreich I – die Erste Republik, Jüdisches Leben vor und nach der Shoa

Autorinnen- und Autorentext:

Die Juden in Österreich zwischen den Weltkriegen

Häufig wird die Geschichte der Juden reduziert auf die Gräueltaten der Shoa. So wichtig eine Auseinandersetzung damit ist, tritt doch dadurch der Beitrag des Judentums für die österreichische Gesellschaft oft in den Hintergrund.

In Wien beispielsweise umfasste die jüdische Bevölkerung im März 1938 etwa 200 000 Personen. Diese waren in sämtlichen Berufsgruppen vertreten: Arbeiter, kleine Handwerker, Kaufleute, Beamte und Lehrer, Ärzte und Rechtsanwälte, Wissenschaftler, Bankkaufleute und Fabrikanten. Viele von ihnen waren nicht religiös, sondern fühlten sich dem Judentum auf Grund von kulturellen Traditionen verbunden.

Österreichische Bürger/Innen jüdischer Herkunft trugen viel zum kulturellen und wissenschaftlichen Leben des Landes und Europas bei. So lieferte die Physikerin Lise Meitner* herausragende Beiträge zur Weiterentwicklung der Kernphysik. Eine bahnbrechende Leistung in der Medizin gelang Karl Landsteiner mit der Entdeckung der Blutgruppen. Dafür erhielt er im Jahr 1930 den Nobelpreis für Medizin. Sigmund Freud und Alfred Adler* waren richtungweisend in der Psychoanalyse*. Sie beeinflussten mit ihren Fragestellungen unter anderem die Dramen von Arthur Schnitzler* sowie die Romane und Erzählungen von Stefan Zweig. Der Schriftsteller Joseph Roth* behandelt in mehreren Romanen das Ende der Donaumonarchie (s. Zeitbilder 3, S. 152 f.). Franz Molnar* hat mit seiner spannenden Erzählung „Die Jungen von der Paulstraße“ das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Große Aufmerksamkeit erregte Egon Friedell* mit seinen kulturgeschichtlichen Abhandlungen. Der Schauspieler und Regisseur Max Reinhardt* war neben Hugo v. Hofmannsthal* und Richard Strauss* einer der Mitbegründer der Salzburger Festspiele (1917/1920). Im wirtschaftlichen Bereich waren u. a. die Brüder Gustav und Wilhelm Heller mit ihrer Süßwarenfabrik besonders erfolgreich.

Abbildung 47 ZB S. 36

58/●4

(V3)

Thema: Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg; Vom Antisemitismus zum Holocaust

Die lange Geschichte des Antisemitismus

Der Begriff „Antisemitismus“ entstand im 19. Jahrhundert und bezeichnet den Hass oder die Feindschaft einzelner Menschen oder ganzer Völker gegenüber Juden. Antisemitismus beinhaltet religiöse, wirtschaftliche und/oder auch rassistische Vorurteile.

Antisemitismus gab es schon im Altertum. Nach Aufständen im 2. und 1. Jh. n. Chr. vertrieben die Römer die Juden aus Palästina. Von da an lebten sie im Römischen Reich weit verstreut als religiöse Minderheit. Da sie an ihrem Glauben, ihren Sitten und Bräuchen festhielten und sich nicht mit anderen Völkern vermischten, waren sie Außenseiter der Gesellschaft. Ab dem 4. Jahrhundert beschuldigte man die Juden als Christusmörder. Sie wurden von den öffentlichen Ämtern ausgeschlossen; Ehen zwischen Juden und christlichen Frauen waren verboten.

Im Mittelalter durften die Juden weder Grund und Boden erwerben noch ein Handwerk erlernen. Christen hingegen war es verboten, Geld gegen Zinsen zu verleihen. Aus diesen Gründen wurden viele Juden Händler oder Geldverleiher. So kam es, dass viele Christen bei Juden Schulden hatten. Ihr wirtschaftlicher Erfolg weckte Neidgefühle, zu denen die alten religiösen Vorurteile und Anschuldigungen aller Art hinzukamen. Man stempelte sie zu Sündenböcken, wenn es Naturkatastrophen, Missernten oder Seuchen gab; sie wurden als Mörder kleiner Kinder, Hostien-schänder und Brunnenvergifter verleumdet und verfolgt. Immer wieder kam es zur Vertreibung und Ausrottung von Judengemeinden – und mit den Juden verschwanden auch

die Schulden. Als 1348 die Pest Europa verheerte, wurde das als Strafe Gottes dargestellt, dass Juden und Christen zusammenleben. Seitdem mussten Juden in gesonderten Stadtteilen, den Gettos, leben und waren gezwungen, sich durch besondere Kleidung (Judenhut) erkenntlich zu machen.

Zu Beginn der Neuzeit beschäftigten sich viele Humanisten mit der hebräischen Sprache und der Geschichte der Juden. Damit verbunden war auch eine gewisse Toleranz, die sich jedoch auf die gebildeten Schichten beschränkte. Erst die Aufklärung schuf in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Voraussetzungen für eine Besserstellung der Juden. In Österreich erließ Kaiser Joseph II. 1781 das Toleranzpatent, das den Juden gestattete, ein Handwerk zu erlernen, und das den Gettozwang aufhob.

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.

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 liegt die Schweinerei“ – war die Primitivformel des Rassenantisemitismus. Darauf bauten die Nationalsozialisten später auf, als sie die Vernichtung der Juden planten und durchführten.

Abbildung 48 ZB S. 58

64/●5

(V3)

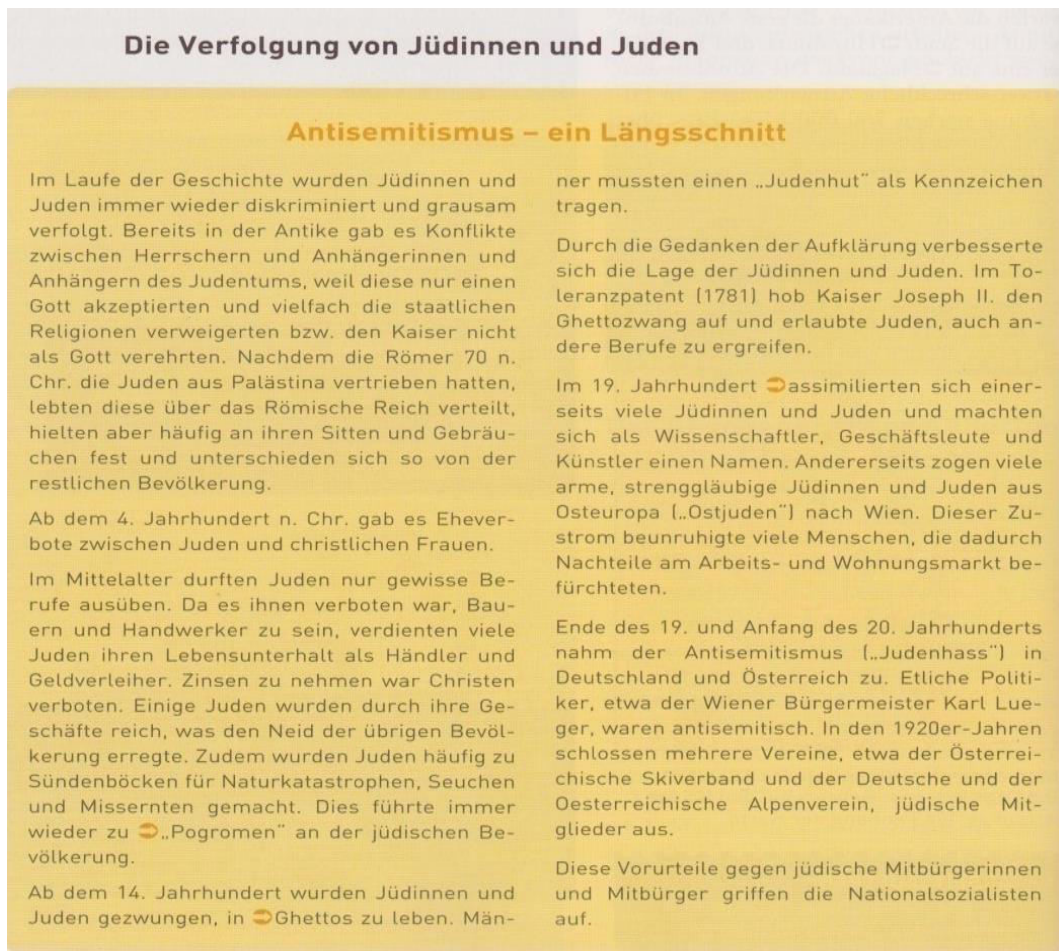


Abbildung 49 Gsch S. 64

89/●6 (V3)

Thema: Zwischen zwei Weltkriegen

Auftrag:

17 Antisemitismus TTS 15 (6)

Jüdische Menschen leben seit Jahrhunderten in Europa, sie hatten daher Einfluss auf die Kultur unseres Kontinents. Im Laufe der Geschichte wurden Jüdinnen und Juden trotzdem immer wieder diskriminiert und verfolgt. Ein anderes Wort für die feindliche Haltung gegenüber jüdischen Menschen ist „Antisemitismus“.

Ordne den folgenden kurzen Texten die passenden Überschriften aus der Box zu!

Bereits im antiken Rom gab es Konflikte zwischen einzelnen Kaisern und Menschen jüdischen Glaubens, vor allem weil diese an nur einen Gott glaubten und andere Religionen nicht anerkannten.

In dieser Zeit durften Jüdinnen und Juden nur bestimmte Berufe ausüben, die Ehe mit Menschen christlichen Glaubens war ihnen verboten. Zur Zeit der Pest im 14. Jh. wurden Jüdinnen und Juden beschuldigt, die Brunnen vergiftet und so die Seuche verbreitet zu haben. Sie wurden daher verfolgt und vertrieben.

Im Europa des 18. Jh.s wurde die Situation der jüdischen Bevölkerung besser. Sie durften Berufe frei wählen und mussten nicht mehr in Ghettos leben, unter anderem aufgrund des Toleranzpatents von Joseph II. 1781.

Im 19. Jh. und zu Beginn des 20. Jh.s gelangte die jüdische Bevölkerung durch die Errungenschaften jüdischer Künstlerinnen und Künstler sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu mehr Wohlstand und Ansehen. Um die Jahrhundertwende wanderten aber gleichzeitig viele meist arme Jüdinnen und Juden ein, wodurch der Hass gegen jüdische Menschen wieder wuchs.

Besonders ab 1920 schürten Politiker gezielt den Hass der Bevölkerung gegenüber dem Judentum. Bis 1945 wurden über 6 Mio. Jüdinnen und Juden in Europa ermordet. Dieser Völkermord wird als Holocaust bezeichnet.

