

Vergleichende Analyse von Transitional Justice in Geschichtsschulbüchern: Sekundarstufe II in Baden- Württemberg und Taiwan

Eine qualitativ-inhaltsanalytische Untersuchung entlang der UNESCO-Dimensionen

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von
Yen-Hsiu CHEN

Tübingen

2025

i

1. Betreuer:

Prof. Dr. Karin Amos

2. Betreuer:

Prof. Dr. Marcus Syring

Tag der mündlichen Prüfung:

28. November 2025

Dekan:

Prof. Dr. Taiga Brahm

Prof. Dr. Dominik Papies

1. Gutachter:

Prof. Dr. Karin Amos

2. Gutachter:

Prof. Dr. Marcus Syring

ABSTRACT

Diese Dissertation untersucht, wie das Konzept der Transitional Justice im schulischen Kontext vermittelt wird. Im Zentrum steht die Analyse von Geschichtsschulbüchern aus Deutschland und Taiwan in Bezug auf die Darstellung politischer Repression und die Aufarbeitung staatlichen Unrechts. Ziel ist es, zu bestimmen, in welchem Umfang die fünf Prinzipien der Transitional Justice berücksichtigt werden. Dazu zählen die Wahrheitsfindung, die Strafverfolgung, die Wiedergutmachung, die Garantien der Nichtwiederholung sowie die Erinnerungsarbeit. Ergänzend wird analysiert, inwieweit die sechs didaktischen Dimensionen der UNESCO zur Geschichtsvermittlung in den Schulbüchern Anwendung finden.

Die Analyse basiert auf einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und verwendet einen deduktiv entwickelten Kodierleitfaden. Die Analyse zeigt, dass deutsche Schulbücher kognitive Analyse und strukturelle Systemkritik betonen, während in Taiwan affektiv-reflexive Ansätze mit biografischer Nähe und moralischer Sensibilisierung dominieren. In beiden Ländern stehen Wahrheitsfindung und Garantien der Nichtwiederholung im Fokus, wobei taiwanesishe Lehrwerke zusätzlich die Wiedergutmachung und erinnerungskulturelle Anerkennung besonders hervorheben. Der Begriff „Transitional Justice“ wird nur in Taiwan explizit eingeführt. Beide Länder verfolgen komplementäre Ansätze, deren integrative Verbindung ein zukunftsweisendes Potenzial für historisch-demokratische Bildung bietet.

Auf Grundlage dieser Beobachtungen empfiehlt die Studie eine Verbindung kognitiver und affektiver Zugänge im Geschichtsunterricht. Das entwickelte Analyseraster stellt eine praxisnahe Grundlage zur Qualitätsentwicklung von Unterrichtsmaterialien dar und kann als Instrument zur Evaluation schulischer Geschichtsdarstellungen im Sinne historischer Gerechtigkeit dienen.

Schlüsselwörter: Transitional Justice, Bildung für Transitional Justice, Historische Bildung, qualitativen Inhaltsanalyse, Schulbuchanalyse

ABSTRACT

This dissertation examines how the concept of transitional justice is conveyed in the educational context. The focus lies on an analysis of history textbooks from Germany and Taiwan regarding their portrayal of political repression and the processing of state injustice. The aim is to determine to what extent the five core principles of transitional justice are considered. These include truth-seeking, justice, reparation, guarantees of non-recurrence, and remembrance. In addition, the study analyzes the extent to which the six didactic dimensions of UNESCO's guidelines for history education are applied in the textbooks.

The analysis is based on a qualitative content analysis according to Mayring (2015) and employs a deductively developed coding guideline. The analysis reveals that German textbooks emphasize cognitive analysis and structural critique of political systems, whereas Taiwanese textbooks prioritize affective-reflective approaches characterized by biographical proximity and moral sensitization. In both countries, truth-seeking and guarantees of non-recurrence are central, but Taiwanese textbooks place greater emphasis on reparation and commemorative recognition. The term "transitional justice" is introduced explicitly only in Taiwanese materials. Both countries pursue complementary approaches whose integration holds promising potential for history education that promotes democratic values.

Based on these findings, the study recommends a combination of cognitive and affective approaches in history teaching. The developed analytical framework offers a practical foundation for improving the quality of teaching materials and can serve as a tool for evaluating textbook representations of historical justice.

Keywords: Transitional Justice, Transitional Justice Education, historical education, qualitative content analysis, textbooks analysis

摘要

本論文探討轉型正義（Transitional Justice）的概念如何在學校教育情境中傳達，重點聚焦於分析德國和臺灣歷史教科書對政治壓迫與國家不義行為處理過程的描述，其研究目的在於確定轉型正義的五項核心原則在教科書中的呈現比例和涵蓋程度，這些原則包括尋求真相、司法追訴、賠償補償、保證不再發生以及記憶工作。此外，本研究亦檢視教科書在多大程度上應用聯合國教科文組織（UNESCO）所提出的歷史教育政策指引之教科書編撰六構面。

此研究分析依據 Mayring (2015) 所提出的質性內容分析法，並根據理論架構建立演繹式的編碼準則，以此作為基準進行分析。分析結果顯示，德國教科書強調認知與政治體系的結構批判，討論獨裁和民主的優缺點；而臺灣教科書則優先採用情感反思的方法，其特點為透過傳記與學生情感產生聯繫，並進一步進行道德感化。在這兩個國家中，教科書內容皆著重於尋求真相與保證不再發生兩原則，比起德國教科書，臺灣的教科書內容更多強調賠償與紀念工作兩原則，除外，「轉型正義」一詞也只在臺灣的教材中被明確使用。這兩個國家的教科書呈現方式相互互補，若將其做法結合並應用於歷史教育，必有助於促進民主的價值與發展。

基於這些發現，本研究建議在歷史教學應整合認知性與情意性的學習取向，並更多地呈現司法追訴和補償賠償等相關的資料，分析後所開發的分析表格可作為改善教材品質提升的基礎，亦可作為評估教科書中轉型正義表述的參考工具。

關鍵字：轉型正義、轉型正義教育、歷史教育、質性內容分析法、教科書分析

Diese Arbeit ist all jenen gewidmet, die im Schatten von Krieg und Unrecht gelebt haben,
und jenen, die sich für Frieden, Gerechtigkeit und Erinnerung einsetzen.

VORWORT

An dieser Stelle möchte ich allen Personen meinen herzlichen Dank aussprechen, die mich während der Anfertigung dieser Dissertation unterstützt und begleitet haben.

Mein besonderer Dank gilt **Frau Prof. Dr. Karin Amos** für ihre herausragende Betreuung und die kontinuierliche Unterstützung während des gesamten Promotionsprozesses. Ihre fachlichen Anregungen und Impulse haben mich stets inspiriert. In unseren Gesprächen war sie immer offen, geduldig und wertschätzend, was mir den Raum gegeben hat, meine Arbeit in Ruhe und Tiefe zu entwickeln. Für ihre akademische und persönliche Begleitung bin ich zutiefst dankbar.

Ebenso danke ich meinen Kolleginnen **Rongmei, Tom, Astrid** und **Tarynne**, die mir mit Rat und Ermutigung zur Seite standen. Mein Dank gilt auch **Ya-cheng** und **Seon Hyung** und **Rongmei**, deren geistige Unterstützung meine Arbeit maßgeblich bereichert hat. Sie wurden im Laufe der Zeit nicht nur zur geschätzten Studienpartnerinnen, sondern auch zu wahren Freundinnen.

Des Weiteren muss ich zudem **Yu-jung** Danke sagen, die mich auf meinem Weg mit lieben Worten begleitet hat. Ein besonderer Dank geht an meinen Freund **Julio**, der mir in schwierigen Phasen mit Zuversicht und tatkräftiger Hilfe zur Seite stand. Ohne ihn wäre dieser Weg um vieles beschwerlicher gewesen.

Meinen Eltern danke ich von Herzen für ihre unerschütterliche Unterstützung und Ermutigung. Sie haben mir stets den Rücken gestärkt und mir ermöglicht, meinen Weg auch im Ausland zu gehen; sie haben mich immer ermutigt, meinen Träumen zu folgen, mein Leben nach Herzen zu leben und die Welt zu entdecken. Ohne Sie hätte ich es nicht geschafft.

Schließlich bin ich dankbar, in einer Zeit und Gesellschaft leben zu dürfen, in der ich frei über ein Thema wie Transitional Justice forschen kann. Angesichts globaler Krisen ist es heute wichtiger denn je, sich mit Fragen historischer Gerechtigkeit auseinanderzusetzen. Diese Dissertation widme ich meiner Heimat Taiwan. Es ist ein Land, das mir Resilienz, Vielfalt und demokratische Werte gelehrt und geprägt hat. Möge Taiwan seine Identität bewahren und in dauerhaftem Frieden bestehen.

Tübingen, im Juni 2025

Yen-Hsiu CHEN

致謝

因為在恆春長大，太習慣豔陽的溫度及海的寬容，有時忘了德國的晝短夜長才是日常；回顧這三年，並非日日陽光普照、事事徑情直遂，所幸遇到瓶頸時，總能遇到許多施以援手的人，無論是那些短暫相遇的生命，或是一路相伴的友人們，多為善良且慷慨的靈魂，想感謝每一位在途中照亮過我的人，這份成果，是許多溫暖匯聚而成的痕跡。

首先，想感謝我的博士導師 Amos 教授，回想初次見面時，杜賓根正下著雨，教授撐著傘從人群中著急地朝我走過來，儘管自己身子都浸濕，卻將傘傾向我側遮風避雨，又如研究期間的耐心指點，領著我於學術界的漫漫長路穩步前行，教授的信任給予我彈性且自主的空間，能在她指導下照著自己的步調做研究，總總感激之心，銘感不忘。

同時，我想感謝碩士導師 顏慶祥 教授，從申請獎學金直至遠行德國，每一次的鼓勵和幫助，都讓我更堅定的向前走；也想感謝文藻外語大學師培中心 宜佳 老師、國泰 老師、清華 老師的教導與勉勵，時常關心且照護著我的學習狀況和生活，心靈被滋潤養護著；另外，感謝德文系 張嘉斌 老師，十年前在辦公室耐心地陪我埋下德國留學夢的種子，曾多次鼓勵我到德國交換學期與實習，這些經驗的累積讓我有勇氣把夢想走得更遠。

而後，感謝摯友 有容 無距離及時差的支持與陪伴，無論身在哪處都替我加油打氣，妳是最安心的存在；也感謝在攻博期間結交的書友 雅程、선형、榮梅 和 忠明，除了在學術上的相互激盪，朝夕相約在圖書館讀書、喝咖啡建立起的友誼，會是我放在心上的寶貴回憶；另外，感謝理科男子 Julio 時常與我一同討論論文架構和觀點，如同第二導師般耐心扶助，照料並滋養我在研究時期的精神和生活，有你，即使困難也不那麼孤單。

特別想要感謝我的父母，您們從小從不責備考試卷上的紅字，僅要求理解錯誤之處，總是鼓勵我追夢，照著心意生活，探索世界角隅。我是被精神富養的孩子，內在的強大讓我在跌倒時，能無所畏懼、堅忍不撓地一遍又一遍站起來，因為知道家永遠會在背後支持著；另外，也想感謝我的手足，因為你們對家裡的照拂，我才能放心遠走，放心回家，家是會頻頻回頭望的地方，也是我的依靠，這份碩果是我們一同取得的。

