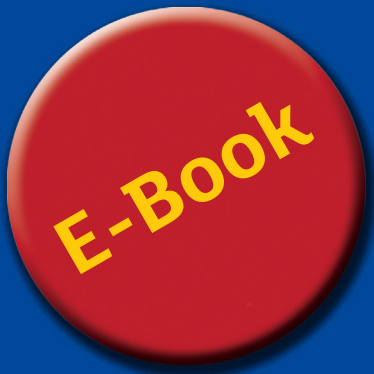


Reinprecht/Weiss (Hg.)

Christa Markom/Heidi Weinhäupl

Die Anderen im Schulbuch

Rassismen, Exotismen, Sexismen und
Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern



nap new academic press

Sociologica

Herausgegeben von Hilde Weiss und Christoph Reinprecht

Band II

Christa Markom/Heidi Weinhäupl

Die Anderen im Schulbuch

Rassismen, Exotismen, Sexismen und
Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern

BRAUMÜLLER



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

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

Printed in Austria

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

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

ISSN 1814-5647
ISBN 978-3-7003-1616-9

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

INHALTSVERZEICHNIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wien, im Juli 2007

Hilde Weiss

DANKSAGUNG

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

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

I EINLEITUNG

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

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

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

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

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

stiftung der Stadt Wien geförderten Projekt im Jahr 2005 durchgeführt, unter Verwendung der drei in österreichischen AHS-Unterstufen am häufigsten eingesetzten Bücher¹:

- Geographie- und Wirtschaftskunde: **Der Mensch in Raum und Wirtschaft, Durchblick** sowie **Panorama.at**; jeweils 5. bis 8. Schulstufe.
- Biologie- und Umweltkunde: **Biologisch, Bios, Leben und Umwelt kompakt**; jeweils 5. bis 8. Schulstufe.
- Geschichte: **Einst und heute, Durch die Vergangenheit zur Gegenwart, Zeitbilder**; jeweils 6. bis 8. Schulstufe².

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

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

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

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

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

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

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

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

Doch, so könnten LeserInnen nun kritisch fragen, was hätte man damit bewirkt? Die Frage, inwieweit Schulbücher „wirken“, ist in der Schulbuchforschung umstritten³. Die Autorinnen verstehen Schulbücher – der gängigen Position in der Schulbuchforschung folgend⁴ – als relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit. Unterrichtsmaterialien, aber auch die Methoden der Umsetzung, wirken weit über die schulische Situation hinaus und haben Einfluss auf die Fremd- und Selbstbilder der verschiedenen Gruppen sowie Individuen einer Gesellschaft. Sie bilden zudem derzeitige gesellschaftliche Normen ab und geben Auskunft über bestehende Stereotype. Dominante Gesellschafts- und Geschichtsbilder, Raum- und Zeitvorstellungen der SchülerInnen werden zumindest mittelbar geprägt.

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

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

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

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

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

³ Vgl. dazu auch das Methoden-Kapitel.

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

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

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

II DER EUROPÄISCHE BLICK: EINTEILEN, HOMOGENISIEREN, HIERARCHISIEREN

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

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

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

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

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

Stereotype haben verschiedene Funktionen⁵, dienen aber häufig der Erzeugung des „Eigenen“ in Abgrenzung zum „Fremden“. So enthält das Vorurteil „Die Deutschen sind pingelig“ oft auch gleichzeitig „Die ÖsterreicherInnen nehmen es ein bisschen lockerer.“ Oder: „Die Burgenländer sind dumm“ bedeutet „Wir sind gescheit“ – wer immer dieses „Wir“ dann ist. Ein zweischneidiges Konzept: Zwar ist es das gute Recht jeder Gruppe zu sagen „Wir sind wir“. Und da Identität immer auch Ausschluss bedeutet, wie beispielsweise der Kulturwissenschaftler Stuart Hall betont⁶, wird dieses „Wir“ eben häufig über die Abgrenzung von „den Anderen“ gebildet.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Eurozentrismus und Evolutionismus

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

INFO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INFO

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

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

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

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

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

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

Die Entwicklung in Richtung der europäischen so genannten Zivilisation wird dabei auf der Grundlage eines Sozialdarwinismus⁹ als zwingend gesehen – Gesellschaften, die sich dagegen verwehren, seien zum Aussterben verurteilt. In der Sozial- und Kulturanthropologie ist dieser ältere Evolutionismus bzw. Sozialdarwinismus bereits seit langem überholt – zum einen durch Forschungsergebnisse, die diese eindimensionale Universaltheorie klar widerlegten; zum anderen durch die Kritik am Eurozentrismus, der diesem Entwurf zugrunde liegt und den Handlungen, die mit dieser Sichtweise legitimiert wurden. So diente der Evolutionismus im Zusammenspiel mit dem Sozialdarwinismus auch als Legitimation für koloniale Unterdrückung und Ausbeutung, Zerstörung von – angeblich ja ohnehin „aussterbenden“ – Kulturen und Sprachen sowie der Durchsetzung der eigenen „Zivilisation“ mit den VertreterInnen der kolonialen Elite an der Spitze. Um es überspitzt zu formulieren: Ohnehin aussterbenden Lebensweisen muss schließlich auch kein Lebensraum und keine Rechte zugestanden werden – entweder sie werden „europäisch“ (was sie in der kolonialen Praxis aber nie „ganz“ erreichen konnten, dafür sorgten dann wieder Rassismen und Klassenhierarchien) oder sie „sterben aus“.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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