* „Drittes Reich“
* Mittelalter
* Neuzeit
* Aufklärung
* Antike

Abbildung 50 MfGS S. 89

Fazit:

♦ Hinweise auf kulturelles Leben jüdischer Bevölkerung und die lange Geschichte des Antisemitismus finden sich besonders detailliert in Zeitbilder 4. Nur noch in Geschichte schreiben 4 ist eine derartig ausführliche Behandlung des Themas vorhanden. Hier ist der letzte Satz allerdings nicht schlüssig:

-**Diese Vorurteile** gegen jüdische Mitbürgerinnen und Mitbürger griffen die Nationalsozialisten auf (S. 64). Es ist nicht klar, welche Vorurteile hier gemeint sind.

In den anderen untersuchten Lehrwerken ist keine so detaillierte Ausführung zu finden. Der Auftrag in Mehrfach Geschichte 4 weist darauf hin, dass Antisemitismus eine lange

Geschichte hat und die kulturellen und wissenschaftlichen Errungenschaften von Jüdinnen und Juden werden angeführt (S. 89).

♦ Ergänzende geschichtswissenschaftliche Aspekte:

Schon drei Jahrhunderte vor Christi Geburt existierte im griechischen und römischen Anti-Judaismus die Vorstellung vom „Juden als den Fremden“, in Alexandria kam es schon zu dieser Zeit zu „Übergriffen gegen Juden“. Nach der Spaltung von Judentum und Christentum erweiterte sich die judenfeindliche Stereotypisierung um das Bild des „Juden als Verweigerer des wahren Glaubens“ (Schwarz-Friesel und Reinharz 2012, S. 60).

„Juden sind demnach nicht ein Feind, sie sind der Feind. Neben dem metaphysischen Übel sind sie auf der Erde das ultimativ Böse, die menschliche Verkörperung des Schlechten, in der christlichen Glaubensvorstellung der Anti-Christ“ (Ebd. 2012, S. 64).

Judenfeindschaft kann als historisches Phänomen bis in die vorchristliche Antike zurückverfolgt werden (vgl. Bergmann, Pelinka 2012, S. 33). Beginnend mit der religiösen „Feindschaft des Christentums gegenüber dem Judentum“ über die „von der christlichen Gesellschaft erzwungene besondere Berufsstruktur der Juden seit dem Mittelalter“ bildeten sich auch „rassistische Vorstellungen über den jüdischen Körper, also die vom schwachen, unsoldatischen (Stereotyp des „Drückebergers“), hässlichen, gebückten und hakennasigen Juden“. Solche Vorstellungen kursieren „heute nur noch am rechtsextremen Rand“ (Ebd. 2012, S. 54). „Weitaus gravierender als die bisher genannten Abgrenzungstereotypen ist das Klischee vom jüdischen Geldverleiher im Mittelalter, weil das Vorurteil von der besonderen Affinität der Juden zum Geld bis heute wirksam ist“ (Liepach und Geiger 2014, S. 37). Es waren jedoch weder „alle Juden Geldverleiher noch alle Geldverleiher Juden, vielmehr standen Christen und Juden in diesem Geschäft von Anfang an in Konkurrenz zueinander“.

„Das Wucherthema dient in den Lehrbüchern deutlich zur Erklärung des Hasses auf die Juden, der in der Konsequenz zu Gewalttaten und Pogromen führte. [...] In unterschiedlicher Weise werden die verschiedenen Motive – Religion, Sündenbocksyndrom, Bezeichnung der Brunnenvergiftung – hierarchisch dem sozialen oder wirtschaftlichen Motiv untergeordnet“ (Ebd. 2014, S. 40).

„Das Neidmotiv vor dem Hintergrund des Wucherthemas suggeriert aber auch den Vorwurf unrechtmäßigen Reichtums (Ebd. 2014, S. 41). Eine Dialektik von *Schulden* und *Schuld* entsteht aus dem Motiv der „Verschuldung breiter Bevölkerungskreise“. Eine solche ist jedoch historisch nicht nachweisbar und der Glaube daran beruht auf „der Basis eines kulturell tief verwurzelten Vorurteils“ und entspringt der Fantasie. Aus dem „*Vorurteil der Anklage*“ des Mittelalters wurde das heutige „*Vorurteil der Erklärung* für das Motiv des Hasses“ und wird „nicht mehr nur in bewusst antisemitischer Absicht benutzt“ (Ebd. 2014, S. 149f).

Über die folgenden Jahrhunderte entwickelte sich eine „Entwertung der jüdischen Existenz“, die den Grundstein für weitere abgeleitete und konstruierte „Kollektivattribuierungen“, wie Jüdinnen und Juden als starrsinnig oder rachsüchtig zu bezeichnen, legte und „weit über die religiösen Unterschiede“ hinausging (Schwarz-Friesel, Reinharz 2012, S. 66).

Erst 1879 wird im deutschen Kaiserreich die „Wortneuschöpfung“ des Antisemitismus als „völkisch-rassistisch begründete Feindschaft“ geprägt und bezieht sich durch das Aufkommen des Nationalismus auf „Juden“ als „Volk, Nation oder Rasse“ und nicht mehr auf „Juden“ als Religionsangehörige.

„Die Wortbildung Antisemitismus greift auf die sprachwissenschaftliche und völkerkundliche Differenzierung von semitischen und indogermanischen Sprachfamilien im ausgehenden 18. Jahrhundert zurück. Der Begriff des Semitismus sollte dabei neben der Sprache auch den „Geist“ der semitischen Völker im Unterschied zu dem der Indogermanen erfassen“ (Bergmann, Pelinka 2012, S. 33).

Durch diesen neuen Begriff wurden die „religiösen und ökonomischen Vorurteile“ um „nationalistisch-xenophobe“ erweitert. „Ihre internationale Verbreitung [...], ihr „Engagement in politisch fortschrittlichen Bewegungen“ wie dem Liberalismus und später dem Sozialismus und Kommunismus [...] und ihr ökonomischer Erfolg“ wurden ihnen angelastet (Ebd. 2012, S. 47f).

Die Gefahr, die von unreflektierten und traditionellen Vorurteilen ausgeht, ist bekannt und historisch nachweisbar: Jüdinnen und Juden sind und waren „Ziel von diffusen Vorwürfen und Vorurteilen.“ Demagogische Nationalsozialisten nutzten das Trauma der deutschen Niederlage im Ersten Weltkrieg und im Vertrag von Versailles (Ottomey-

er, Pelinka 2012, S. 186). Hitler verband Trauma und Niederlage „mit der Heimtücke der Juden“, was heftigste Emotionen auslöste (vgl. ebd. 2012, S. 186).

♦ Vorurteile, die dadurch bekämpft werden:

V1: Alle Juden sind gleich.

V3: Juden sind eine Rasse.

Multiperspektivität im Themenbereich NAH-OST-KONFLIKT

Textorientiert

126/●2

(V6)

Autorentext: „Brennpunkt Naher Osten“

-Sämtliche Friedensregelungen scheiterten bisher an den unterschiedlichen Forderungen **der beteiligten Völker.**

87/●3

(V4-6)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt

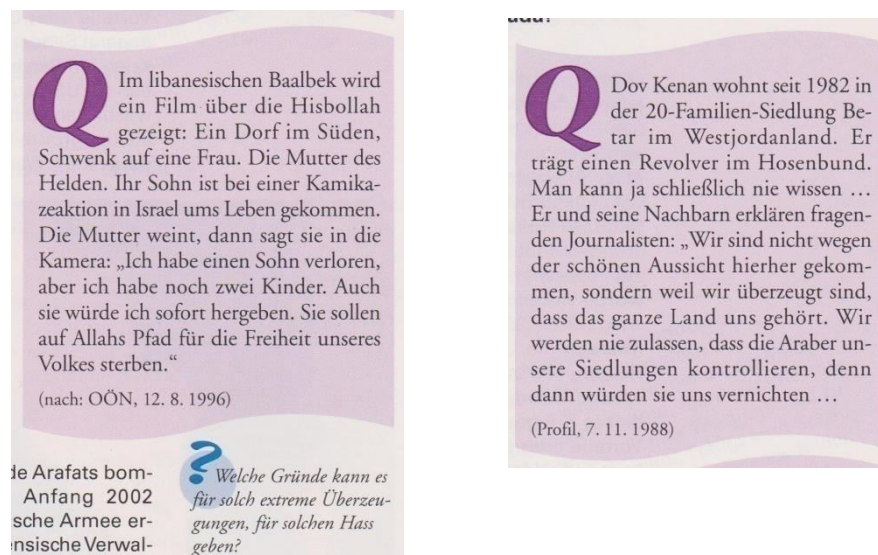


Abbildung 51 EH S. 87

89/●3

(V1, V4-6)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt – Zusammenfassung und Tipps

Tipps (Internetadressen, Bücher) weisen auf die Präsenz verschiedener Standpunkte durch Kontaktaufnahme zu jungen Menschen aus Israel und die Erkundung aktueller Geschehnisse hin:

Tipp: Nachrichtensendung/ Wochenschau gestalten
Beachtet eine Woche genau die Medien-Berichte zum Thema. Sammelt Informationen und stellt eine Wochenschau zusammen (Videofilm). Fertigt auch Schautafeln an und sammelt passende Bilder.

Tipp:
„Waiting for your answer..“ sender is jewishnt@bgumail.bgu.ac.il
Tauscht per E-Mail eure Erfahrungen mit jungen Leuten aus Israel aus; erkundigt euch nach ihrem Alltag, ihrer Musik, Mode usw. aber auch nach der Angst vor Attentaten und der Bedeutung des Friedensprozesses. Fragt auch nach miterlebten positiven/negativen Begegnungen mit Arabern. Vielleicht könnt ihr sogar gemeinsam ein internationales Projekt (Internet-Schülerzeitung o. Ä.) organisieren.
Beginnt am besten so:
E-Mail to iecc-request@stolaf.edu : Seeking 14–16 yr. olds correspond from Israel to Austria. Our email-address is: ...
Internet: <http://www.stolaf.edu/network/iecc/>
Eine Liste israelischer Schulen mit Internet-Adressen und interessanten Homepages findet ihr unter <http://www.boker.org.il/eng/>; z. B. Jod Daled High School, Tel Aviv (alle Klassen mit Deutschunterricht): Julie Stroli, julie@netvision.net.il
Weitere Informationen: <http://www.israel.de/blickpunkt/>

Buchtipps:
Sonia Levitin:
Heimkehr nach Jerusalem, Ueberreuter, Wien 1988.
Jon Michelet:
Attentat in Afrika, Thienemann, Stuttgart 1988.
Karl Bruckner:
Yasi und Assad, Esslinger, 1986.

weitere Internet-Adressen
web.mahatma.org.in
www.palaestinaonline.de

Abbildung 52 EH S. 89

61/●6

(V4-6)

Thema: Die Welt im Umbruch; Kapitel: Der ungelöste Nahost-Konflikt

Autorinnen- und Autorentext:

-Obwohl immer wieder auch kleine Schritte in Richtung Frieden und Versöhnung erzielt werden konnten, kam es im Sommer 2014 zu einem neuerlichen blutigen Krieg, bei dem unter anderem unbeteiligte **Jugendliche und Kinder beider Seiten** getötet

wurden. Weil die **Gründe** für den Nahost-Konflikt so **vielfältig sind**, ist es äußerst schwierig, einen echten dauerhaften Frieden zu erreichen.