最後，我想將這篇論文獻給我的家鄉—臺灣，獻給所有曾經生活在戰爭與不公陰影下的人，獻給那些為正義、自由與人權努力守護的人。這座島嶼上對於多元文化聲音的包容、面對國際情勢壓迫所表現的堅韌不懈、以及堅決捍衛自由民主的決心，更是身為一個臺灣人(Tâi-oân-lâng) 所珍視、追求的價值。感謝生在可以研究轉型正義議題的時代，面對現今的動盪，願我那小小多山的國家永遠豐盈明亮，人民知本，社會多良。

陳妍琇 謹誌于杜賓根大學

於 2025 年仲夏

GLIEDERUNG

GLIEDERUNG	IX
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	XIV
TABELLEVERZEICHNIS.....	XVI
I. EINLEITUNG	1
II. GEGENSTAND DER ARBEIT	4
II.1 ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN	5
II.1.1 Forschungsfragen.....	6
II.1.2 Entwicklung einer Dimensionstabelle für Schulbücher.....	6
II.2 METHODISCHE VORGEHENSWEISE	7
II.3 FORSCHUNGLIMITATIONEN	9
II.4 AUFBAU DER ARBEIT	11
III. DAS KONZEPT DER TRANSITIONAL JUSTICE.....	12
III.1 ENTSTEHUNG UND DEFINITION.....	12
III.1.1 Historische Entwicklung der Transitional Justice	12
III.1.2 Entwicklung und institutionelle Verankerung	13
III.1.3 Definitionen und Begriffsdebatten	16
III.1.3.1 Die Begriffsdebatte in Deutschland	18
III.1.3.2 Die Begriffsdebatte in Taiwan	20
III.2 FÜNF PRINZIPIEN.....	21
III.2.1 Wahrheitsfindung (Truth-seeking)	23
III.2.2 Strafverfolgung (Justice)	24
III.2.3 Wiedergutmachung (Reparation)	25
III.2.4 Garantien der Nichtwiederholung (Guarantees of non-recurrence).....	26
III.2.5 Erinnerungsarbeit (Memorialization)	27
III.3 ZIELE UND HERAUSFORDERUNGEN	28
III.4 LÄNDERSPEZIFISCHE ADAPTION	32
III.4.1 Afrika: Das Fallbeispiel Südafrika	32
III.4.2 Zentral- und Südamerika: Das Fallbeispiel Chile.....	34

III.4.3 Europa: Das Fallbeispiel Deutschland.....	35
III.4.4 Asien: Das Fallbeispiel Taiwan.....	38
IV. GESCHICHTSUNTERRICHT UND SCHULBÜCHER: VERMITTLUNG KOLLEKTIVER ERINNERUNGEN UND FÖRDERUNG VON VERSÖHNUNG	43
IV.1 DIE ROLLE VON GESCHICHTE IN DER GESELLSCHAFT ALS KOLLEKTIVES GEDÄCHTNIS.....	44
IV.2 BILDUNG FÜR TRANSITIONAL JUSTICE.....	47
IV.2.1 Friedensbildung (peace education).....	49
IV.2.2 Menschenrechtsbildung (human right education)	50
IV.2.3 Konfliktsensible Bildung (conflict-sensitive education)	51
IV.2.4 Holocaust Bildung (Holocaust Education).....	51
IV.2.5 Justizsensible Bildung (justice-sensitive education)	52
IV.3 GESCHICHTSUNTERRICHT ALS MITTEL ZUR KONFLIKTBEWÄLTIGUNG UND VERSÖHNUNG	55
IV.4 KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT HISTORISCHEN NARRATIVEN IN SCHULBÜCHERN.....	58
V. METHODISCHES VORGEHEN.....	62
V.1 METHODISCHE GRUNDLAGEN	62
V.1.1 Die Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse	62
V.1.2 Die Adaption der qualitativen Inhaltsanalyse.....	63
V.2 AUSWAHL DES ANALYSEKORPUS.....	65
V.2.1 Fallauswahl und Vergleichsrahmen: Politische Repression in Deutschland und Taiwan.....	65
V.2.2 Quellengrundlage des Analysekorpus	66
V.2.2.1 Bildungsplananalyse	66
V.2.2.2 Schulbuchanalyse.....	67
V.3 FESTLEGUNG DER AUSWERTUNGSEINHEITEN	68
V.3.1 Baden-Württemberg	68
V.3.2 Taiwan.....	69
V.4 KODIERUNG.....	71
V.4.1 Theoriegeleitete Entwicklung der Kategorien	71
V.4.1.1 Hauptkategorien der Schulbuchanalyse: Fünf Prinzipien der Transitional Justice.....	71
V.4.1.2 Unterkategorien der Schulbuchanalyse: Sechs historische Dimensionen nach UNESCO	73

V.4.2 Suchbegriffe	76
V.4.3 Festlegung des Kategoriensystems	79
V.4.3.1 Wahrheitsfindung.....	80
V.4.3.2 Strafverfolgung	81
V.4.3.3 Wiedergutmachung	82
V.4.3.4 Garantien der Nichtwiederholung	83
V.4.3.5 Erinnerungsarbeit.....	84
V.5 KODIERLEITFADEN	85
VI. ERGEBNISSE DER BILDUNGSPLANANALYSE.....	94
VI.1 BADEN-WÜRTTEMBERG.....	95
VI.1.1 Struktur des Bildungsplans.....	95
VI.1.2 Prozesskompetenzen	97
VI.1.3 Leitperspektiven.....	99
VI.1.4 DDR-bezogene Inhalte.....	103
VI.2 TAIWAN.....	107
VI.2.1 Struktur des Bildungsplans.....	107
VI.2.2 Unterrichtsschwerpunkte.....	112
VI.2.2.1 Lernleistung.....	112
VI.2.2.2 Lerninhalt	114
VI.2.3 19 Themen.....	115
VI.2.4 Transitional Justice in Thema „Menschenrechtsbildung“	118
VI.2.5 228 Zwischenfall/ Der Weiße Terror-bezogene Inhalte	119
VI.2.6 Integration der Transitional Justice im Wahlpflichtkurs Geschichte (Klasse 11/12)	124
VI.3 VERGLEICH DER BILDUNGSPLÄNE IN BADEN-WÜRTTEMBERG UND TAIWAN	126
VI.3.1 Strukturelle Unterschiede.....	126
VI.3.2 Kompetenzorientierung und Schlüsselkompetenzen.....	127
VI.3.3 Historische Themen und Schwerpunkte.....	127
VI.3.4 Integration der Transitional Justice	128

VI.3.5 Fächerübergreifende Perspektiven	128
VII. ZENTRALE ERGEBNISSE DER SCHULBUCHANALYSE	130
VII.1 ZUSAMMENFASSUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN UND METHODIK	130
VII.2 ERGEBNISSE DER KATEGORISIERUNG ENTLANG DER 5 PRINZIPIEN DER TRANSITIONAL JUSTICE..	131
VII.2.1 Deutschen Schulbüchern.....	132
VII.2.2 Taiwanesischen Schulbüchern	133
VII.2.3 Zusammenfassung der Kodierungsergebnisse im Vergleich	134
VII.3 ANALYSEERGEBNISSE AUF BASIS DER UNESCO-DIMENSIONEN.....	135
VII.3.1 Interpretative Paradigmen.....	137
VII.3.1.1 Gewichtung der Inhalte	137
VII.3.1.2 Darstellung der Begriffe	139
VII.3.1.3 Tabelle: Interpretative Paradigmen der Schulbuchanalyse	142
VII.3.2 Fakten: Zeitliche, räumliche und personale Dimensionen	143
VII.3.2.1 Zeitliche Verortung und chronologische Strukturierung	143
VII.3.2.2 Räumliche Dimension und geografische Kontexte.....	149
VII.3.2.3 Personale Dimension: Auswahl und Sichtbarkeit von Akteuren	157
VII.3.2.4 Tabelle: Fakten: Zeitliche, räumliche und personale Dimensionen der Schulbuchanalyse	169
VII.3.3 Narrative Struktur und Perspektive.....	171
VII.3.3.1 Darstellungsperspektiven	171
VII.3.3.2 Visualisierungen, sprachliche Gestaltung, implizite Narrative.....	172
VII.3.3.3 Tabelle: Narrative Struktur und Perspektive der Schulbuchanalyse.....	181
VII.3.4 Didaktischer Zugang.....	182
VII.3.4.1 Methodisch-didaktische Prinzipien in deutschen Schulbüchern.....	182
VII.3.4.2 Didaktische Zugänge in taiwanesischen Schulbüchern	188
VII.3.4.3 Umgang mit kontroversen Inhalten oder historischen Leerstellen.....	194
VII.3.4.4 Vergleich didaktischer Zugänge in Taiwan und Deutschland	195
VII.3.4.5 Tabelle: Didaktischer Zugang der Schulbuchanalyse.....	197
VIII. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	198
VIII.1 ZENTRALE ERKENNTNISSE DER UNTERSUCHUNG.....	198

VIII.2 EMPFEHLUNGEN IM ANSCHLUSS AN DIE ANALYSEERESULTATE	200
VIII.3 KRITISCHE REFLEXION DES KONZEPTS DER TRANSITIONAL JUSTICE IM BILDUNGSDISKURS	203
VIII.3.1 Übergangparadigma und die Grenze seiner Erklärungskraft	203
VIII.3.2 Globale Konfliktynamiken und die Entgrenzung von Transitional Justice	204
VIII.3.3 Von der juristischen zur pädagogischen Transformation	205
VIII.4 FORSCHUNGSPERSPEKTIVEN UND AUSBLICK	207
VIII.5 SCHLUSSBEMERKUNGEN	208
IX. LITERATURVERZEICHNIS.....	209
X. ANHANG.....	214
ANHANG I BEURTEILUNGSRASTER.....	214
ANHANG II ÜBERGESETZTE TABELLE DER TERMINOLOGIE	215

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

<i>Abbildung 1</i> Ablaufmodell der Forschungsprozesse	64
<i>Abbildung 2</i> Bildungsplan 2016: Geschichte 9,10	96
<i>Abbildung 3</i> Prozessbezogene Kompetenzen.....	98
<i>Abbildung 4</i> Leitperspektiven.....	102
<i>Abbildung 5</i> Schlüsselkompetenzen für die Curriculumentwicklung des Bildungsplanrichtlinien für die 12-jährige Grundbildung.....	109
<i>Abbildung 6</i> 19 Themen in der Bildungsplanrichtlinien für die 12-jährige Grundausbildung	117
<i>Abbildung 7</i> Zeitstrahl zu Kapitelbeginn "BRD und DDR".....	144
<i>Abbildung 8</i> Flüchtlingszahlen aus der DDR vor und nach dem Mauerbau.....	144
<i>Abbildung 9</i> Zeitstrahl zur politischen Entwicklung Taiwans (1895–2014).....	146
<i>Abbildung 10</i> Demokratisierungsindikatoren in Taiwan nach 1987.....	148
<i>Abbildung 11</i> Visualisierung der DDR-Grenzarchitektur (Schema und 3D-Modell).....	150
<i>Abbildung 12</i> Brandenburger Tor im Wandel - Teilung und Einheit im Bildvergleich.....	151
<i>Abbildung 13</i> Flüchtlings- und Übersiedlerzahlen aus der DDR (1945–1989).....	152
<i>Abbildung 14</i> Maueropfer als Beispiel für visuelle Emotionalisierung historischer Fakten.....	153
<i>Abbildung 15</i> Karte zu Truppenbewegungen und betroffenen Regionen im 228-Zwischenfall.....	154
<i>Abbildung 16</i> Öffentliche Einsichtnahme der Revokationsmitteilungen zur Rehabilitierung von Opfern des Weißen Terrors	155
<i>Abbildung 17</i> Staatliche Entschuldigung zum 228-Zwischenfall bei der Eröffnung der Gedenkstätte	156
<i>Abbildung 18</i> Offizielle DDR-Dokumente zur systematischen Erfassung politischer Betroffener - Klaus Tuchscherer.....	161
<i>Abbildung 19</i> Huang Rong-Can und seine Druckgrafik zur politischen Geschichte Taiwans	167
<i>Abbildung 20</i> Yata'uyunganas Sohn mit dem letzten Brief seines Vaters	168