Auftrag:

-Wählt eine Tageszeitung und beobachtet eine Woche lang die Berichte über den Nahost-Konflikt! Präsentiert eure Ergebnisse!

152/●6

(V4-6)

Thema: Die Welt im Umbruch; Kapitel: Von der Diaspora zum „Arabischen Frühling“

Auftrag:

-Auseinandersetzungen bestimmen das Leben in den palästinensischen Autonomiegebieten immer wieder. **Suche nach aktuellen Berichten** und **stelle fest**, ob die Menschen in diesen Gebieten friedlich miteinander leben oder ob Krieg herrscht!

Fazit:

♦ Zwei verschiedene Quellen aus den OÖN und dem Profil werden in Einst und heute 4 mit Auftrag gegenübergestellt. Es sind extreme Ansichten einer Mutter aus einem Film der Hisbollah und eines bewaffneten Bewohners des Westjordanlandes. Die verschiedenen Perspektiven regen durch den Arbeitsauftrag dazu an, sich Gedanken darüber zu machen, was auf beiden Seiten zu solchen Emotionen führen kann. Durch die Anregungen, in den Medien eine Woche lang das Thema zu verfolgen und eine Wochenschau und Schautafel zu gestalten, die Angabe von Email-Adressen, die den Austausch mit Jugendlichen aus Israel fördern können und die Buchtipps wird auf unterschiedliche Sichtweisen aufmerksam gemacht.

Mehrfach Geschichte 4 unterstreicht, dass es auf beiden Seiten Opfer gibt und die Gründe für den Konflikt vielfältig sind. Auch hier werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, nach aktuellen Berichten zu suchen.

♦ Vorurteile, die bekämpft werden:

-V4: Israel ist ein kriegführender Krisen- und Problemstaat im Nahen Osten.

-V5: Alle Juden sind verantwortlich für die Politik Israels.

-V6: Alle Palästinenser sind gut, Israelis sind böse. Gewalthandlungen von Palästinenserinnen und Palästinensern sind begründet durch Diskriminierung und Deprivation.

Multiperspektivität im Themenbereich NAH-OST-KONFLIKT durch Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Textorientiert

117/●4

(V4-6)

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt; Der Nahostkonflikt - Gewalt ohne Ende? Der Nahe Osten bleibt ein Pulverfass

-Bericht einer israelischen Schülerin + Arbeitsauftrag

spolitik: In den besetzten Gebieten errichtet. Damit droht dieses zu haben, immer mehr zu einem Problem zu werden. In den Jahren 2001 und 2002 häuften sich Anschläge auf Zivilisten, vor allem auch gegen Frauen und Kinder. Die israelische Armee rückte schließlich in die autorisierten Städte und ging brutal gegen die Zivilisten vor. Die UNO, der EU und auch der USA um die Welt zu bitten, bisher erfolglos.

a) Welche Auswirkungen auf das tägliche Leben der Menschen hat der Nahostkonflikt?

b) Was versteht man unter einem „Kompromiss“?

c) Worin könnte ein Kompromiss in diesem Konflikt bestehen?

Die 18-jährige Schülerin Dorit Nuriel aus Israel

Wenn man heute als israelischer Teenager aufwächst, erlebt man den arabisch-israelischen Konflikt ganz nah und persönlich. (...) 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. Sie sollten beide danach trachten, das gemeinsame Ziel – Frieden – zu erreichen. (...) Er würde uns von der Last befreien, die so große Auswirkungen auf das Leben der meisten von uns hat – und uns Ruhe bringen.



Abbildung 53 ZB S. 117

Fazit:

- ♦ Lediglich in Zeitbilder 4 erzählt eine 18-jährige Schülerin von ihren persönlichen Erfahrungen und Ansichten. Dazu werden von den Autorinnen und Autoren des Lehrwerks Fragen gestellt.
- ♦ In keinen anderen Lehrwerken wird ein derartiger Bericht einer Zeitzeugin oder eines Zeitzeugen abgebildet.

- ♦ Vorurteil, das bekämpft wird:

V5: Alle Juden sind verantwortlich für die Politik Israels.

V6: Alle Palästinenser sind gut, alle Israelis sind böse.

Multiperspektivität im Themenbereich ENTKOLONIALISIERUNG

Textorientiert

80/●3

(V7-10)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt, Kapitel: Kolonien erlangen die Unabhängigkeit

Autorinnen- und Autorentext:

-Viele Länder Afrikas und Asiens [...] leiden nach wie vor **an den Folgen des Imperialismus** und unter der wirtschaftlichen Abhängigkeit von den reichen Ländern.

Auftrag: *Gibt es Möglichkeiten für den Einzelnen, die Länder der Dritten Welt zu unterstützen?*

42/●6

(V8)

Thema: Die Welt in der Nachkriegszeit; Kapitel: Das Ende der Kolonialreiche

Autorinnen- und Autorentext:

-Mit der Entkolonialisierung entstanden in kurzer Zeit zahlreiche neue Staaten. Viele von ihnen kämpfen bis heute mit **Problemen, deren Ursachen in der Kolonialzeit liegen** (z. B. wirtschaftliche Abhängigkeit von der ehemaligen Kolonialmacht, fehlende eigene politische Kultur und Identität).

Auftrag: Wiederhole mit Hilfe der Grafik die Probleme der Entwicklungsländer.

Fazit:

♦ Besonders auffällig ist, dass die gleichen zwei Lehrwerke, die auch im Bereich Nah-Ost-Konflikt multiperspektive Zugänge bieten, auch hier Herangehensweisen aufzeigen, die keine einseitige Betrachtung fördern. Sowohl in Einst und heute 4 als auch in Mehrfach Geschichte 4 werden die Folgen der Kolonialzeit betont. In Mehrfach Geschichte 4 ist ähnlich wie in Einst und heute 4 zum Thema Nah-Ost-Konflikt ein Auftrag zu finden, in dem Schülerinnen und Schüler eine Woche lang aktuelle Meldungen in Zeitungen aus Afrika suchen sollen. Auch Mehrfach Geschichte bietet durch die fächerübergreifende Atlasarbeit in Gruppen und der anschließenden Suche nach Hintergrundinformationen des gewählten Landes einen multiperspektiven Zugang. Die Grafik in Einst und heute 4 informiert darüber, dass Armut keine Folge von Unfähigkeit oder Faulheit sein muss.

♦ In den anderen sechs untersuchten Lehrwerken sind Aufträge oder Grafiken solcher Art nicht zu finden.

♦ Vorurteile, die bekämpft werden:

V7: Alle Menschen in Afrika sind gleich.

V8: Die Kolonisation Europas hat Afrika mehr genützt als geschadet.

V9: Afrika ist ohne Europa nicht überlebensfähig bzw. ist arm und spendenbedürftig.

V10: Alle Menschen in Afrika sind aggressiver als wir.

Multiperspektivität im Themenbereich ENTKOLONIALISIERUNG
durch Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen

Textorientiert

Thema: Weltpolitik nach 1945 – Viele Welten in einer Welt - Angola wird zum Spielball der Großmächte

Bericht eines 16-jährigen „Kindersoldaten“, Demokratische Republik Kongo

Als ich 13 Jahre alt war, wurde mein Zuhause zerstört, meine Eltern flohen. Weil ich auf mich allein gestellt war, wurde ich Soldat. Normalerweise bin ich vorn an der Front, ich habe viele Schlachten geschlagen. Das Soldatenleben ist hart. Ich bin nur ein kleiner Soldat, ich sollte zurück in die Schule.

Abbildung 55 ZB S. 107

35/●8

(V7, V10)

Thema: Hass und Mord ... oder Friede und Versöhnung?

5

„Der Mann, der meine Mutter tötete, hatte ihr zuvor Geld geliehen, damit sie mich in die Schule schicken konnte.“ Hütte an Hütte lebten sie damals [...]

In dieses Dorf, in dem der Nachbar zuschlug, musste Freddy nach dem Genozid wieder zurück, ‚wir hatten keine andere Wahl‘. Dort begegnete der junge Mann wieder dem Mörder seiner Eltern. ‚Ich habe nicht mehr mit ihm gesprochen, aber ich traf auch seine Kinder. Das war schwer, obwohl sie gar nichts getan hatten.‘

In den ersten Jahren nach dem Genozid fanden in Ruanda zahlreiche Prozesse statt. Weil die Gerichte [...] überfordert waren [...], wurden die traditionellen Dorfgerichte wiederbelebt [...] ‚Das war heilsam‘, sagt Freddy.“

Quelle: Ein Bericht aus Ruanda (aus einem Zeitungsbericht der Badischen Zeitung vom 15.3.2014)

Freddy Mutanguha war 18, als der Genozid über seine Familie hereinbrach. Verstanden hat er die Gewalt bis heute nicht.

Abbildung 56 Bst S. 35

Fazit:

◆ In zwei Lehrwerken schildern Zeitzeugen aus dem Kongo und aus Ruanda ihre Erfahrungen. In den Zeitbildern 4 ist es ein Kindersoldat und in Bausteine 4 ist es ein 18-Jähriger, der berichtet.

♦ In keinen anderen Lehrwerken sind Berichte solcher Art zu finden.

♦ Vorurteile, die bekämpft werden:

V7: Alle Menschen in Afrika sind gleich.

V10: Alle Menschen in Afrika sind aggressiver als wir.

Multiperspektivität im Themenbereich ENTKOLONIALISIERUNG
durch inhaltliche geschichtswissenschaftliche Aspekte

Textorientiert

89/●3

(V8, V10)

Thema: Entkolonialisierung und Dritte Welt – Zusammenfassung und Tipps

Autorinnen- und Autorentext:

-Die von den Europäern **willkürlich gezogenen Grenzen** wiederum waren Anlass für zahlreiche Bürgerkriege.