<i>Abbildung 21</i> Durchgestrichene Freiheitsbegriffe als Symbol staatlicher Repression	174
<i>Abbildung 22</i> Karikatur "Die Vertreibung ins Paradies" von Paul Flora	177
<i>Abbildung 23</i> Karikatur "Telekopohr" von Alois Kuhn.....	177
<i>Abbildung 24</i> Das Durchschossene Hemde des Opfers Chen Cheng-bo	179
<i>Abbildung 25</i> Grafisch gestaltete Abschiedsbriefe mit handschriftlichem Originaltext.....	180
<i>Abbildung 26</i> Bildliche Darstellung eines Schulcampus als Ort politischer Symbolik	191

TABELLEVERZEICHNIS

<i>Tabelle 1 Vergleich der Bildungsansätze mit der Bildung für Transitional Justice</i>	<i>53</i>
<i>Tabelle 2 Schulbuchauswahl in Baden-Württemberg</i>	<i>69</i>
<i>Tabelle 3 Schulbuchauswahl in Taiwan.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabelle 4 Begriffe für die Kontexte DDR-Unrecht, 228-Zwischenfall und Weißer Terror.....</i>	<i>76</i>
<i>Tabelle 5 Muster des Kodierleitfadens</i>	<i>86</i>
<i>Tabelle 6 Inhaltsbezogene Kompetenzstandards Klasse 9: Thema BRD und DDR.....</i>	<i>105</i>
<i>Tabelle 7 Bildungsplan Klasse 5/6: Der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror.....</i>	<i>120</i>
<i>Tabelle 8 Bildungsplan Klasse 7: Der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror.....</i>	<i>121</i>
<i>Tabelle 9 Bildungsplan Klasse 10: Der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror.....</i>	<i>123</i>
<i>Tabelle 10 Interpretative Paradigmen der Schulbuchanalyse.....</i>	<i>142</i>

I. EINLEITUNG

Im Jahr 1970 erregte der Kniefall des Bundeskanzlers Willy Brandt sowohl in Deutschland als auch international Aufsehen. Diese demütige Geste war mit der Bitte um Vergebung für die deutschen Verbrechen des Zweiten Weltkriegs verbunden. Am 28. Februar 1947 ereignete sich der sogenannte „Zwischenfall vom 28. Februar“ (二二八事件, èrèrbā shìjiàn), bei dem zwischen 18.000 und 28.000 Menschen, hauptsächlich Mitglieder der taiwanischen Oberschicht, Opfer des „Weißen Terrors“¹ (白色恐怖, báisè kǒngbù) wurden (Chen Y. & Hsueh, 2020). Dieses Ereignis war über viele Jahrzehnte hinweg ein Tabuthema und wurde nicht öffentlich diskutiert. Heutzutage wird es als ein bedeutsames historisches Ereignis betrachtet und ist in Taiwan als offizieller Gedenktag für den Frieden anerkannt.

Deutschland und Taiwan haben sich beide zu demokratischen Staaten entwickelt und setzen sich intensiv mit dem Konzept der Transitional Justice auseinander. Dieser Begriff spielt insbesondere in Deutschland eine zentrale Rolle in der öffentlichen Debatte über den Umgang mit der Vergangenheit des 20. Jahrhunderts, insbesondere im Hinblick auf die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und des DDR-Unrechts. Taiwan vollzog in den frühen 1990er Jahren erfolgreich und weitgehend friedlich den Übergang von einer autoritären Einparteiherrschaft zu einer verfassungsmäßigen Demokratie. Dennoch bleibt die Auseinandersetzung mit vergangenem Unrecht durch verschiedene Faktoren erschwert: der komplexe internationale Status Taiwans, die schwierigen Beziehungen zu China sowie eine vielfach konservative Haltung innerhalb der Regierung gegenüber der Diskussion über Menschenrechtsverletzungen während der autoritären Herrschaft (Caldwell, 2018, S. 450).

Die Aufarbeitung historischer Menschenrechtsverletzungen stellt eine zentrale Herausforderung für postautoritative und postkonfliktäre Gesellschaften dar. In diesem Kontext

¹ Der Begriff „**Weißer Terror**“ bezeichnet die staatliche Verfolgung und Unterdrückung politischer Oppositioneller. Er entstand während der Französischen Revolution und wurde insbesondere mit der gewaltsamen Niederschlagung der Pariser Kommune durch Regierungstruppen der Dritten Französischen Republik assoziiert. Während die Revolutionäre die Farbe Rot symbolisierten, stand Weiß für die Bourbonen-Dynastie. Heute beschreibt der Ausdruck staatliche Repressionen, die über rechtsstaatliche Mechanismen hinausgehen und gezielt gegen oppositionelle Bewegungen eingesetzt werden.

ergeben sich essenzielle Fragen: Wie kann eine Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit umgehen? Welche Mechanismen können zur Wahrheitsfindung beitragen? Wie können schwere Menschenrechtsverletzungen strafrechtlich verfolgt werden? Welche Maßnahmen sind erforderlich, um den Opfern Gerechtigkeit widerfahren zu lassen und ihre Würde wiederherzustellen? Wie soll mit ehemaligen Eliten und Staatsbediensteten umgegangen werden? Welche politischen und juristischen Strategien können eine Wiederholung solcher Verbrechen verhindern? Und nicht zuletzt: Wie sollte sich eine Gesellschaft an diese Ereignisse erinnern?

Der Umgang mit vergangenem staatlichem Unrecht beeinflusst nicht nur die nationale Identität, sondern auch die politische Kultur und das kollektive Geschichtsbewusstsein einer Gesellschaft. Übergangsgesellschaften haben auf diese Fragen unterschiedliche Antworten gefunden und verschiedenartige Mechanismen zur Vergangenheitsaufarbeitung entwickelt. Seit Beginn der 1990er Jahre werden unter dem Begriff **Transitional Justice** all jene Maßnahmen zusammengefasst, mit denen Gesellschaften im Übergang von einer Diktatur zur Demokratie oder von einem (Bürger-)Krieg zum Frieden ihre Unrechtsvergangenheit bewältigen (Werle & Vormbaum, 2018, S. 6). Auf internationaler Ebene hat sich Transitional Justice als Konzept etabliert, das unterschiedliche Mechanismen umfasst, darunter Wahrheitsfindung, strafrechtliche Verfolgung, Wiedergutmachung und institutionelle Reformen (Teitel, 2003).

Ein zentraler Bestandteil dieses Prozesses ist die Bildungsarbeit, insbesondere die schulische Vermittlung von Transitional Justice. Schulbücher spielen dabei eine essenzielle Rolle, da sie nicht nur historische Aufklärung betreiben, sondern auch zur politischen Sozialisation und zur demokratischen Wertebildung beitragen (Cole, 2007, S. 123). Für viele Menschen sind Geschichtsschulbücher möglicherweise das erste und zugleich letzte Buch, das ihnen einen strukturierten Zugang zur Geschichte ihres Landes ermöglicht. Gerade deshalb ist es von herausragender Bedeutung, die Gestaltung und Vermittlung von historischen Inhalten in Schulbüchern wissenschaftlich zu erforschen und kritisch zu reflektieren. Trotz der politischen und gesellschaftlichen Relevanz von Transitional Justice wurde deren Darstellung in Bildungsmedien bislang nur unzureichend erforscht.

Aufgrund der oben genannten schwierigen Rahmenbedingungen wie der unklaren internationalen Anerkennung der Souveränität Taiwans, dem Druck aus China sowie der teils

konservativen Haltung der taiwanischen Regierung ist das wissenschaftliche Interesse an Fragen der Transitional Justice in Taiwan bislang in der anglophonen akademischen Welt relativ gering geblieben (Caldwell, 2018, S. 450).

In Taiwan selbst gewann die akademische Auseinandersetzung mit Transitional Justice jedoch ab dem Jahr 2005 zunehmend an Dynamik, insbesondere in den Disziplinen der Rechtswissenschaft und Politikwissenschaft. In der Erziehungswissenschaft hingegen setzte die wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Thema erst später ein. Die erste explizite Diskussion hierzu stammt von Yen-Hsiu Chen (2021) mit der Masterarbeit „Content Analysis of the Transitional Justice Issue in German High School History Textbooks“. Die vorliegende Dissertation knüpft an diese Vorarbeiten an und verfolgt das Ziel, die Forschung zur Transitional Justice Education systematisch weiterzuentwickeln und zu vertiefen.

Deutschland und Taiwan bieten sich als Fallbeispiele für diese Untersuchung an, da beide Gesellschaften von tiefgreifenden historischen Umbrüchen geprägt wurden: In Deutschland erfolgte die Aufarbeitung der NS-Diktatur und der SED-Herrschaft in der DDR auf verschiedenen Ebenen, während Taiwan nach dem Ende der autoritären Herrschaft der Kuomintang (KMT) seinen eigenen Weg der Vergangenheitsbewältigung einschlug.

Diese Studie untersucht daher, wie Transitional Justice in den jeweiligen Bildungssystemen reflektiert wird und welche didaktischen Ansätze zur Vermittlung historischer Gerechtigkeit genutzt werden. Dabei wird auch berücksichtigt, dass Taiwan seinen Weg in eine demokratische Zukunft unter besonders schwierigen Bedingungen beschreiten musste, geprägt durch die **unsichere internationale Anerkennung**, den **politischen Druck aus China** sowie die **fortdauernde Einflussnahme konservativer Oppositionsparteien**. Ziel ist es, zu analysieren, inwiefern Bildung einen Beitrag dazu leisten kann, historische Aufarbeitung als Fundament für eine stabile demokratische Gesellschaft zu verankern.

II. GEGENSTAND DER ARBEIT

Diese Dissertation untersucht die Repräsentation von Transitional Justice in deutschen und taiwanesischen Schulbüchern der Sekundarstufe II. Im Zentrum der Analyse steht die Frage, welche didaktischen Ansätze zur Vermittlung historischer Gerechtigkeit genutzt werden und inwiefern sie zur politischen und ethischen Bildung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Neben der inhaltlichen Analyse wird auch der normative Rahmen betrachtet, der die Darstellung von Vergangenheit in beiden Ländern beeinflusst.

Transitional Justice umfasst verschiedene Mechanismen zur Bewältigung schwerer Menschenrechtsverletzungen, darunter Wahrheitskommissionen, strafrechtliche Verfolgung, Reparationen und Bildungsmaßnahmen (Keynes et al., 2021, S. 216). Ein wesentlicher Bestandteil dieser Prozesse ist die institutionalisierte Erinnerungskultur, die durch die Überarbeitung von Geschichtslehrplänen und Schulbüchern, die Erstellung von Bildungsmaterialien zur Friedenserziehung sowie die Dokumentation von Menschenrechtsverletzungen in Archiven, Gedenkstätten und Museen gefördert wird. Der Geschichtsunterricht spielt dabei eine entscheidende Rolle, indem er historische Diskurse ermöglicht und zur Förderung demokratischer Werte beiträgt. Darüber hinaus können diese Änderungen als Ausdruck der Verpflichtung des Staates zur Institutionalisierung von Prozessen der Transitional Justice verstanden werden (Cole, 2007, S. 123).

Da Schulbücher als primäre Geschichtsquelle für viele Schülerinnen und Schüler fungieren, sind sie zentrale Instrumente der kollektiven Erinnerung. Ihre Inhalte prägen das historische Bewusstsein zukünftiger Generationen und können langfristig gesellschaftspolitische Entwicklungen beeinflussen (Christodoulou, 2018, S. 391). Die Frage, wer über die Gestaltung und Auswahl von Schulbuchinhalten bestimmt, ist dabei eng mit Macht- und Deutungshoheiten über die Vergangenheit verknüpft. In gespaltenen Gesellschaften kommt Schulbüchern daher eine besondere Bedeutung zu, da sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch zur gesellschaftlichen Versöhnung beitragen können (Christodoulou, 2018, S. 393).

Um die Vermittlung von Transitional Justice im Geschichtsunterricht zu analysieren, wird in dieser Arbeit untersucht, wie historische Bildungsinhalte curriculare Prozesse widerspiegeln.

Dabei wird geprüft, inwieweit Lehrpläne und Schulbücher die Verpflichtung des Staates zur institutionellen Vergangenheitsaufarbeitung abbilden.

Seit der Einführung der Richtlinien für die 12-jährige Grundausbildung (十二年國民基本教育課程綱要總綱) im Jahr 2014 und deren Umsetzung ab 2019 wurden in Taiwan verstärkt Inhalte zur Transitional Justice in die Oberstufenkurse integriert. Dennoch existieren bislang nur wenige Studien, die untersuchen, auf welche Weise die Geschichte staatlichen Unrechts in Schulbüchern dargestellt und gestaltet wird. Dabei stellen sich zentrale Fragen: In welchem Umfang werden historische Quellen wie Bilder, Comics, Zeitungsartikel oder Zeitzeugenberichte eingebunden? Welche didaktischen Methoden fördern ein kritisches Nachdenken der Lernenden und ermutigen sie, eine eigene Position zu entwickeln?

Die Untersuchung der Schulbuchinhalte bietet eine wertvolle Grundlage, um zu analysieren, wie verschiedene Gesellschaften ihre Vergangenheit aufarbeiten und welche Rolle schulische Bildungsmedien in diesem Prozess spielen. Die Gegenüberstellung von Deutschland und Taiwan ermöglicht einen systematischen Vergleich zwischen unterschiedlichen Modellen der Vergangenheitsbewältigung. Im nächsten Abschnitt werden die Zielsetzungen und Forschungsfragen dieser Arbeit detailliert dargelegt, um den analytischen Rahmen der Untersuchung weiter zu präzisieren.

II.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Das Hauptziel dieser Studie besteht in der Analyse der Methoden und Darstellungsweisen von Staatsunrecht und Repression in Schulbüchern aus der Perspektive der Transitional Justice Education. Dabei wird untersucht, inwiefern die Prinzipien der Transitional Justice in den Geschichtslehrwerken Deutschlands und Taiwans berücksichtigt werden. Durch die Sammlung und vergleichende Analyse dieser Schulbücher sollen Muster und Unterschiede in der Darstellung historischer Gerechtigkeit identifiziert werden.

Ein übergeordnetes Ziel dieser Dissertation ist die präzisere Definition des Konzepts der Transitional Justice Education im Kontext des taiwanesischen 12-jährigen nationalen Bildungssystems. Zudem wird geprüft, inwieweit Deutschland als Referenzrahmen für Taiwan

dienen kann und welche Anpassungen unter Berücksichtigung nationaler Gegebenheiten – wie außenpolitischer Rahmenbedingungen, geopolitischer Lage oder kultureller und religiöser Faktoren – erforderlich sind.

II.1.1 Forschungsfragen

Die Untersuchung orientiert sich an den folgenden zentralen Forschungsfragen:

- Wie wird das Konzept der Transitional Justice in deutschen und taiwanesischen Schulbüchern thematisiert?
- Welche Dimensionen der Vergangenheitsaufarbeitung fehlen in den Schulbüchern in Bezug auf die Prinzipien der Transitional Justice und die sechs historischen Dimensionen der UNESCO?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in der Darstellung von Vergangenheitsaufarbeitung feststellen?
- Welche impliziten oder expliziten didaktischen Ziele verfolgen die Schulbücher im Umgang mit Transitional Justice?
- Wie können die Inhalte weiterentwickelt und verbessert werden, um eine adäquatere Vermittlung der Prinzipien der Transitional Justice zu gewährleisten?

II.1.2 Entwicklung einer Dimensionstabelle für Schulbücher

Neben der inhaltlichen Analyse verfolgt diese Dissertation das Ziel, eine Dimensionstabelle zu entwickeln, die als Grundlage für die Gestaltung künftiger Schulbücher dienen kann. Diese Tabelle soll zentrale Aspekte der Transitional Justice systematisch in den Bildungsprozess integrieren und historische, didaktische sowie ethische Dimensionen berücksichtigen. Dadurch soll eine ganzheitliche Vermittlung von Vergangenheitsaufarbeitung gewährleistet werden.

Durch eine detaillierte Analyse der Schulbuchinhalte beider Länder wird eine Dimensionstabelle für das Design von Schulbüchern erstellt. Diese Tabelle dient als

Referenzrahmen für die Integration von Menschenrechten und Transitional Justice in Schulbüchern und kann in Zukunft als Leitfaden für pädagogische Forschende, Schulbuchautoren und Lehrkräfte genutzt werden.

Die Analyse dieser Forschungsfragen trägt dazu bei, ein tieferes Verständnis für die schulische Integration von Transitional Justice zu entwickeln. Dabei wird nicht nur die curriculare Umsetzung in beiden Ländern betrachtet, sondern auch das Potenzial für eine Weiterentwicklung der Bildungsinhalte ausgelotet.

Das folgende Kapitel widmet sich der methodischen Vorgehensweise dieser Untersuchung. Es erläutert die theoretischen Grundlagen der Analyse, beschreibt das angewandte Forschungsdesign und begründet die Auswahl der Schulbücher sowie die methodischen Instrumente zur Datenerhebung und -auswertung. Zudem wird die Entwicklung der Dimensionstabelle für Transitional Justice Education dargestellt.

II.2 Methodische Vorgehensweise

Diese Untersuchung analysiert und interpretiert die Darstellung der Transitional Justice Education in deutschen und taiwanesischen Schulbüchern. Im Mittelpunkt steht die konzeptuelle Klärung des Begriffs „Transitional Justice“, einschließlich seiner Definition, seiner Bedeutung sowie der zugrunde liegenden Prinzipien der Umsetzung. Bildung könnte dabei als ein zentraler Instrument betrachtet, der zur Förderung von Frieden und Demokratie beiträgt.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Analyse der Förderung von Transitional Justice auf Bildungsebene in Deutschland und Taiwan. Dabei wird untersucht, welche spezifischen Aspekte der Transitional Justice in den Geschichtsschulbüchern beider Länder thematisiert werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Frage, inwiefern implizite ideologische Botschaften in der Auswahl historischer Ereignisse, in der Textgestaltung sowie in der visuellen Darstellung erkennbar sind.

Die Untersuchung basiert auf einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Schulbücher aus Deutschland und Taiwan werden systematisch analysiert, um Muster in der Darstellung von Transitional Justice zu identifizieren. Der Vergleich erfolgt anhand eines Kodierleitfadens, der auf den fünf zentralen Prinzipien der Transitional Justice basiert: strafrechtliche Verfolgung, Wahrheitsfindung, Wiedergutmachung, Garantien der Nichtwiederholung und Erinnerungsarbeit (United Nations, 2023). Diese Kategorien werden durch die sechs historischen Dimensionen der UNESCO aus dem *Policy Guide: Education about the Holocaust and Preventing Genocide* (UNESCO, 2017) als Unterkategorien ergänzt. Die Entwicklung des Kodierleitfadens folgt einem deduktiven Ansatz, bei dem theoretisch fundierte Kategorien auf das Analysematerial angewendet werden.

Die schulische Aufarbeitung des 228-Zwischenfalls und des Weißen Terrors in Taiwan erfolgt in mehreren Jahrgangsstufen (5./6., 7. und 10. Klasse) und wird altersgerecht vertieft. In Deutschland konzentriert sich die historische Aufarbeitung auf den Nationalsozialismus und das SED-Regime, wobei insbesondere die DDR-Geschichte aufgrund struktureller Parallelen zum Weißen Terror in Taiwan eine zentrale Rolle spielt. Die schulische Auseinandersetzung mit der DDR-Diktatur findet schwerpunktmäßig in der 9. Klasse statt, weshalb diese Jahrgangsstufe als Analysekorpus für Deutschland gewählt wurde. In Taiwan wird entsprechend die 10. Klasse als Vergleichsgruppe herangezogen.

Gemäß Artikel 23 Absatz 6 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland (GG) werden die der Bundesrepublik Deutschland als EU-Mitgliedstaat zustehenden Rechte in den Bereichen Bildung, Kultur und Rundfunk vom Bund auf einen vom Bundesrat benannten Ländervertreter übertragen, unter Wahrung der gesamtstaatlichen Verantwortung des Bundes (Bundesministerium der Justiz & Bundesamt für Justiz, 1949). Da das deutsche Bildungssystem föderal organisiert ist, variieren die Bildungspläne zwischen den Bundesländern. Diese Untersuchung konzentriert sich daher auf Baden-Württemberg, dessen Lehrplan und Schulbücher als repräsentatives Beispiel herangezogen werden. Im Gegensatz dazu gilt in Taiwan ein einheitlicher Bildungsplan für alle Regionen. Die Analyse basiert auf Schulbüchern aus den Verlagen Westermann und Ernst Klett für Deutschland sowie Han-Lin (翰林書局) und Nan-I (南一書局) für Taiwan.

Die methodische Herangehensweise dieser Studie ermöglicht eine strukturierte Analyse der schulischen Vermittlung von Transitional Justice in zwei unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten. Die Anwendung eines deduktiven Kodierschemas erlaubt eine systematische Kategorisierung der Schulbuchinhalte und deren vergleichende Interpretation. Im nächsten Abschnitt werden die Forschungslimitations dieser Untersuchung dargelegt, um die Reichweite sowie mögliche methodische Einschränkungen der Analyse transparent zu machen.

II.3 Forschungslimitations

Wie jede wissenschaftliche Untersuchung unterliegt auch diese Arbeit bestimmten Limitationen. Die wichtigsten Einschränkungen sind:

- **Quellenauswahl:**

Die Untersuchung basiert auf einer Auswahl repräsentativer Schulbücher, kann jedoch keine vollständige Erfassung aller Bildungsmedien gewährleisten. Zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit zwischen Deutschland und Taiwan konzentriert sich die Analyse auf die Darstellung des SED-Regimes in deutschen Schulbüchern. Andere potenzielle Fallstudien, wie die Kolonialgeschichte Namibias, die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland oder die koloniale Vergangenheit Japans und deren Auswirkungen auf indigene Völker Taiwans, bleiben außerhalb des Untersuchungsrahmens. Zudem beschränkt sich die Analyse auf die 9. und 10. Jahrgangsstufe, obwohl eine umfassendere Untersuchung auch jüngere Klassenstufen einbeziehen und die altersgerechte Vertiefung des Themas über die verschiedenen Schulstufen hinweg untersuchen könnte.