55/●8

(V8, V9)

Thema: Entkolonialisierung – Kolonien werden selbständige Staaten

Auftrag:

-Erstelle ein **Informationsblatt zur Geschichte** einer früheren Kolonie seit ihrer Abhängigkeit. (Fachbücher, Lexika, Internet)

54/●8

(V8-10)

Thema: Entkolonialisierung – Kolonien werden selbständige Staaten

Autorinnen- und Autorentext:

-Die ehemaligen Mutterländer, die USA und die Sowjetunion versuchten zur Zeit des Kalten Krieges und danach, diese Staaten politisch zu beeinflussen. Sie wollten **militärische Stützpunkte** und **billige Rohstoffe** für ihre Industrie **sichern**. [...]

Religions- und Sprachenvielfalt sowie Grenzstreitigkeiten mit Nachbarstaaten führten zu Bürgerkriegen und Kriegen, in denen tausende Menschen getötet oder in die Flucht getrieben wurden.

54/●8

(V8)

Bildtext: Ehemalige Kolonien, die nach 1939 unabhängig wurden. (Geschichtskarte)

-Die Grenzen der ehemaligen Kolonien in Afrika **waren in der Kolonialzeit von Verwaltungsbeamten der Mutterländer teilweise mithilfe des Lineals auf der Landkarte festgelegt** worden. Dies war **ohne Rücksicht auf die Wünsche der ansässigen Bevölkerung** und deren **Religion, Sprache oder Kultur** geschehen.

55/●8

(V12)

Thema: Entkolonialisierung – Kolonien werden selbständige Staaten

Bildtext: Illegale Einwanderung (Pressefoto, Fotograf Emilio Morenatti, Calais, 2017)

-**Um der Not zu entkommen**, versuchen viele Menschen, illegal in die ehemaligen Mutterländer einzureisen. [...] Illegal eingewanderte Menschen bekommen oft keine Aufenthaltserlaubnis, Arbeit und Wohnung. Sie leben in der Angst, abgeschoben zu werden.

56/●8

(V8, V9)

Thema: Friedlich oder gewaltsam ... in die Unabhängigkeit?



Abbildung 57 Bst S. 56

Fazit:

♦ Besonders Bausteine 4 fällt auf im besonders sensiblen Sprachgebrauch und im Umgang mit historischen Fakten. Aufträge, Informationsblätter zu gestalten und Verweise auf die historische europäische Verantwortung für die Situation in Afrika erweitern die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern.

♦ Vorurteile, die bekämpft werden:

V8: Die Kolonisation Europas hat Afrika mehr genützt als geschadet.

V9: Afrika ist ohne Europa nicht überlebensfähig bzw. ist arm und spendenbedürftig.

V10: Alle Menschen in Afrika sind aggressiver als wir.

V12: Es kommen nur Wirtschaftsflüchtlinge.

Multiperspektivität im Themenbereich MIGRATION

Textorientiert

51/●1

(V11, V12)

Wenn wir uns erinnern, wie rassistisch, religiös und politisch Verfolgte, die vom sicheren Tod bedroht waren, oft vor geschlossenen Grenzen anderer Staaten standen, werden wir vor denen, die heute **wirklich verfolgt sind und bei uns Schutz suchen, die Tür nicht verschließen** (Rede von Weizäcker).

126/●2

(V12)

Autorentext: „Warum Flucht/Migration?“

-**Kaum jemand verlässt seine Heimat** leichtfertig aus einer Laune heraus. Vielmehr bedeutet dieser Schritt oft den **letzten Ausweg**, die **letzte Hoffnung**. Nicht selten verlassen Menschen **unter Lebensgefahr** ihre Heimat, **viele opfern** dafür ihre **gesamten Ersparnisse**. Flucht bzw. Migration bedeutet **einen tiefen Einschnitt in das Leben**, **verliert man doch oft für immer Verwandte und Freunde**. **Fluchtgründe** sind z. B. Krieg, Unterdrückung, Bedrohung und politischer Terror sowie Naturkatastrophen.

132/●2

(V12)

Autorentext: „Neue Mauern in Europa?“

-Manche werden auch direkt in ihr Heimatland abgeschoben. Nicht selten erwartet sie dort eine Haftstrafe. Für politisch Verfolgte kann diese **Abschiebung einem Todesurteil gleichkommen**.

132/●2

(V12)

Modul „Aus der UN-Erklärung der Menschenrechte 1948“

-,„Jeder Mensch hat das Recht, jedes Land, einschließlich sein eigenes, zu verlassen. Jeder Mensch hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgungen Asyl zu suchen und zu genießen.“

133/●2

(V12)

Kapitel: Gegenwartsprobleme und Zukunftsthemen; Geschichtslabor

Auftrag: „Heimatlos“

-Du bist zu Hause. Plötzlich heißt es: „In zehn Minuten müsst ihr eure Wohnung für immer verlassen.“ Welche fünf Gegenstände würdest du mitnehmen?

65/●5

(V11, V12)

Kapitel: Massenvernichtung von Menschen im Nationalsozialismus



Abbildung 58 Gsch S. 65

126/●5

(V11, V12)

Kapitel: Flucht und Migration

Auftrag:

-Kannst du dir Gründe vorstellen, die dich dazu veranlassen würden, alles, was du besitzt, Freunde und Familie zu verlassen? Welche Probleme würden in einem fremden Land auf dich zukommen?

104/●7

(V11, V12)

Thema: Österreichs Entwicklung von 1955 bis heute, Österreich - ein Einwanderungsland?

Auftrag:

-Gibt es in deiner Familie auch Menschen, die nach Österreich zugewandert sind? Befrage deine Eltern und Großeltern!

Text-Bild-Beziehung

148/●4

(V11, V12)

Thema: Österreich II – die Zweite Republik; Kapitel: Fremd sein in Österreich



Abbildung 59 ZB S. 148, auch in GSfa S. 104 Pro Asyl

Fazit:

♦ Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4 versucht durch die Aufzählung verschiedener Fluchtgründe einseitigen Perspektiven zum Thema Flucht entgegen zu treten. Auch der Hinweis, dass eine Abschiebung einem Todesurteil gleich kommen kann, soll auf die Brisanz des Themas aufmerksam machen. Empathie mit geflüchteten Menschen zu erzeugen versucht auch der Auftrag des Lehrwerks, in dem Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, sich vorzustellen, sie müssten ihr Zuhause verlassen.

Zur Text-Bild-Relation in Zeitbilder 4: Die Statistik zeigt die hohe Diskrepanz zwischen Asylsuchenden und Asylberechtigten. Das Plakat von „Pro Asyl“ weist darauf hin, dass es viele nachvollziehbare Gründe für Flucht gibt. Der Arbeitsauftrag ist nicht mit Hilfe der Statistik bearbeitbar. Es wird nicht angeführt, wie oder wo die Schülerinnen und Schüler sich erkundigen sollen bzw. können.

♦ Die Lehrwerke Geschichte schreiben 4 und Geschichte für alle 4 appellieren an die persönliche Betroffenheit durch Erinnerung an die eigene Familiengeschichte von Schülerinnen und Schülern und die Grundsuche dafür, dass Schülerinnen und Schüler ihr Zuhause und ihre Freunde verlassen würden.

♦ Vorurteile, die bekämpft werden:

V11: Wir werden durch die Flucht von Migranten und Muslimen „überflutet“ und „überwältigt.“

V12: Es kommen nur Wirtschaftsflüchtlinge zu uns.

<u>Multiperspektivität im Themenbereich MIGRATION durch Berichte von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen</u>

157/●6

(V11, V12)

Bericht von drei Kindern aus unterschiedlichen Ländern, die flüchten mussten:

10 Kinder auf der Flucht T 1 S. 65

Krieg, Hunger oder Verfolgung zwingen Menschen ihre Heimat zu verlassen. Sie sind auf der Flucht, um ihr Leben zu retten. Dieses Leid betrifft aber nicht nur Erwachsene, sondern auch Kinder und Jugendliche. Die Kinderhilfsorganisation UNICEF geht davon aus, dass jeder dritte Flüchtling noch nicht erwachsen ist.

a) Lies diese Berichte von Kindern und Jugendlichen, die flüchten mussten, sorgfältig! Unterstreiche in jedem Text zwei bis vier Schlüsselwörter!

Tara, 13 Jahre, Zentralafrikanische Republik

„Ich war auf dem Markt einkaufen. Plötzlich liefen alle Menschen schreiend auseinander. Rebellen mit Maschinengewehren hatten den Markt überfallen und einige Menschen ohne Grund erschossen. Ich wusste nicht, was ich tun sollte, und lief in Panik nach Hause zurück. Doch meine Mutter und meine vier Geschwister waren verschwunden, unsere Hütten brannten. Einige Menschen begannen zu laufen und ich lief mit, die Angst schnürte mir den Hals zu. Bis heute habe ich meine Familie nicht wieder gesehen und auch keine Nachricht von ihnen erhalten. Ich konnte nichts mitnehmen und habe keine Erinnerungsstücke an mein Zuhause. Heute wohne ich in einem Flüchtlingslager in der Republik Kongo und habe nur den einen Wunsch: meine Familie wieder zu finden!“ Autorentext

Moussa, 14 Jahre, Mali

„Gemeinsam mit meinen zwei Brüdern wollte ich nach Europa kommen, um Geld zu verdienen. Wir bezahlten die Überfahrt mit unseren ganzen Ersparnissen. Ein fremder Mann brachte uns an die afrikanische Küste, wo große Schlauchboote warteten. Mit einer Unzahl anderer Menschen verließen wir Afrika und hofften auf die Erfüllung all unserer Träume. Doch die Überfahrt wurde ich mein ganzes Leben lang nicht mehr vergessen. Wir hatten kaum Platz zum Sitzen, das Trinkwasser ging aus und am Ende kamen wir in einen Sturm. Das Boot geriet vor Lampedusa, einer kleinen Mittelmeerinsel vor der Küste Tunesiens, in Seenot. Die Wellen waren so hoch, dass einige Menschen über Bord gespült wurden. Ängstlich hielt ich meinen kleinen Bruder fest umklammert. Mein großer Bruder saß ganz hinten, als eine noch größere Welle kam und ihn mitriss. Wir schrien so laut wir konnten, doch vergeblich – mein Bruder blieb verschwunden! Stunden später kam ein italienisches Polizeiboot und rettete uns. Seitdem warte ich in einem Flüchtlingslager auf Lampedusa, dass ich endlich nach Europa darf! Ich wollte ein neues Leben beginnen und nun bin ich eingesperrt ...“ Autorentext

Aysa, 11 Jahre, Syrien

„Am Beginn des Krieges waren wir in unserem Haus in Sicherheit, dann kamen die Explosionen immer näher. Es wurde überall gekämpft. Niemand wusste, warum wir gegen die Menschen von der anderen Straße kämpfen mussten! Ich hatte große Angst, meine Schule auf der anderen Straßenseite war zerschossen worden. Überall war beißender Rauch und Flammen schossen in die Höhe. Die Granaten schlugen neben uns ein, alle Menschen schrien und weinten um ihre toten Familienmitglieder. Ich hatte auch Angst vor dem Sterben. Später – in der Nacht – rannten wir in einen anderen Teil der Stadt, am nächsten Tag gelang uns die Flucht mit einem LKW. Aber mein Vater und mein großer Bruder konnten nicht mit, ich weiß nicht, wo sie jetzt sind. Hoffentlich geht es ihnen gut!“ Autorentext

b) Fasse zusammen, wovor diese Kinder und Jugendlichen flüchten mussten! Wie beschreiben sie ihre Lebenssituation vor der Flucht, wie ihre Flucht selbst?

c) Die UNICEF arbeitet zum Schutz der Kinder. Informiere dich über die Kinderrechtskonvention im Internet!

d) Menschen, die verfolgt werden, haben ein Recht auf Asyl. Recherchiere, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit eine Person in Österreich Asyl erhält!