- **Kulturelle Unterschiede:**

Die Vergleichbarkeit zwischen Deutschland und Taiwan wird durch unterschiedliche Bildungstraditionen, Lehrpläne und politische Kontexte beeinflusst. In Deutschland liegt der Schwerpunkt der historischen Aufarbeitung und Vergangenheitsbewältigung stärker auf dem Nationalsozialismus, während die Auseinandersetzung mit dem SED-

Regime vergleichsweise weniger Beachtung findet. In Geschichtsschulbüchern wird der Nationalsozialismus umfassender im Kontext von Transitional Justice behandelt, insbesondere durch die Thematisierung der strafrechtlichen Verfolgung in den Nürnberger Prozessen sowie durch Erinnerungsarbeit, etwa in Form der Stolpersteine.

In Taiwan ist der gesellschaftliche und politische Diskurs über Transitional Justice komplexer, da die Kuomintang (KMT, 國民黨), die während ihrer autoritären Herrschaft staatliche Repressionen durchsetzte, weiterhin eine der größten Parteien und der Hauptgegner der Democratic Progressive Party (DPP, 民進黨) ist. Nach der Demokratisierung blieb die KMT an der Macht, und Präsident Lee Teng-hui entschied sich angesichts des starken Einflusses konservativer Kräfte für eine Politik der Entschädigung der Opfer, ohne die Täter konsequent zur Rechenschaft zu ziehen. Diese politischen Rahmenbedingungen beeinflussen nicht nur die Darstellung und Vermittlung von Transitional Justice in Taiwan, sondern auch deren Interpretation und Rezeption innerhalb des Bildungssystems.

- **Methodische Begrenzungen:**

Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine tiefgehende Untersuchung der Schulbuchinhalte, kann jedoch keine unmittelbare Wirkungsmessung auf die Schülerinnen leisten. Der Kodierleitfaden umfasst die Kategorie „Didaktischer Ansatz“, um die methodische Vermittlung des Themas in den Schulbüchern zu analysieren. Diese Studie konzentriert sich jedoch ausschließlich auf den Inhalt der Schulbücher und darauf, wie die Autoren die Konzepte der Transitional Justice präsentieren und deren Bedeutung für die Schülerinnen konstruieren. Eine direkte Analyse des Schülerverhaltens oder der tatsächlichen Rezeption dieser Inhalte bleibt außerhalb des Untersuchungsrahmens.

Diese Forschungslimitationen verdeutlichen die Rahmenbedingungen und methodischen Abgrenzungen dieser Untersuchung. Trotz dieser Einschränkungen bietet die Studie eine fundierte Analyse der Schulbuchinhalte und leistet einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Darstellung von Transitional Justice in der schulischen Bildung.

Das folgende Kapitel widmet sich dem Aufbau der Arbeit. Hier wird die inhaltliche Gliederung der Dissertation vorgestellt und die logische Struktur der einzelnen Kapitel erläutert.

II.4 Aufbau der Arbeit

Diese Dissertation ist in mehrere Kapitel gegliedert: **Kapitel 2** bietet einen umfassenden Überblick über das Konzept der Transitional Justice, seine Entstehung und seine länderspezifischen Adaptionen, insbesondere anhand der Fallbeispiele Deutschland und Taiwan. Ein besonderer Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf der Vorstellung der fünf zentralen Prinzipien der Transitional Justice, die später als Kategorien für den Kodierleitfaden der qualitativen Analyse genutzt werden.

Kapitel 3 behandelt die Rolle von Geschichte und Schulbüchern in der Vermittlung kollektiver Erinnerungen. Zudem werden verschiedene verwandte Bildungsansätze – darunter Friedensbildung, Menschenrechtsbildung, konfliktsensible Bildung, Holocaust-Bildung und justizsensible Bildung – definiert, differenziert und miteinander verglichen. Diese Konzepte zielen jeweils darauf ab, Gewaltprävention zu fördern sowie Gerechtigkeit und nachhaltigen Frieden zu unterstützen.

In **Kapitel 4** wird das methodische Vorgehen der Untersuchung detailliert beschrieben, gefolgt von den Ergebnissen der Bildungsplananalyse in **Kapitel 5**.

Kapitel 6 widmet sich den Herausforderungen und Potenzialen der Darstellung von Transitional Justice in Schulbüchern. Abschließend fasst **Kapitel 7** die zentralen Erkenntnisse zusammen und diskutiert deren Implikationen für die Bildungsforschung.

Die Struktur dieser Arbeit ermöglicht eine systematische Untersuchung der schulischen Vermittlung von Transitional Justice. Durch die Verbindung theoretischer Konzepte mit empirischer Analyse leistet die Dissertation einen Beitrag zur Bildungsforschung und zur Weiterentwicklung der Geschichts- und Menschenrechtsbildung.

III. DAS KONZEPT DER TRANSITIONAL JUSTICE

III.1 Entstehung und Definition

III.1.1 Historische Entwicklung der Transitional Justice

Nach Kriegen, Diktaturen oder repressiven Regimen haben demokratische Regierungen oft schwere Menschenrechtsverletzungen und Kriegsverbrechen strafrechtlich verfolgt, Funktionsträger ihres Amtes enthoben und Opfer sowohl materiell als auch symbolisch entschädigt. Der friedliche Transformationsprozess von Gesellschaften in der Nachkriegszeit ist ein komplexer Vorgang, der weit über den Wiederaufbau von Infrastruktur hinausgeht. Neben unmittelbaren humanitären Herausforderungen liegen andere Schwerpunkte nicht nur im Wiederaufbau der Infrastruktur, sondern auch in der Wiederherstellung des Vertrauens der Bevölkerung in die Schutz- und Ordnungsfunktion des Staates, um die allmähliche Bewältigung von Angst und Misstrauen zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen (Zupan, 2016). Maßnahmen zur Aufarbeitung, Anerkennung und Ahndung vergangenen Unrechts haben sich als essenzielle Bestandteile dieses Prozesses erwiesen (Humanrights.ch, 2017). In diesem Kontext entstand der Begriff **Transitional Justice**, der ursprünglich aus dem Bereich der Menschenrechte stammt, sich jedoch zunehmend als ein zentrales Konzept in Friedensprozessen etabliert hat (Buckley-Zistel, 2008, S. 6).

Die strafrechtliche Verfolgung der Verbrechen des Nationalsozialismus nach dem Zweiten Weltkrieg war wegweisend für den heutigen Umgang mit Menschenrechtsverletzungen (Teitel, 2003). Bei der Betrachtung der Entstehung der Transitional Justice kommen zwei bedeutende Fälle in den Sinn: die Nürnberger Prozesse nach dem Zweiten Weltkrieg und die Menschenrechtspolitik des argentinischen Präsidenten Alfonsín nach dem Ende der Militärjunta (Arthur, 2009, S. 327). Die Nürnberger Prozesse von 1945 gegen die Hauptkriegsverbrecher des NS-Regimes etablierten den Begriff der Verbrechen gegen die Menschlichkeit für schwere Menschenrechtsverletzungen. Diese Vergehen werden als gravierend angesehen, dass sie nicht nur Individuen, sondern die internationale Gemeinschaft als Ganzes betreffen. Elster lokalisiert sogar die Ursprünge des Konzepts bis ins antike Griechenland (Elster, 2004, S. 3). Jedoch wurden weder die Nürnberger Prozesse noch andere

historische Versuche, die Täter Verbrechen zur Rechenschaft zu ziehen, wurden mit dem Begriff Transitional Justice bezeichnet.

Der moderne Begriff „Transitional Justice“ entstand in den späten 1980er und frühen 1990er Jahren als Reaktion auf politische Umbrüche in Lateinamerika und Osteuropa sowie die damit verbundenen Forderungen nach Gerechtigkeit während dieser Übergangsphasen (United Nations, 2008, S. 1). Im Kontext der Demokratieübergänge in Lateinamerika stellte sich die Frage, wie die neu entstandenen Demokratien mit den Verbrechen ihrer Vorgängerregierungen, meist Militärdiktaturen, umgehen und gleichzeitig den Schutz der Menschenrechte für die Zukunft gewährleisten sollten. Obwohl der Begriff „Transitional Justice“ relativ neu ist, lassen die Wurzeln der Transitional Justice sich jedoch bis zu den Leipziger Prozessen nach dem Ersten Weltkrieg und den Nürnberger Prozessen nach dem Zweiten Weltkrieg zurückverfolgen (Teitel, 2003, S. 70). Diese Verfahren legten den Grundstein für die strafrechtliche Verfolgung von Menschenrechtsverletzungen und etablierten den Begriff der **Verbrechen gegen die Menschlichkeit** als völkerrechtliche Kategorie.

III.1.2 Entwicklung und institutionelle Verankerung

Der Begriff „Transitional Justice“ tauchte erstmals bei einer Konferenz in Salzburg auf, die als „**Justice in Times of Transition**“ bekannt war, als Wissenschaftler und Praktiker über rechtliche und politische Strategien zur Bewältigung von Übergangsphasen diskutierten (Mihre et al., 2018). Ein Reporter, der über die Konferenz berichtete, erwähnte beiläufig, dass dies "Das erste einer einjährigen Reihe von Treffen zum Thema Transitional Justice" sein sollte (Arthur, 2009, S. 329).

Einen entscheidenden Einfluss auf die Verbreitung des Konzepts hatte die dreibändige Publikation „**Transitional Justice: How Emerging Democracies Reckon with Former Regimes**“ aus dem Jahr 1995 beeinflusst, die von Neil Kritz herausgegeben wurde. Kritz widmet sich in drei Bänden den allgemeinen Überlegungen (I), Länderstudien (II) und Gesetzen, Rechtsprechung und Berichten (III) zur Transitional Justice im Kontext von Staaten, die sich zu jener Zeit im Übergang von autoritären Regimen hin zur Demokratie befanden (Kritz, 1995). Besonders erwähnenswert sind die Staaten Ost- und Mitteleuropas, die nach dem

Zusammenbruch der Sowjetunion demokratische Strukturen entwickelten, zahlreiche lateinamerikanische Nationen, die mit den Erbschaften ihrer Militärregime konfrontiert waren, Südafrika, das gerade erst die Ära der Apartheid überwunden hatte, sowie südeuropäische Länder wie Spanien oder Griechenland, in denen die Vergangenheit von Faschismus und Militärdiktatur noch präsent war (Werle & Vormbaum, 2018, S. 3). Die Publikation bot eine systematische Auseinandersetzung mit den Mechanismen der Transitional Justice in verschiedenen nationalen Kontexten. Der Begriff der Transitional Justice verbreitete sich rasch nach der Veröffentlichung von Kritz' Publikation (Arthur, 2009, S. 330).

Ruti G. Teitel ist eine Rechtswissenschaftlerin, die sich auf Transitional Justice, Menschenrechte und Verfassungsrecht spezialisiert hat und interdisziplinären Beiträgen zur politischen Theorie sowie zur Globalisierungsforschung leistet. Sie gilt als eine der führenden Theoretikerinnen auf dem Gebiet der Transitional Justice. Als maßgebliche Stimme in der wissenschaftlichen Debatte unterscheidet Teitel die Entwicklung von Transitional Justice in drei Phasen:

1. **Postwar Transitional Justice (1945–1989):** Geprägt durch die Prozesse in Nürnberg und Tokio, wobei der Fokus auf völkerrechtlichen Maßnahmen lag.
2. **Post-Cold War Transitional Justice (ab 1989):** Demokratische Übergänge in Lateinamerika, Osteuropa und Südafrika, verstärkte Wahrheitskommissionen und Reformen.
3. **Steady-State Transitional Justice (ab 2000):** Anpassung des Konzepts an globale Herausforderungen, inklusive systemischer Menschenrechtsverletzungen in stabilen Demokratien.