Abbildung 60 MfGS S. 157

Fazit:

♦ Nur im Lehrwerk Mehrfach Geschichte 4 wird mit Berichten von Kindern gearbeitet, die auf der Flucht waren/sind. Aufträge mit Beschreibungen der Lebenssituationen und zur Recherche zum Thema Asyl, Kinderrechtskonvention vertiefen den Umgang mit dem Thema.

♦ In keinen weiteren untersuchten Schulbüchern waren Berichte dieser Art zu finden.

♦ Vorurteile, die bekämpft werden:

V11: Wir werden durch die Flucht von Migranten und Muslimen „überflutet“ und überwältigt.

V12: Es kommen nur Wirtschaftsflüchtlinge zu uns.

7 Interpretation der Ergebnisse

Es konnte mittels der intratextuellen Diskursanalyse folgendes festgestellt werden:

In den letzten 30 Jahren hat sich in Bezug auf die Förderung bzw. Bekämpfung rassistischer und antisemitischer Vorurteile in Schulbüchern einiges geändert:

- Dass Juden eine „Rasse“ sind, wird als Vorurteil sichtbar:

Der Begriff „Rasse“ wird nach wie vor in Schulbüchern in den Zusammenhang mit Menschen gebracht, was vermittelt, dass dies legitim ist. Obwohl 2018 darauf hingewiesen wird, dass die „Rassentheorie“ wissenschaftlich nicht haltbar ist, wird sie doch erwähnt und beschrieben. Der Zusammenhang mit Ariern und Germanen und den unterschiedlichen Vorstellungen der Nationalsozialisten wird erläutert. Das bedeutet, dass nach wie vor der Begriff Eingang in die Schulbücher findet und somit die Vorstellung, dass „Rassen“ existieren, fördert. Hinweise darauf, dass es sich bei dem Begriff „Juden“ keinesfalls um eine „Rasse“ handelt, fehlen. Dazu tragen auch die inhaltlichen Leerstellen ein, die sich nicht damit auseinandersetzen, wie Antisemitismus entstanden ist, seit wann und warum er existiert und dass es ihn noch immer gibt.

- In diesem Zusammenhang wird Akteurinnen und Akteuren auch ein passiver oder aktiver Status zugeschrieben: Es handelt sich um „Opfer“, wenn Passivkonstruktionen verheimlichen, wer Handlungen veranlasst hat und das Bild unterstreichen, dass etwas mit Menschen passiert, ohne dass diese Einfluss auf Geschehnisse hätten oder in keiner großen Masse verschwinden sollen, sondern Individuen mit Gefühlen und eigenen Lebensgeschichten sind. Es wird verschleiert, wer eigentlich handelt. Dies dient in erster Linie der Verharmlosung.

- Effektheischende Bilder zum Thema Nationalsozialismus und Entkolonialisierung sind aus den Schulbüchern verschwunden. Solche wirken auf die emotionale Ebene von Schülerinnen und Schülern. Solche Wirkungsweisen sind in Schulbüchern zu unterlassen, weil sie keine „Medien“ sind, also nicht vergleichbar mit Zeitungen oder sonstigen „Nachrichten“. Anders stellt sich die Situation im Themenbereich des Nah-Ost-

Konflikts dar: Bilder von steinewerfenden Palästinensern finden 2003 noch Platz im entsprechenden Lehrwerk, auch 2009 wird der Konflikt durch ein Bild noch sehr einseitig beleuchtet. In erster Linie ist hier zu kritisieren, dass der Konflikt auf Israelis und Palästinänsen reduziert wird, was nicht den historisch wissenschaftlich belegbaren Tatsachen entspricht. Auch die Lexemmetapher „Angriffskriege“ im Jahr 2018 vermittelt, dass Israel das Land ist, das Konflikte provoziert und hervorruft.

- Im Bereich der Entkolonialisierung und im Bereich des Nah-Ost-Konflikts fällt auf, dass historische Kontexte herangezogen werden, deren Zusammenhänge fehlen, was historische Tatsachen verschleiert und einseitig darstellt. Dadurch werden die Vorurteile gefördert, dass Afrika ohne Europa nicht existieren kann und die Menschen, die auf dem Kontinent leben, „aggressiver“ sind als „wir“. Das Eigene und das Fremde wird differenziert und verallgemeinert.

- Wortgruppen, die werten, werden sichtbar: Bei „überheblichen“ Kolonialherren und „hasserfüllten“ Nachbarn handelt es sich nicht nur um Verallgemeinerungen, sondern um Wertungen, die dem Objektivitätsanspruch nicht entsprechen. Gruppen werden Eigenschaften zugeschrieben: Genau so funktioniert es, Vorurteile zu fördern.

- Entgegengesetzt wird der Förderung von Vorurteilen die Multiperspektivität, die darauf hinweist, dass es andere Sichtweisen gibt, indem sie Zeitzeugen erzählen lassen oder Aufträge erteilt werden, die zur aktuellen Bestandsaufnahme anleiten oder Informationen zu gewissen Themenbereichen suchen lassen. Auch die Aufforderung, sich eigene Gedanken zu machen bzw. die eigene Familiengeschichte zu durchleuchten, fördert das Einfühlungsvermögen im Bereich der Migration. Statt mit Naturkatastrophen-Metaphorik zu arbeiten, wird 2014 darauf aufmerksam gemacht, dass es Möglichkeiten gibt, mit israelischen Schülerinnen und Schülern Kontakt aufzunehmen.

8 Zusammenfassung und Conclusio

Die Diplomarbeit befasst sich schwerpunktmäßig mit antisemitischen und rassistischen Vorurteilen und deren Nachweis für Förderung beziehungsweise Bekämpfung in österreichischen Geschichtsschulbüchern. Dass das Thema in Österreich von Relevanz und in der Gesellschaft verankert ist, ist Tageszeitungen oder den aktuellen Nachrichten entnehmbar. Schlagzeilen zum Thema Rassismus und Antisemitismus finden sich einleitend in der Arbeit. Der themenbezogene Rahmen geht näher ein auf allgemeine Begriffsdefinitionen und kontextuelle Bezüge zu Vorurteilen, wobei Migrantinnen und Migranten und Musliminnen und Muslime als Zielgruppe von rassistischen Vorurteilen im Speziellen Platz finden, da auch in den Schulbüchern das Thema „Migration“ aufgegriffen wird. Vorurteile entstehen unter anderem durch eine unbewusste Steuerung, der es entgegenzuwirken gilt, indem aufgezeigt wird, wie sie transportiert werden können. Haben sie sich einmal festgesetzt, sind sie nur noch schwer zu revidieren. Sowohl im Rassismus als auch im Antisemitismus wird unter anderem mit Schuldgefühlen gearbeitet, im ersteren Bereich bezüglich der Kolonialisierung, im zweiten bezüglich der nationalsozialistischen Zeit. Beide Bereiche sind gefährlich für den demokratischen Charakter. Dass hier der Gestaltung und der Inhalte von Geschichtslehrbüchern besonderes Augenmerk zu verleihen ist, erklärt sich von selbst.

Anschließend wird der schulbezogene Rahmen erläutert. Eingeleitet wird die Thematik mit Aspekten aus der Geschichtsdidaktik, deren wesentlichstes Element im Zusammenhang mit der Diplomarbeit der Multiperspektivität ist. Historisches Denken soll geprägt werden können durch verschiedene angeführte Perspektiven, die das „Fremdverstehen“ erleichtern. Im Kapitel zur politischen Bildung wird der Lehrplan der 90er Jahre dem aktuellen gegenübergestellt und die themenbezogenen Elemente des Lehrplans, der in neun Module unterteilt ist, herausgefiltert. Vom Unterrichtsprinzip hat sich die politische Bildung zum Bestandteil des Unterrichtsfaches „Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung“ etabliert und ist somit ebenfalls im aktuellen Lehrplan verankert.

Das Schulbuch ist ebenso ein wesentliches Instrumentarium des Lehrplans, deshalb wird kurz auf historische Bedingungen und die gesetzliche Basis eingegangen und die Verbindung zur Linguistik als Schwerpunkt der Untersuchung wird herbeigeführt. Geschichtslehrbücher sind ein „Politicum“ und tragen dazu bei, Meinungen zu bilden (Slopinski und Selck 2014, S. 127). Bereits gebildete Meinungen, die entstehen, bevor wir Fakten überprüfen, sind Vorurteile. Deshalb ist es von Bedeutung, der Frage nachzugehen, wie durch Sprache und Bilder welche Inhalte transportiert werden und welche nicht.

Der aktuelle Forschungsstand wird durch bereits existierende Untersuchungen zu den Bereichen Rassismus und Antisemitismus thematisiert. Dabei fällt auf, dass es in erster Linie deutsche Untersuchungen gibt, wie die von Elina Marmer aus dem Jahr 2013 zum Thema Rassismus und die der deutsch-israelischen Schulbuchkommission aus dem Jahr 2017 zum Thema Antisemitismus. In Österreich befassten sich Markom und Weinhäupl mit der Thematik, jedoch war deren Untersuchung breit gefächerter, was die Unterrichtsfächer betrifft. Mit dem Thema Holocaust in Schulbüchern befasste sich mein Diplomarbeitsbetreuer. Es kann festgehalten werden, dass diese Studien belegen, dass es ein äußerst wichtiger Faktor ist, wie Geschichtslehrbücher konzipiert ist, welche Sprache, Bilder und Aufträge sie einsetzen. Schülerinnen und Schüler werden sehr wohl durch diese Bücher beeinflusst, auch wenn das Internet bereits eine große Rolle spielt.

Im Zentrum der Untersuchung steht auf sprachlicher Ebene die intratextuelle Diskursanalyse. Vor allem Spitzmüller und Warnke bieten hierbei 2011 das nötige „Werkzeug“ für die Arbeit. Die Orientierung der Analyse konzentriert sich auf Wörter, Propositionen, Text und Text-Bild-Beziehungen. Auch der geschichtswissenschaftliche Hintergrund wird beleuchtet, Schulbücher sollen dem aktuellen Forschungsstand entsprechen.

Welche Vorurteile wie in acht Geschichtslehrbüchern der achten Schulstufe gefördert oder bekämpft werden, diesen zentralen Fragen wurde in der vorliegenden Arbeit nachgegangen. Nach Erstbetrachtung der zu untersuchenden Lehrwerke wurden zwölf unterschiedliche antisemitische und rassistische Vorurteile herausgefiltert, die die Basis für

die sprachwissenschaftliche Analyse darstellen. Der Korpus der untersuchten Schulbücher setzt sich zusammen aus jenen, die in der Praxis häufig an Schulen eingesetzt werden. Beginnend mit einem Werk aus dem Jahr 1993 werden die acht Bücher bis ins Jahr 2018 chronologisch nummeriert und mit einem Kürzel versehen, um die Betitelung der Bilder zu erleichtern.

In welcher Form antisemitische Vorurteile in Geschichtebüchern transportiert werden, lehnte sich an die Untersuchung der deutsch-israelischen Schulbuchkommission des Georg-Ecker-Instituts an. Im Themenbereich des Nationalsozialismus fällt auf, dass nach wie vor die Passivkonstruktion von Sätzen ohne Handlungsträgerinnen und Handlungsträger und Akteurinnen und Akteure ein vorrangig benütztes Stilmittel der Autorinnen und Autoren ist, und das noch selbst im Jahr 2018 im Geschichtslehrbuch Bausteine. Damit wird das Bild der passiven Opferrolle weiter vermittelt. Auch unbestimmte Für- und Zahlenwörter vermitteln den Eindruck, dass *man* viele Dinge einfach geschehen ließ.

Die historische Thematik des Antisemitismus wird lediglich in zwei Geschichtebüchern aufgegriffen (Zeitbilder 4 und Geschichte schreiben 4), Mehrfach Geschichte 4 versucht durch einen Arbeitsauftrag ein historisches Bewusstsein zu schaffen. Im ältesten untersuchten Geschichtsbuch Meilensteine der Geschichte 4 aus dem Jahr 1993 wird der Begriff mit der Einworterklärung (Antisemitismus = Judenhass) abgefertigt, doch selbst 2017 scheint sich der Erklärungsbedarf mancher Schulbuchautorinnen und –autoren nicht sonderlich gebessert zu haben (Geschichte für alle: antisemitisch = gegen Juden eingestellt). Dazwischen liegt eine Bandbreite im Umgang mit Berichten von Zeitzeugen und mit Fotos, die sich entweder rein die Darstellung der Opferrolle in den Konzentrationslagern konzentrieren, oder das Alltagsleben jüdischer Menschen zeigen wollen (Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4, Frau Ostermann oder Zeitbilder 4 und Geschichte schreiben 4 mit Anne Frank). Gerade bei Zeitzeugenberichten ist es von großer Bedeutung, in welchem Zusammenhang und zu welchem Zweck diese abgedruckt werden. Je nach Einrichtung können sie Vorurteile fördern, indem sie die Opferrolle von Jüdinnen und Juden zum Beispiel verstärken oder bekämpfen, wenn sie vom

Alltag einzelner Persönlichkeiten erzählen und damit für Schülerinnen und Schüler einen empathischen Zugang ermöglichen.

Der Umgang mit dem Nah-Ost-Konflikt vermittelt 1993 das gleich wie im Jahr 2018: Israel als Vertretung aller jüdischer Menschen ist ein provokanter Aggressor und schikaniert die palästinensische Bevölkerung, die steinewerfend ohnmächtig einer militärischen Übermacht gegenübersteht (Einst und heute 2003, Zeitbilder 2009, Geschichte schreiben 2012). Dass dies genauso ohne einen analytischen Blick auf die historischen Voraussetzungen antisemitische Inhalte weiter trägt, steht außer Debatte. Der Konflikt ist nicht nur auf Israelis und Palästinenser beschränkbar. Dass Betonen und Weglassen von bestimmten Fakten und Perspektiven von schwerer Bedeutung ist, lässt sich gerade in diesem Themenbereich gut nachverfolgen. Die Lexemmetapher „Pulverfass“ im Zusammenhang mit dem Nah-Ost-Konflikt ist gleich in drei Werken zu finden (Meilensteine der Geschichte 4, Einst und heute 4 und Zeitbilder 4), in Meilensteine der Geschichte 4 wird noch im Zusammenhang Israelis und Palästinenser von „Erzfeinden“ gesprochen, Geschichte für alle 4 verwendet die Lexemmetapher „Krisenherd“ und als besonders auffällig ist die Bezeichnung „Angriffskriege“ in Bausteine 4 aus dem Jahr 2018 herauszustreichen.

Obwohl der Begriff „Rassen“ ein Produkt des Rassismus ist, wird in den analysierten Büchern der Begriff „Rasse“ im Bereich des Nationalsozialismus in verschiedenen Lexemmetaphern verwendet (Rassenwahn: Einst und heute 4, Rassenlehre: Geschichte für alle 4) (Attia und Keskinilic 2017). Rassismus wird gefördert durch die Konstruktion von Überlegenheits- und Unterlegenheitsvorstellungen (Foto Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4 2002, S. 90). Positive Aspekte der kolonialen Präsenz werden in Geschichtsbüchern gerne betont und negative vernachlässigt. Das Bild der Aggressivität der „Schwarzen“, das vermittelt wird durch die Informationen von Bürgerkriegen und Waffenkäufen, wird hinterlassen durch Leerstellen historischer Informationen. Selten wird erwähnt, dass die Kolonialisierung der Grund für verheerende Folgen ist. Dies geschieht z. B. in den Büchern Einst und heute 4 2003 und Mehrfach Geschichte 4 2014. Perspektiven der Menschen, die in den ehemaligen Kolonien leben, werden kaum be-

rücksichtigt. Stimmen erhalten sie in Mehrfach Geschichte 2014 S. 157, Zeitbilder 2009 S. 107 und in Bausteine 2018, S. 34, 35.

Im Themenbereich Migration wird die Wassermetaphorik gerne in Anspruch genommen. Flüchtlingswellen und –ströme erzeugen Angstgefühle. Sogar der Begriff „Wirtschaftsflüchtlinge“ wird in Geschichte schreiben 4 von der Autorin Anneliese Gidl als erwähnens- und erklärens-wert empfunden, wodurch die Notwendigkeit einer Flucht emigrierenden Menschen abgesprochen wird, die wirtschaftliche Gründe vorweisen. Die Metapher „Das Boot ist voll“ wird zudem auf S. 137 mit einem Foto unterstützt. Verallgemeinernde Wörter wie „suchen Unterschlupf“ oder „wollen in ein Zielland“ suggerieren ein kollektives Verhaltensmuster von flüchtenden Menschen. Auch der Begriff „Migrations- und Flüchtlingsströme“ findet in dem Schulbuch Platz. In „Durch die Vergangenheit zur Gegenwart 4“ betrachtet der Autor Michael Lemberger Österreich als „Hafen der Freiheit“, in den Menschen „strömen“. Einst und heute 4 und Zeitbilder 4 sprechen von „Flüchtlingsströmen und –wellen“.

Erwähnenswert sind Aufträge, die die persönliche Ebene betreffen und multiperspektive Aussichten gewähren, also Vorurteile auf geeignete Weise bekämpfen: Einst und heute bewirbt bereits 2003 die Kontaktaufnahme zu jungen Menschen aus Israel per Internet (S. 89), Mehrfach Geschichte verweist 2014 auf „www.erinnern.at“ und Geschichte für alle 4 fragt nach der eigenen Betroffenheit von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Migration (S. 104).

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass den Förderungen von Vorurteilen in den untersuchten Büchern durch Pseudoobjektivität und versteckte Wertung durch unkorrekte Begriffe beziehungsweise Schlüsselwörter, Verallgemeinerungen, Ethnisierung, wertenden Adjektiven, effektheischenden Tonfall, einseitige Perspektiven und inhaltliche Leerstellen der Bekämpfungspunkt der Multiperspektivität und der Betrachtung tiefgehender historischer Wurzeln entgegengesetzt werden konnte. In den letzten dreißig Jahren hat sich zum Positiven verändert, dass die bildhafte Darstellung von Leid als Mittel der Aufmerksamkeitserregung weggefallen ist. Während hier noch 1993 in

medienartiger Weise mit Fotos verhungender Menschen beziehungsweise Kinder gearbeitet wird, geschieht dies in den anderen untersuchten Lehrwerken nicht mehr. Auch effektheisende Informationen, wie die, dass aus Häuten der Opfer von Konzentrationslagern Leselampenschirme hergestellt werden, erweist sich im Jahr 2018 als obsolet. Bausteine 4 aus diesem Jahr versucht durch Überschriften wie „Vernichten“ zu beeindrucken. Nach wie vor verzichten Schulbuchautorinnen und –autoren nicht auf Passivkonstruktionen in Sätzen im Bereich Nationalsozialismus.

Im Ausblick auf kommende Geschichtslehrbücher bleibt der Wunsch zu hoffen, dass sich diese sprachwissenschaftliche Erhebung mit geschichtswissenschaftlichem Kontext bald anders gestalten wird. Ein Blick im Internet auf das neue Geschichtebuch „Meine Geschichte 4“ gibt Hoffnung dazu. Die Themen Antisemitismus und Rassismus werden auf einer Seite ausführlich behandelt. Nach dem neuen Lehrplan fällt einer intensiven Beschäftigung mit dem Staat Israel und seiner Entstehung nicht mehr die Bedeutung zu, die sie einst in den Büchern hatte. Ob dies von Vorteil ist, sei dahingestellt.

Abschließend sei festgestellt, dass es im sprachlichen und bildhaften Gebrauch der Schulbuchautorinnen und –autoren verbesserungswürdige Faktoren gibt, und das auch noch im Jahr 2017, 2018.

9 Abstract

Die Diplomarbeit versucht, durch einen sprach- und geschichtswissenschaftlichen Zugang die Basis für oder gegen antisemitische und rassistische Vorurteilsbildungen im Korpus von acht österreichischen Geschichtslehrbüchern der achten Schulstufe zu belegen. Aus verschiedenen Jahrgängen wurden Bücher ausgewählt, die von 1993 an bis ins Jahr 2018 in der Praxis an Schulen eingesetzt werden. Dass der Diskurs für die Forschung von Relevanz ist, beweisen aktuelle politische und gesellschaftliche Phänomene in Österreich. Das Schulbuch als Medium vermittelt Schülerinnen und Schülern nicht nur Wissen, sondern durch Texte, Bilder, Quellen und Aufträge auch Werte.