Die erste Phase erstreckt sich über die unmittelbare Nachkriegszeit des Zweiten Weltkriegs in Jahr 1945 (Herz, 1982). In dieser Nachkriegszeitenphase (**Postwar Transitional Justice**) wird der Triumph der Transitional Justice im Rahmen des Völkerrechts durch ihr prominentestes Symbol, die von den Alliierten geleiteten Nürnberger Prozesse, deutlich veranschaulicht (Teitel, 2003, S. 70). Zu dieser Zeit wurde Transitional Justice als international bedeutsam erachtet und erfuhr während der Nachkriegsperiode eine außergewöhnliche Aufmerksamkeit, der durch zwischenstaatliche Kooperation, Kriegsverbrecherprozesse und Sanktionen gekennzeichnet war. Aufgrund der spezifischen politischen Gegebenheiten der Nachkriegszeit war die

Entwicklung von kurzer Dauer. Die Schwächung der deutschen Machtverhältnisse legte den Grundstein für die Entstehung internationaler Nationenbildung. Dennoch fand diese Phase mit dem Einsetzen des Kalten Krieges ein Ende.

Die zweite Phase (**Post-Cold War Transitional Justice**) setzt nach dem Zerfall der Sowjetunion im Jahr 1989 ein. Diese Phase ist mit einer Welle der demokratischen Übergänge und der Modernisierung verbunden, die auch als dritte Welle der Demokratisierung nach dem US-amerikanischen Politikwissenschaftler Samuel Huntington bezeichnet wird (Huntington, 1993). Im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts führten der Zusammenbruch und der Zerfall der Sowjetunion zu gleichzeitigen Umwälzungen in weiten Teilen der Welt. Ende der 1970er Jahre führte der Abzug der von der Sowjetunion unterstützten Guerillakräfte zum Ende der Militärherrschaft in Südamerika. Diese Veränderung wurde auch in Osteuropa, Südafrika und Zentralamerika beeinflusst. Es mag wie eine isolierte Evolution oder Bürgerkriege erscheinen, aber hinter den Konflikten steht die internationale Machtpolitik, die darauf abzielt, Einfluss auf oder Unterstützung für kleine Länder zu gewinnen. Der Zusammenbruch der Sowjetunion hat die politische Stabilität während des Kalten Krieges beeinträchtigt.

Die dritte Phase der Transitional Justice (**Steady-State Transitional Justice**) beginnt gegen Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Sie wird von Phänomenen im Zusammenhang mit der Globalisierung geprägt und ist durch Bedingungen erhöhter politischer Instabilität und Gewalt gekennzeichnet. Was historisch als rechtliches Phänomen angesehen wurde, das mit außergewöhnlichen Post-Konflikt-Bedingungen verbunden war, scheint heute zunehmend ein Spiegelbild gewöhnlicher Zeiten zu sein (Teitel, 2014, S. 71).

Transitional Justice hat sich zu einem eigenständigen Forschungs- und Praxisbereich entwickelt. Es herrscht weltweit eine weitgehende Anerkennung, dass es sich dabei um Situationen handelt, in denen eine Gesellschaft während eines politischen Übergangs mit einer Geschichte massiver Menschenrechtsverletzungen konfrontiert ist. Forscher haben Begriffe wie "Post-Conflict Justice" oder "Post-oppression or Post-Violence Justice" verwendet, um auf dieselbe Situation zu verweisen, die mit Transitional Justice verbunden ist. Trotz kontinuierlicher Diskussionen über das Konzept existiert keine einheitliche Definition für Transitional Justice; stattdessen werden verschiedene Ansätze vertreten (Turgis, 2010, S. 10).

In der internationalen kontinuierlichen Debatte präzisiert Teitel (2003) das Konzept der Transitional Justice als die Idee der Gerechtigkeit, die mit Phasen politischen Wandels verbunden ist und durch rechtliche Maßnahmen als Reaktion auf die Ungerechtigkeiten repressiver Vorgängerregime charakterisiert wird.

III.1.3 Definitionen und Begriffsdebatten

Die andauernde Debatte über den Umgang mit vergangenen Menschenrechtsverletzungen verdeutlicht, dass das Konzept der Transitional Justice nicht ausschließlich auf politische Übergänge von autoritären zu demokratischen Systemen beschränkt ist (Weiffen, 2015, S. 100). Vielmehr gewinnt es auch in anderen gesellschaftlichen Transformationsprozessen an Bedeutung. Ausgehend von der dritten Phase der Debatte über Transitional Justice (Teitel, 2014) und der damit verbundenen konzeptionellen Erweiterung lässt sich feststellen, dass Transitional Justice zunehmend als normativer Referenzrahmen für die Auseinandersetzung mit globalen Ungleichheiten, strukturellem Rassismus, kolonialen Kontinuitäten sowie erinnerungspolitischen Spannungsfeldern dient, auch in politisch als stabil geltenden Demokratien.

Gleichzeitig hat sich Transitional Justice aus forschungspraktischer Perspektive als Bezeichnung für ein eigenständiges und klar definiertes Forschungsfeld etabliert (Weiffen, 2015, S. 100). Charakteristisch ist dabei insbesondere die Interdisziplinarität des Feldes. Der Begriff „Justice“ legt zunächst eine Verortung im juristischen Kontext nahe, insbesondere an der Schnittstelle zwischen internationalem Menschenrechtsschutz, humanitärem Völkerrecht sowie nationalem und internationalem Strafrecht. Der Bezug auf „Transition“ hingegen verweist auf die politikwissenschaftliche Herkunft des Konzepts, vor allem im Rahmen der vergleichenden Demokratieforschung und der Transformationsstudien.

Darüber hinaus haben weitere Disziplinen wie die Internationale Beziehungen, Friedens- und Konfliktforschung, Soziologie, Ethnologie, Philosophie sowie Geschichts- und Kulturwissenschaften das Konzept aufgegriffen und mit eigenen theoretischen und methodischen Zugängen erweitert (Weiffen, 2015, S. 93–94). Die Notwendigkeit dieser interdisziplinären Perspektive ergibt sich aus der Komplexität der Fragestellungen, die sich im

Umgang mit systematischen Menschenrechtsverletzungen, institutionellem Unrecht und kollektiven Traumata stellen. Ziel ist es, durch die Verschränkung verschiedener disziplinärer Einsichten eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen, die es erlaubt, gesellschaftliche und institutionelle Prozesse der Aufarbeitung differenziert zu analysieren.

Im Jahr 2004 stellte der Generalsekretär der Vereinten Nationen Kofi Annan fest, dass es zahlreiche Definitionen und Interpretationen des Begriffs Transitional Justice gibt (United Nations, 2004, S. 4). Trotz der weiten Verbreitung existiert keine einheitliche Definition. Der **Bericht des UN-Generalsekretärs (2004)** wird als zentrale Referenz betrachtet. Darin wird Transitional Justice als:

„das gesamte Spektrum an Prozessen und Mechanismen, die dem Bestreben einer Gesellschaft dienen, schwerwiegende Verbrechen der Vergangenheit aufzuarbeiten, um Verantwortlichkeit, Gerechtigkeit und Versöhnung zu erreichen. Diese Mechanismen können gerichtliche oder außergerichtliche sein, die ein unterschiedliches Maß an internationaler Beteiligung – oder auch überhaupt keiner – umfassen, und individuelle Strafverfolgung, Wiedergutmachung, Wahrheitssuche, institutionelle Reformen, Überprüfung und Entfernung aus dem Amt oder eine Kombination davon sein können.“² (UNESCO 2004, übersetzt von Weiffen, 2015, S.83)

Dieser Bericht wird als wegweisendes Dokument der Vereinten Nationen angesehen, in dem der Begriff Transitional Justice erstmals als eine für das gesamte UN-System geltende Definition festgehalten wird (Deutscher Bundestag, 2022, S. 7). Transitional Justice umfasst dabei **strafrechtliche Verfolgung, Wiedergutmachung, Wahrheitssuche, institutionelle Reformen und Entlassung aus öffentlichen Ämtern**. Im Juni 2023 veröffentlichte die Vereinten Nationen unter der Leitung des Generalsekretärs und des Hohen Kommissars für Menschenrechte (UNHCHR) einen aktualisierten Leitfaden zur Transitional Justice. Darin

² Text im Original: The notion of “transitional justice” discussed in the present report comprises the full range of processes and mechanisms associated with a society’s attempts to come to terms with a legacy of large-scale past abuses, in order to ensure accountability, serve justice and achieve reconciliation. These may include both judicial and non-judicial mechanisms, with differing levels of international involvement (or none at all) and individual prosecutions, reparations, truth-seeking, institutional reform, vetting and dismissals, or a combination thereof. (United Nations, 2004, S. 4)

werden fünf zentrale Merkmale des Ansatzes hervorgehoben: normativ, strategisch, inklusiv, geschlechtergerecht und transformativ.

Normativ verweist auf die Verankerung des Konzepts in internationalen Menschenrechtsnormen und -standards sowie auf die Verpflichtung, deren Einhaltung zu fördern. **Strategisch** bedeutet, dass Maßnahmen der Transitional Justice kontextspezifisch und zielgerichtet gestaltet werden sollen. Sie sollen innovative, koordinierte und langfristig wirksame Lösungen mit anderen Reformprozessen verbinden. **Inklusiv** hebt die Notwendigkeit hervor, Betroffene und marginalisierte Gruppen darunter Opfer, Minderheiten, Kinder und künftige Generationen aktiv einzubeziehen und die Verantwortung innerhalb der Gemeinschaft zu stärken. **Geschlechtergerecht** bezeichnet einen Ansatz, der systematisch geschlechtsspezifische Dimensionen von Gewalt berücksichtigt, Frauen gezielt in Führungsrollen einbindet und patriarchale Machtstrukturen kritisch reflektiert. **Transformativ** schließlich zielt auf die strukturelle Veränderung von Machtverhältnissen. Transitional Justice soll nicht nur vergangenes Unrecht aufarbeiten, sondern gesellschaftliche Bedingungen so verändern, dass künftige Menschenrechtsverletzungen vermieden werden und die Lebensrealität der Betroffenen sich spürbar verbessert.

Die Wirksamkeit von Maßnahmen der Transitional Justice ist nach Einschätzung der Vereinten Nationen dann am höchsten, wenn diese fünf Prinzipien kohärent berücksichtigt werden. Gleichwohl bleibt der Begriff in unterschiedlichen weltpolitischen Kontexten weiterhin umstritten, nicht zuletzt aufgrund seiner normativen Aufladung und der mit ihm verbundenen politischen Implikationen.

III.1.3.1 Die Begriffsdebatte in Deutschland

Das Konzept der Transitional Justice, das heute als Sammelbegriff für eine Vielzahl von Maßnahmen zur Aufarbeitung schwerer Menschenrechtsverbrechen dient, hat seit seiner Entstehung eine erhebliche Ausweitung hinsichtlich seiner Zielsetzungen und Anwendungsbereiche erfahren. Diese Entwicklung ist nicht zuletzt auf die begriffliche Unschärfe und Mehrdeutigkeit des Konzepts zurückzuführen.

Bereits auf der Ebene der Übersetzung stellen sich im deutschsprachigen Raum erhebliche Herausforderungen: Der Begriff wird häufig mit „Übergangsgerechtigkeit“ oder „Übergangsjustiz“ wiedergegeben (Weiffen, 2015, S. 84). Beide Übersetzungen vermögen jedoch die semantische Tiefe und normativen Implikationen des englischen Originals nur unzureichend zu erfassen. Während sich im internationalen wissenschaftlichen Diskurs der Begriff Transitional Justice als einheitlicher Fachterminus etabliert hat, findet im deutschen Sprachgebrauch vor allem die Bezeichnung „**Übergangsjustiz**“ Verwendung (Buckley-Zistel, 2008, S. 5).

Inhaltlich weist der Begriff Überschneidungen mit den im deutschen Diskurs etablierten Konzepten der „Vergangenheitsbewältigung“ und der „Vergangenheitsaufarbeitung“ auf (Krüger, 2013, S. 6). Während ersterer traditionell mit dem Umgang mit dem Nationalsozialismus assoziiert wird, bezieht sich letzterer vorrangig auf die Auseinandersetzung mit der SED-Diktatur in der DDR. Beide Begriffe sind somit historisch stark kontextualisiert und decken das gegenwärtige, global ausgerichtete Verständnis von Transitional Justice nicht vollständig ab.

Besonders herausfordernd ist zudem die semantische Doppelbedeutung des englischen Begriffs **justice**, der sowohl normative Vorstellungen von Gerechtigkeit als auch institutionelle und juristische Konnotationen von Justiz umfasst. Diese Ambivalenz lässt sich im Deutschen nur schwer abbilden (Weiffen, 2015, S. 84). Versuche, dies durch weniger wörtliche Umschreibungen wie „institutionalisierte Aufarbeitung der Vergangenheit“ zu lösen, greifen insofern zu kurz, als sie das Spektrum möglicher Maßnahmen auf staatlich-juristische Verfahren verengen.

Insgesamt ist festzustellen, dass die begriffliche Rahmung von Transitional Justice im deutschsprachigen Raum weiterhin Gegenstand theoretischer und politischer Auseinandersetzungen ist. Dennoch lässt sich beobachten, dass sich **Transitional Justice** auch im deutschen Forschungsdiskurs zunehmend als übergreifender Bezugsrahmen für Maßnahmen der Vergangenheitsaufarbeitung etabliert. Damit ist die deutsche Debatte, wie Krüger (2013) formuliert, im „universe of transitional justice“ angekommen (Krüger, 2013, S. 8).

III.1.3.2 Die Begriffsdebatte in Taiwan

In Taiwan wird der Begriff „Transitional Justice“ häufig als „轉型正義“ (*zhuǎnxíng zhèngyì*, dt. *transformative Gerechtigkeit*) ins Chinesisch übersetzt (Zhou, 2019, S. 5). Als Ruti Teitels Hauptwerk im Jahr 2001 erstmals ins traditionelle Chinesisch übertragen wurde, entschied sich der taiwanische Verlag für den Buchtitel „變遷中的正義“ [*biànqiān zhōng de zhèngyì*, dt. *Gerechtigkeit im Prozess der Transformation*], um die Mehrdeutigkeit des Begriffs widerzuspiegeln.

Mit der zweiten Auflage der chinesischen Übersetzung aus dem Jahr 2017 ergänzte die Übersetzerin Chunyi Zheng eine Anmerkung zur terminologischen Übertragung des Begriffs „Transitional Justice“. Sie argumentierte, dass die etablierte akademische Übersetzung irreführend sei, da sie die prozesshafte Natur des Übergangs nicht adäquat wiedergebe. Obwohl „過渡正義“ (*guòdù zhèngyì*, dt. *Transitional Justice*) sachlich präziser wäre, sei die bereits etablierte Terminologie „轉型正義“ (*zhuǎnxíng zhèngyì*, dt. *transformative Gerechtigkeit*) aufgrund seiner weiten Verbreitung beibehalten worden (Teitel & Zheng, 2017).

Die Bezeichnung „轉型正義“ (*zhuǎnxíng zhèngyì*, dt. *transformative Gerechtigkeit*), die vermutlich von taiwanischen Wissenschaftlern in den frühen 2000er-Jahren geprägt wurde (Cheng-Yi, 2020), ist jedoch nicht unumstritten. Kritiker weisen darauf hin, dass der Begriff mitunter missverstanden und im Sinne einer „Deformation“ oder „Mutation“ von Gerechtigkeit fehlinterpretiert werde. Die Wahl der Terminologie wurde besonders relevant, als das taiwanische Parlament 2017 das **Gesetz zur Förderung der Transitional Justice** (促進轉型正義條例) verabschiedete und 2018 die **Kommission für Transitional Justice** (促進轉型正義委員會) einrichtete. In **Interpretation Nr. 793 (2020)** bestätigte das Verfassungsgericht Taiwans die Verfassungsmäßigkeit dieser Maßnahmen. Innerhalb weniger Jahrzehnte entwickelte sich der Begriff zu einem der zentralen Schlagworte politischer und gesellschaftlicher Debatten in Taiwan. Angesichts dieser institutionellen Verankerung und der breiten öffentlichen Rezeption wurde die etablierte Übersetzung „轉型正義“ (*zhuǎnxíng zhèngyì*, dt. *transformative Gerechtigkeit*) beibehalten, auch wenn ihre begriffliche Präzision weiterhin diskutiert wird.

III.2 Fünf Prinzipien

Im Jahr 2010 präsentierte der UN-Generalsekretär Ban Ki-moon einen Leitfaden zur Transitional Justice, der die zentralen Grundsätze und Prinzipien des Konzepts der Vereinten Nationen darlegt. Diese umfassen sowohl gerichtliche als auch außergerichtliche Ansätze, um Gesellschaften bei der Bewältigung vergangener großangelegter Menschenrechtsverletzungen zu unterstützen. Der Leitfaden betont die Einhaltung internationaler Normen, die Berücksichtigung des politischen Kontextes, die Stärkung nationaler Kapazitäten und die zentrale Rolle der Opfer (United Nations, 2010, S. 2). Am 29. September 2011 verabschiedete der Menschenrechtsrat die Resolution 18/7, in der er beschloss, für einen Zeitraum von drei Jahren einen UN-Sonderberichterstatter zur Förderung von Wahrheit, Gerechtigkeit, Rehabilitation und Garantien der Nichtwiederholung (United Nations, 2011), der seit der Mandatserteilung bereits eine Vielzahl von Berichten und länderspezifischen Studien zur Transitional Justice erstellt hat (Deutscher Bundestag, 2022, S. 8).

Das Konzept der Vereinten Nationen zur Transitional Justice umfasst vier miteinander verbundene Elemente: Strafverfolgung (criminal justice), Wahrheitsfindung (truth-seeking), Wiedergutmachung (reparation) und Garantien der Nichtwiederholung (guarantees of non-recurrence). Diese vier Prinzipien werden international als Grundpfeiler der Aufarbeitung von Vergangenheit anerkannt. Sie wurden von dem UN-Experten Louis Joinet entwickelt und 1997 in seinem Bericht über die Straffreiheit bei Menschenrechtsverletzungen vorgestellt. In 2004 wird die UN berichtet, dass hierzu sowohl gerichtliche als auch außergerichtliche Mechanismen mit unterschiedlichem Grad an internationaler Beteiligung zählen, einschließlich Strafverfolgung, Wiedergutmachung, Wahrheitsfindung, institutionellen Reformen, Überprüfungen und Entlassungen oder einer Kombination dieser Maßnahmen (United Nations, 2004, S. 4).

Im Juli 2023 legte Fabián Salvioli, der UN-Sonderberichterstatter für die Förderung von Wahrheit, Gerechtigkeit, Rehabilitation und Garantien der Nichtwiederholung, einen aktualisierten Bericht zur konzeptionellen Weiterentwicklung von Transitional Justice vor (United Nations, 2023). In diesem Bericht wird gezeigt, dass das Konzept der Transitional Justice nun aus fünf Bestandteilen besteht: Wahrheitsfindung, Strafverfolgung,

Wiedergutmachung, Garantien der Nichtwiederholung und **Erinnerungsarbeit (memorialization)**.

Im Vergleich zum bisher gängigen vier Prinzipien aus dem Jahr 1997 stellt die Aufnahme der Erinnerungsarbeit eine wesentliche inhaltliche Erweiterung dar. Bereits im Juli 2020 hatte Salvioli betont, dass ohne die aktive Erinnerung an vergangenes Unrecht grundlegende Rechte, insbesondere auf Wahrheit, Gerechtigkeit, Wiedergutmachung und Nichtwiederholung nicht vollständig realisiert werden können. Erinnerungsprozesse seien daher nicht nur retrospektive Akte symbolischer Anerkennung, sondern fundamentale Voraussetzungen für gesellschaftliche Heilung und politische Transformation (United Nations, 2020).

Obwohl die Begriffe „Erinnerungskultur“ oder „Erinnern“ bereits intensiv diskutiert wurden, ist dies das erste Mal, dass sie von den Vereinten Nationen formal eingeführt wurden. Die Analyse berücksichtigt, dass die fünf Bestandteilen der Transitional Justice komplementär und voneinander abhängig sind und daher häufig miteinander verknüpft sind. Die Erinnerungsarbeit fungiert dabei sowohl als eigenständige Säule als auch als Querschnittsprinzip, das alle anderen Dimensionen von Transitional Justice unterstützt und verstärkt. Sie gilt als zentrales Instrument, um Gesellschaften dabei zu helfen, den Kreislauf von Gewalt, Ausgrenzung und struktureller Diskriminierung zu durchbrechen und langfristig eine Kultur des Friedens und der Menschenrechte zu etablieren.

Darüber hinaus müssen die fünf Bestandteile der Übergangsjustiz unter angemessener Berücksichtigung des Nichtdiskriminierungsprinzips entwickelt werden, eine Geschlechterperspektive und einen opferzentrierten Ansatz integrieren. Zusätzlich müssen sie darauf ausgerichtet sein, die eigentlichen Ursachen schwerer Menschenrechtsverletzungen zu bekämpfen. Folgendes bietet einen Überblick über wichtige Instrumente der Transitional Justice.

III.2.1 Wahrheitsfindung (Truth-seeking)

Das unveräußerliche Recht auf Wahrheitsfindung ermöglicht Opfern und ihren Familien, die Umstände und Gründe für schwere Verbrechen und systematische Menschenrechtsverletzungen zu erfahren. Dieses Recht dient als Schutz gegen Wiederholung solcher Vergehen und ist notwendig für umfassende Gedenkprozesse (United Nations, 2023, S. 4). Es leitet sich aus der Pflicht der Staaten ab, grobe Menschenrechtsverletzungen zu untersuchen, wie in internationalen und regionalen Instrumenten festgelegt. Zahlreiche internationale Abkommen, wie die Genfer Konventionen und das Übereinkommen zum Schutz vor dem Verschwindenlassen, kodifizieren dieses Recht. Verschiedene internationale und regionale Gerichte und Menschenrechtsmechanismen erkennen das Recht auf Wahrheit und die Untersuchungspflicht an.