Als Basis für die sprachwissenschaftliche Untersuchung dient die intratextuelle Diskursanalyse. Im Speziellen wird auf den Einsatz von Lexemmetaphern, Passivkonstruktionen, unbestimmten Für- und Zahlenwörtern und Text-Bild-Beziehungen geachtet. Welche Vorurteile wie in den Lehrbüchern indirekt durch Sprachkonstruktionen und informelle Leerstellen im Umgang mit historischen Wurzeln und Zusammenhängen in den Bereichen Nationalsozialismus, Nah-Ost-Konflikt, Entkolonialisierung und Migration gefördert oder bekämpft werden, ist die zentrale Fragestellung. Dazu wurde versucht, aktuelle geschichtswissenschaftliche Literatur einzubauen. Leider sind nach wie vor Verallgemeinerungen oder Versuche einer sensationslustigen Vermittlung von Lehrinhalten in Geschichte-Schulbüchern präsent. Es soll ein wirkungsorientierter Beitrag zur Schulbuchforschung geleistet werden, der Voraussetzung für das Herausfiltern von kritischen Textstellen, Quellenangaben und Aufträgen bietet.

10 Literaturverzeichnis

- "Kongoaffen"-Sager: FPÖ-Politiker tritt ab (2018). In: *Kurier*, 24.07.2018, S. 2.
- Alavi, Bettina; Barricelli, Michele; Borries, Bodo von; Bühl-Gramer, Charlotte; Sauer, Michael; John, Anke et al. (2016): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen - Grenzüberschreitungen - Grenzverschiebungen. 1st ed. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, v.12). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4742304>.
- Altrichter, Anton (1985): Geschichte und Sozialkunde (HS und AHS) - Kommentarheft. 1. Aufl., Stand: 31. März 1985. Wien: Österr. Bundesverl. (Lehrplan-Service HS und AHS).
- Attia, Iman; Keskinilic, Ozan Z. (2017a): Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung - Formen - Ebenen. In: *Wissen schafft Demokratie* 1 (2), S. 116–125.
- Attia, Iman; Keskinilic, Ozan Z. (2017b): Rassismus und Rassismuserfahrung. Entwicklung - Formen - Ebenen. In: *Wissen schafft Demokratie* 1 (2), S. 116–125.
- Bartels, Marike (2015): Kampagnen. Zur sprachlichen Konstruktion von Gesellschaftsbildern. Berlin/Boston: de Gruyter (Sprache und Wissen, 20). Online verfügbar unter <http://www.reference-global.com/doi/book/10.1515/9783110410372>.
- Baumgärtner, Ulrich (2019): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. 2., aktualisierte Auflage (utb-studi-e-book). Online verfügbar unter <https://www.utb-studi-e-book.de/9783838550909>.
- Benz, Wolfgang (2010): Vorurteil und Genozid. Ideologische Prämissen des Völkermords. Wien: Böhlau.
- Benz, Wolfgang (2013): Vorurteil und Menschenfeindlichkeit. In: *Soziologische Revue* 36 (1), S. 10–13. DOI: 10.1524/srsr.2013.0003.
- Botz, Gerhard; Oxaal, Ivar; Pollak, Michael (Hg.) (1990): Eine zerstörte Kultur. Jüdisches Leben und Antisemitismus in Wien seit dem 19. Jahrhundert. Buchloe: Obermayer.
- Brandstätter Helmut (2018): "Rabbiner bleibt man immer". In: *Kurier*, 07.12.2018, S. 31.
- Broden, Anne; Höbl, Stefan E.; Meier, Marcus (Hg.) (2017): Antisemitismus, Rassismus und das Lernen aus Geschichte(n). Juventa Verlag. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Online verfügbar unter <http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3491-2>.
- Busch, Charlotte; Gehrlein, Martin; Uhlig, Tom David (Hg.) (2016): Schiefheilungen. Zeitgenössische Betrachtungen über Antisemitismus. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-10410-8>.

Busse, Dietrich; Teubert, Wolfgang (2013): Linguistische Diskursanalyse. Neue Perspektiven. Dordrecht: Springer (Interdisziplinäre Diskursforschung). Online verfügbar unter <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=970577>.

Deutsch-Israelische Schulbuchkommission; Georg-Eckert-Institut - Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung (2017): Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. 2., unveränderte Auflage. Göttingen: V&R Unipress (Eckert, Band 5). Online verfügbar unter <http://repository.gei.de/handle/11428/273>.

Eder, Franz X. (Hg.) (2006): Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90113-8>.

Embacher, Helga; Preitschopf, Alexandra; Edtmaier, Bernadette (2019): Antisemitismus in Europa. Fallbeispiele eines globalen Phänomens im 21. Jahrhundert. 1. Auflage. Wien: Böhlau.

Erich Benedikt (1988): Lehrplan-Service Geschichte und Sozialkunde (HS und AHS). Kommentarheft 2. 1. Aufl.: öbv.

Ernst, Peter (2011): Germanistische Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft des Deutschen. 2. Aufl. Wien: Facultas.wuv (UTB Basics, 2541).

Fathi, Schirin (Hg.) (2010): Komplote, Ketzer und Konspirationen. Zur Logik des Verschwörungsdenkens - Beispiele aus dem Nahen Osten. Bielefeld: transcript Verlag (Global Studies). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14361/9783839413418>.

Fey, Carl-Christian; Matthes, Eva (2015): Germanistische Linguistik und Schulbuchforschung - Möglichkeiten der Kooperation. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62 (4), S. 316–322. DOI: 10.14220/mdge.2015.62.4.316.

Friebel, Harry (2016): „Wir“ und „die“. In: *Sozial Extra* 40 (2), S. 6–11. DOI: 10.1007/s12054-016-0027-y.

Germ, Alfred (2015): Konzeptuelles Lernen in der politischen Bildung. Theoriebildung - fachdidaktische Umsetzung - Praxisbeispiele. Wien: LIT (Politikwissenschaft, Band 203).

Gies, Horst; Barricelli, Michele (2004): Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. 1. Aufl. Köln: Böhlau (UTB Geschichte, Pädagogik, 2619). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838526195>.

Grimm, Marc; Kahmann, Bodo (2018): Antisemitismus Im 21. Jahrhundert. Virulenz Einer Alten Feindschaft in Zeiten Von Islamismus und Terror. Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH (Europäisch-Jüdische Studien - Beiträge Ser, v.36). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5157534>.

Gutte, Rolf; Huiskens, Freerk (1997): Alles bewältigt, nichts begriffen! Nationalsozialismus im Unterricht ; eine Kritik der antifaschistischen Erziehung. 2., korrigierte Aufl. Berlin: Ed. Ost (Weiße Reihe).

Harding, Leonhard (2010): Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert. 2., durchges. Aufl. München: Oldenbourg (Oldenbourg Grundriss der Geschichte, 27). Online verfügbar unter <http://www.oldenbourg-link.com/doi/book/10.1524/9783486701180>.

Hellmuth, Thomas; Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele. Wien: Böhlau (UTB Politikwissenschaft, 3222).

Hentges, Gudrun; Lösch, Bettina (2011): Die Vermessung der sozialen Welt. Neoliberalismus - Extreme Rechte - Migration im Fokus der Debatte. Unter Mitarbeit von Christoph Butterwegge. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92756-5>.

Horacek, Nina; Wiese, Sebastian (2015): Gegen Vorurteile. Wie du dich mit guten Argumenten gegen dumme Behauptungen wehrst. Wien: Czernin Verlag.

Huke, Nikolai (2019): „Die neue Angst vorm schwarzen Mann“. In: *I 7* (1/2), S. 69–92. Online verfügbar unter <http://www.zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/download/482/690>.

Hund, Wulf D. (2007): Rassismus. s.l.: transcript Verlag (Einsichten. Themen der Soziologie). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783839403105.

IHRA-Europaparlament (Hg.): IHRA-Definition-of-Antisemitism-DE-web.pdf. Online verfügbar unter <https://ep-wgas.eu/docs/pdf/IHRA-Definition-of-Antisemitism-DE-web.pdf>.

Johannsen, Margret (2011): Der Nahost-Konflikt. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden (Elemente der Politik). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93303-0>.

Kiesendahl, Jana; Ott, Christine (2015): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände - Methoden – Perspektiven. 1. Aufl. Göttingen: V&R Unipress (Eckert. Die Schriftenreihe Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Band 137). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.14220/9783737005159>.

Kopeinig Margaretha (2018): Muzicant: "Juden sind immer das erste Ziel". Antisemitismus. Der Vizepräsident des European Jewish Congress, Ariel Muzicant, macht sich "große Sorgen um nächste Generation". In: *Kurier*, 19.11.2018, S. 3.

Liepach, Martin; Geiger, Wolfgang (2014): Fragen an die jüdische Geschichte. Darstellungen und didaktische Herausforderungen. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl. (Geschichte unterrichten, 33).

Lux Alexandra (2000): Photographie und Schulbuch: zur Konstruktion von Geschichte durch Photographien. eine quantitative und qualitative Untersuchung der Photographien in Geschichte-Büchern für die 4. Klasse AHS/HS. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien.

- Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller (Sociologica, 11).
- Marmer, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern. In: *ZEP : Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2), S. 25–31.
- Meinhof, Ulrike Hanna (2013): Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik (Diskursmuster).
- Metzger Ida (2018): Kurz stellte Vizekanzler zur Rede. Rassistisches Video. In: *Kurier*, 15.11.2018, S. 5.
- Mierwald, Marcel; Lehmann, Thomas; Brauch, Nicola (2018): Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor. Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte? In: *Unterrichtswiss* 46 (3), S. 279–297. DOI: 10.1007/s42010-018-0019-7.
- Mitscherlich, Alexander; Mitscherlich, Margarete (2012): Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens. 23. Aufl. München: Piper (Piper, 168).
- Mittnik, Philipp (2017): Holocaust-Darstellung in Schulbüchern. Deutsche, österreichische und englische Lehrwerke im Vergleich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783734404269.
- Moniz Bandeira, Luiz Alberto (2016): Der zweite Kalte Krieg. Zur Geopolitik und strategischen Dimension der USA. Wiesbaden: Springer VS. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-09414-0>.
- Niehr, Thomas (2014): Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden. Stuttgart, Göttingen: UTB GmbH; Vandenhoeck & Ruprecht (utb, 4173). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838541730>.
- Olschanski, Reinhard (2017): Der Wille zum Feind. Über populistische Rhetorik. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Paireder Bettina (2017): Möglichkeiten und Grenzen des Schulgeschichtsbuchs für einen kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. Dissertation. Universität Wien, Wien. Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte.
- Pelinka, Anton (Hg.) (2012): Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung. Berlin: de Gruyter. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1515/9783110267198>.
- Pressberger Thomas (2018): "Frontalangriff" auf österreichische Schulbücher. Vorwurf. Italiens Geschichte wird falsch erzählt. In: *Kurier*, 09.11.2018, S. 7.
- Puschautz Andreas (2018): Das doppelte Gesicht der FPÖ. Taktik. Rassistisches Video für Kernklientel. In: *Kurier*, 04.12.2018, S. 3.
- Radvan, Heike (2010): Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Zugl.:

Berlin, Freie Univ., Diss., 2009 u.d.T.: Radvan, Heike: Beobachtung und Intervention im Horizont pädagogischen Handelns : eine empirische Studie zum Umgang mit Antisemitismus in Einrichtungen der offenen Jugendarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Forschung). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-7815-1746-2>.

Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2013): Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll. Wiesbaden: Springer VS (Interkulturelle Studien). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00380-7>.

Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. 4. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Reihe Politik und Bildung, Band 50). Online verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-89974-386-9>.

Schiedel, Heribert (2007): Der Rechte Rand. Extremistische Gesinnungen in unserer Gesellschaft. 1. Aufl. Wien: Editon Steinbauer. Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2957748&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm.

Schwarz-Friesel, Monika; Frîzel, Evyātār; Raynharts, Yehudah (Hg.) (2010): Aktueller Antisemitismus. Ein Phänomen der Mitte. Berlin: de Gruyter. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1515/9783110232134>.

Schwarz-Friesel, Monika; Reinharz, Jehuda (2012): Die Sprache der Judenfeindschaft im 21. Jahrhundert. Berlin, Boston: de Gruyter.

Seiser Birgit, Strohmayer Markus (2019): "Österreich, was ist los mit dir?". Holocaust-Gedenken. Ausstellung war weltweit zu sehen-rechtsextreme Vandalismusakte gab es nur in Wien. In: *Kurier*, 28.05.2019, S. 19.

Slopinski, Andreas; Selck, Torsten J. (2014): Wie lassen sich Wertaussagen in Schulbüchern aufspüren? In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 6 (1), S. 124–141. DOI: 10.3167/jemms.2014.060107.

Spitzmüller, Jürgen; Warnke, Ingo Hans Oskar (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. 1. Aufl. s.l.: Walter de Gruyter GmbH Co.KG (De Gruyter Studium). Online verfügbar unter <https://dx.doi.org/10.1515/9783110229967>.

Stumpf, Sören; Filatkina, Natalia (Hg.) (2018): Formelhafte Sprache in Text und Diskurs. EUROPHRAS; Europhras 2016 - Wortverbindungen im Sprachsystem und in der Sprachverwendung: theoretisch, methodisch, integrativ. Berlin, Boston: de Gruyter (Formelhafte Sprache / Formulaic Language, Band 2). Online verfügbar unter http://www.degruyter.com/search?f_0=isbnissn&q_0=9783110601015&searchTitles=true.

Sturzbecher, Dietmar; Freytag, Ronald (Hg.) (2000): Antisemitismus unter Jugendlichen. Fakten, Erklärungen, Unterrichtsbausteine. Göttingen: Hogrefe.

Tetzlaff, Rainer (2018): Afrika. Eine Einführung in Geschichte, Politik und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS (Grundwissen Politik). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-20253-8>.

Warnke, Ingo (2007): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Linguistik, Impulse & Tendenzen, 25). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10585430>.

Weißeno, Georg; Nickolaus, Reinhold; Oberle, Monika; Seeber, Susan (Hg.) (2018): Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken. Theorien, empirische Fundierungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-18892-4>.

Weiter, Dennis (2014): Feindbildkonstruktionen im Nahostkonflikt. Ursache für das Scheitern der Roadmap 2003? Hamburg [Germany]: Diplomica Verlag.

Wodak, Ruth (1990): "Wir sind alle unschuldige Täter!". Diskurshistorische Studien zum Nachkriegsantisemitismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 881).

Ziem, Alexander; Roth, Kersten Sven; Wengeler, Martin (Hg.) (2017): Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton (Handbücher Sprachwissen (HSW), Band 19). Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/9783110296310>.

Internetquellen:

bundesgesetzblatt österreich gutachterkommission - Google-Suche. Online verfügbar unter https://www.google.at/search?ei=FwEdXYbpF468kwXNhJ-gAg&q=bundesgesetzblatt+%C3%B6sterreich+gutachterkommission&oq=bundesgesetzblatt+%C3%B6sterreich+gutachterkommis&gs_l=psy-ab.1.0.33i160.20072.28264.30613...0.0.0.137.1530.11j5.....0...1.gws-wiz.....0i71j0j0i22i30.RKQzXLZdnYA, zuletzt geprüft am 03.07.2019.

Bundeskanzleramt (2019): NMS-Lehrplan. Hg. v. RIS Rechtsinformationssystem. Wien. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Politische Bildung. Grundsatzterlass. Wien (Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-/I/6/2015, 22. Juni 2015)). Online verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.html, zuletzt geprüft am 08.07.2019.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.) (2019): Schulbuchaktion. Schulbuchlisten 2019/20. Online verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_nms.html.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Politische Bildung. Online verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.html, zuletzt geprüft am 08.07.2019.

COMM/DG/UNIT (2018): Alarmierende Umfrage: Antisemitismus in der EU nimmt zu - Deutschland - European Commission. Online verfügbar unter https://ec.europa.eu/germany/news/20181210-alarmierende-umfrage-antisemitismus-eu-nimmt-zu_de, zuletzt aktualisiert am 12.10.2018, zuletzt geprüft am 27.10.2019.

Cremer Hendrik (2010): Begriff "Rasse". Ein Grundgesetz ohne "Rasse" - Vorschlag für eine Änderung von Artikel 3 Grundgesetz. Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/schutz-vor-rassismus/begriff-rasse/>, zuletzt geprüft am 10.07.2019.

europäische kommission q & a eurobarometer antisemitismus - Google-Suche. Online verfügbar unter <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=europ%C3%A4ische+kommission+q+%26+a+eurobarometer+antisemitismus>, zuletzt geprüft am 20.08.2019.

kommentar zu lehrplan kühberger bmb - Google-Suche. Online verfügbar unter https://www.google.at/search?ei=SNmtXZbTJt6AjLsP8o2kmAE&q=kommentar+zu+lehrplan+k%C3%BCberger+bmb&oq=kommentar+zu+lehrplan+k%C3%BCberger+bmb&gs_l=psy-ab.3.33i160l3.11556.13092.15827...0.2.0.141.482.0j4.....0...1.gws-wiz.....0i71.448IT70ge_U&ved=0ahUKEwiWl_LF363lAhVeAGMBHfIGCRMQ4dUDCAo&uact=5, zuletzt geprüft am 21.10.2019.

RIS - Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 08.07.2019. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009918>, zuletzt geprüft am 08.07.2019.

11 Abbildungsverzeichnis

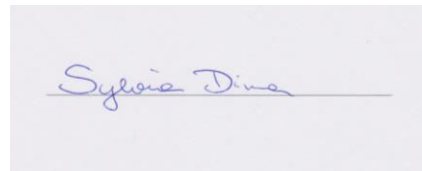
ABBILDUNG 1 MSTDGS, S. 60	55
ABBILDUNG 2 BST S. 19	56
ABBILDUNG 3 DVZG, S. 91	64
ABBILDUNG 4 DVZG S. 93	65
ABBILDUNG 5 ZB S. 116	72
ABBILDUNG 6 BST S. 52	72
ABBILDUNG 7 GSCH S. 126	80
ABBILDUNG 8 GSCH S. 127	80
ABBILDUNG 9 ZB S. 107	87
ABBILDUNG 10 EH S. 43	99
ABBILDUNG 11 EH S. 43	99
ABBILDUNG 12 MSTDGS S. 60	100
ABBILDUNG 13 EH S. 43	100
ABBILDUNG 14 EH S. 43	101
ABBILDUNG 15 ZB S. 59	101
ABBILDUNG 16 GSCH S. 69	102
ABBILDUNG 17 GSFA S. 55	102
ABBILDUNG 18 BST S. 30	103
ABBILDUNG 19 BST S. 32	104
ABBILDUNG 20 DVZG S. 58	105
ABBILDUNG 21 DVZG S. 61	106
ABBILDUNG 22 GSCH S. 66	107
ABBILDUNG 23 MSTDGS S. 15	108
ABBILDUNG 24 BST S. 25	108
ABBILDUNG 25 BST S. 31	109
ABBILDUNG 26 ZB S. 57	110
ABBILDUNG 27 MSTDGS, S. 112	111
ABBILDUNG 28 EH S. 85	113
ABBILDUNG 29 ZB S. 116	113
ABBILDUNG 30 GSCH S. 123	114
ABBILDUNG 31 GSCH S. 70	119
ABBILDUNG 32 GSFA S. 54	120
ABBILDUNG 33 EH S. 45	120
ABBILDUNG 34 EH S. 47	121
ABBILDUNG 35 ZB S. 59	121
ABBILDUNG 36 GSFA S. 54	122
ABBILDUNG 37 GSFA S. 56	122
ABBILDUNG 38 MSTDGS S. 108	124
ABBILDUNG 39 MSTDGS S. 109	125
ABBILDUNG 40 ZB S. 37	127
ABBILDUNG 41 BST S. 34	128
ABBILDUNG 42 MSTDGS S. 62	129
ABBILDUNG 43 DVZG S. 58	130

ABBILDUNG 44 MFGS S. 132	131
ABBILDUNG 45 EH S. 47	132
ABBILDUNG 46 ZB S. 36	133
ABBILDUNG 47 ZB S. 36	134
ABBILDUNG 48 ZB S. 58	135
ABBILDUNG 49 GSCH S. 64.....	136
ABBILDUNG 50 MFGS S. 89	137
ABBILDUNG 51 EH S. 87	140
ABBILDUNG 52 EH S. 89	141
ABBILDUNG 53 ZB S. 117	143
ABBILDUNG 54 EH S. 81	145
ABBILDUNG 55 ZB S. 107	147
ABBILDUNG 56 BST S. 35	147
ABBILDUNG 57 BST S. 56.....	150
ABBILDUNG 58 GSCH S. 65.....	152
ABBILDUNG 59 ZB S. 148, AUCH IN GSFA S. 104 PRO ASYL	153
ABBILDUNG 60 MFGS S. 157	155

12 Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt bzw. die wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht. Die vorliegende Diplomarbeit ist mit dem elektronisch übermittelten Textdokument identisch.

Wien, 2019

A handwritten signature in blue ink, reading "Sylvia Dina", is written over a horizontal line on a light-colored background.