Ein wesentlicher Bestandteil der Wiedergutmachungsgerechtigkeit ist das Recht der Opfer, die Wahrheit zu erfahren und diese öffentlich zu machen. Daher ist es für die Regierung von zentraler Bedeutung, relevante Informationen zu sammeln und die Verantwortung für begangene Verbrechen anzuerkennen (Guinn, 2005, S. 17). Massive Menschenrechtsverletzungen verursachen nicht nur psychologische Schäden, sondern verzerren auch grundlegende menschliche Werte. Zudem gibt es spezifische Überlegungen, wie etwa die Notwendigkeit, dass Untersuchungen effektiv, unabhängig und unparteiisch sein müssen (United Nations, 2023, S. 5). Um das Recht auf Wahrheit zu gewährleisten, sollten die Länder Maßnahmen ergreifen, um die unabhängige und wirksame Arbeit der Transitional Justice und außergerichtlicher Verfahren sicherzustellen. Die Einrichtung und Tätigkeit von Wahrheits- und Untersuchungskommissionen sollten sich an den aktualisierten Grundsätzen zum Schutz und zur Förderung der Menschenrechte orientieren. Die Berichte und Empfehlungen dieser Kommissionen sollten angemessen berücksichtigt werden, um eine wirksame Umsetzung und die gewünschten Ergebnisse zu gewährleisten. Darüber hinaus sollte die Identität der Zeugen vor Offenlegung geschützt werden. Für die Untersuchungen sollten die Regeln der Kommissionen geeignete Verfahren oder Maßnahmen vorsehen, um Bedrohungen für das Leben, die Gesundheit oder die Sicherheit der Betroffenen zu beenden (United Nations, 2023, S. 7).

Die Wahrheit erfordert die Erstellung möglichst vollständiger historischer Aufzeichnungen (Inter-American Commission On Human, 2015, S. 68). Dies ist von wesentlicher Bedeutung für die Gesellschaft, um die Wahrheit und Geschichte wiederzuerlangen und daraus zu lernen (United Nations, 2020, S. 12). Um den Zugang der Bevölkerung zu diesem Wissen zu erleichtern, sind die Länder verpflichtet, Archive und Beweise für vergangene Verstöße zu bewahren (United Nations, 2023, S. 8). Teile der Untersuchungen können aus Sicherheitsgründen vertraulich behandelt werden, wenn die Offenlegung die Sicherheit der Opfer, Betroffenen, Angehörigen oder Helfer gefährden könnte. Darüber hinaus sollten die Berichte der Kommissionen vollständig veröffentlicht und so weit wie möglich verbreitet werden.

III.2.2 Strafverfolgung (Justice)

Nach der Vereinten Nationen (2023) sind Staaten verpflichtet, sicherzustellen, dass Täter von Menschenrechtsverletzungen und Verstößen gegen das humanitäre Völkerrecht strafrechtlich verfolgt, vor Gericht gestellt und angemessen bestraft werden³. Dabei muss stets das Recht auf ein faires Verfahren gewährleistet sein. Den Opfern sollten zudem Unterstützung und psychosoziale Hilfe angeboten werden. Um dies zu erreichen, müssen die Staaten möglicherweise entsprechende gesetzgeberische, administrative, finanzielle und haushaltspolitische Maßnahmen ergreifen.

Der UN-Sonderberichterstatter Fabián Salvioli (2023) stellt fest, dass Straflosigkeit ein wiederkehrendes Problem im Prozess der Transitional Justice weltweit ist. Einige Staaten nutzen ihre institutionellen Befugnisse, um Verstöße zu leugnen oder sie in Vergessenheit geraten zu lassen; in einigen Fällen herrscht faktische Straflosigkeit, gekennzeichnet durch einen „Pakt des Schweigens“ (pact of silence), den sowohl die Behörden als auch die Gesellschaft einhalten (United Nations, 2023, S. 10).

³ UNESCO, International legal standards underpinning the pillars of transitional justice, 2023, S.9. Dieses Dokument fasst Informationen aus verschiedenen Gesetzen und internationalen Abkommen zusammen.

Um internationale Standards einzuhalten, sollten Staaten Schutzmechanismen gegen den Missbrauch von Rechtsnormen implementieren und durchsetzen. Zudem müssen sie die erforderlichen Maßnahmen ergreifen, um die Wirksamkeit internationaler Rechtsgrundsätze im Hinblick auf die universelle und internationale Gerichtsbarkeit zu stärken. Die Sanktionierung von Tätern durch rechtskräftige strafrechtliche Urteile stellt einen essenziellen Aspekt der Gerechtigkeit dar und gilt als eine der effektivsten Präventionsmaßnahmen (United Nations, 2023, S. 12).

III.2.3 Wiedergutmachung (Reparation)

Staaten müssen bei schwerwiegenden Menschenrechtsverletzungen und Verstößen gegen das humanitäre Völkerrecht den Opfern umgehend und wirksam Wiedergutmachung leisten (United Nations, 2023, S. 12) sowie Wiedergutmachungsurteile durchsetzen und Programme zur Unterstützung der Opfer einrichten.

Wiedergutmachung muss alle erlittenen Schäden abdecken und dem Schweregrad der Verstöße entsprechen. Dabei ist es wesentlich, dass der Staat und andere Beteiligte ihre Verantwortung anerkennen. Gerichte haben sich auf das Prinzip der Restitutio in integrum geeinigt, welche Entschädigung, Rückerstattung, Rehabilitation, Genugtuung und die Garantien der Nichtwiederholung umfasst. Zudem sollte Wiedergutmachung mit den Prinzipien der Wahrheit, Gerechtigkeit und Garantien der Nichtwiederholung verknüpft sein (United Nations, 2023, S. 12) und darf nicht zur Akzeptanz von Straflosigkeit führen.

Nach der Vereinten Nationen (2023) umfasst Wiedergutmachung vier wesentliche Bestandteile: Rückerstattung, Entschädigung, Rehabilitation und Genugtuung. Rückerstattung zielt darauf ab, die Opfer in ihre ursprüngliche Situation vor der Verletzung zurückzusetzen, einschließlich der Wiederherstellung von Freiheit, Menschenrechten und Identität. Entschädigung bewertet wirtschaftlich den Schaden der Opfer, einschließlich Einkommens- oder Chancenverlust sowie materieller und immaterieller Schäden. Rehabilitation lindert psychische und physische Schäden und unterstützt den Wiederaufbau des Lebens der Opfer durch Bereitstellung medizinischer, psychologischer, rechtlicher und sozialer Dienste sowie der Wiederherstellung des bürgerlichen Status. Genugtuung beinhaltet symbolische Handlungen wie die Beendigung

von Verletzungen, Wahrheitsfindung, Suche nach Verschwundenen, Wiederherstellung der Würde der Opfer, öffentliche Entschuldigungen, Sanktionen gegen Verantwortliche und Gedenkveranstaltungen. Entschuldigungen müssen fakten- und verantwortungsbasiert sowie mit Opferbeteiligung gestaltet werden.

Effektive Wiedergutmachung erfordert nationale Programme mit einem soliden rechtlichen und institutionellen Rahmen sowie nachhaltigen Finanzierungsmethoden. Außerdem stellt der UN-Sonderberichterstatter Fabián Salvioli (2023) jedoch fest, dass diese Programme eine Genderperspektive einbeziehen müssen, um geschlechtsbezogene Auswirkungen zu berücksichtigen und Diskriminierung zu vermeiden. Opfer sollten als Rechteinhaber anerkannt und frühzeitig in die Programmgestaltung eingebunden werden. Staaten müssen ihre Wiedergutmachungsprogramme öffentlich bekannt machen (United Nations, 2023, S. 15) und den Zugang sowie die Beteiligung der Opfer sicherstellen.

III.2.4 Garantien der Nichtwiederholung (Guarantees of non-recurrence)

Laut der Vereinten Nationen (2023) Staaten sollten sicherstellen, dass schwere Verbrechen nicht wiederholt werden, um die Rechte der Opfer zu schützen. Dafür müssen sie Mechanismen zur Prävention und Überwachung sozialer Konflikte sowie institutionelle Reformen einführen, um die Rechtsstaatlichkeit zu gewährleisten und das Vertrauen in staatliche Institutionen wiederherzustellen. Der Menschenrechtsausschuss und der Interamerikanische Gerichtshof für Menschenrechte haben darauf hingewiesen, dass Staaten schwerwiegende Menschenrechtsverletzungen kodifizieren oder die erforderlichen Maßnahmen zur Ratifizierung einer spezifischen Konvention ergreifen müssen.

Eine angemessene institutionelle Antwort stärkt das Vertrauen in öffentliche Institutionen, indem sie sicherstellt, dass Individuen den Normen und Werten ihrer Regierungsinstitutionen verpflichtet sind. Staaten müssen gewährleisten, dass Beamte, die für schwerwiegende Menschenrechtsverletzungen verantwortlich sind, insbesondere im Militär-, Sicherheits-, Polizei-, Geheimdienst- und Justizsektor, nicht weiter im Staatsdienst tätig sind und während strafrechtlicher oder disziplinarischer Verfahren suspendiert werden.

Bildungsmaßnahmen sind ebenfalls notwendig, um das Wiederauftreten schwerer Verbrechen zu verhindern. Der Sonderberichterstatter betont, dass alle Staatsbediensteten eine Ausbildung in Menschenrechten erhalten sollten, da der demokratische Staat diese Rechte garantieren muss (United Nations, 2023, S. 23). Zudem sollten Staaten kultur- und medienpolitische Maßnahmen zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses, der kulturellen Vielfalt und des Zusammenlebens ergreifen.

Darüber hinaus sollten Institutionelle Reformen zur Prävention von Menschenrechtsverletzungen durch breite öffentliche Konsultationen, einschließlich der aktiven Beteiligung von Opfern und Zivilgesellschaft, entwickelt werden. Staaten sollten auch wirksame zivile Kontrollinstitutionen wie legislative Aufsichtsorgane einrichten (United Nations, 2023, S. 20). Um Gewalt fördernde Botschaften zu vermeiden, sollten Staaten die Handlungen von Ideologen und Verbreitern hasserfüllter und diskriminierender Reden regulieren. In der Regulierung von Hassrede sollten Staaten und Technologieunternehmen zusammenarbeiten, um die Nutzung ihrer Netzwerke für Gewaltakte zu verhindern.

III.2.5 Erinnerungsarbeit (Memorialization)

Die aktualisierten Prinzipien zum Schutz und zur Förderung der Menschenrechte durch Maßnahmen gegen Straffreiheit besagen, dass Staaten die Verantwortung haben, das Gedächtnis an Menschenrechtsverletzungen zu bewahren und weiterzugeben. Diese Verantwortung ergibt sich aus der Pflicht der Staaten, das unveräußerliche Recht aller Menschen auf Wahrheit über solche Verletzungen zu garantieren und Archive sowie andere Beweismittel zu erhalten, um das kollektive Gedächtnis zu bewahren.

Der UN-Sonderberichterstatter Fabián Salvioli (2023) betont, Gedenkarbeit soll genaue und umfassende Berichte über vergangene Menschenrechtsverletzungen und das erlittene Leid der Opfer bewahren und weitergeben. Ziel ist es, die Gesellschaft zu informieren, die Würde der Opfer wiederherzustellen, Heilung und Versöhnung zu fördern und die Wiederholung von Verstößen zu verhindern.

Öffentliche Gedenkpolitik sollte umfassend sein und auf allen Ebenen der formalen und informellen Bildung etabliert werden. Sie muss so gestaltet und umgesetzt werden, dass sie die Erinnerung an die Opfer würdigt, die Ansichten verschiedener Opfergruppen berücksichtigt und eine Geschlechterperspektive einbezieht (United Nations, 2023, S. 15).

Internationale Gerichte haben Staaten diverse Gedenkmaßnahmen auferlegt, wie den Bau von Museen und Gedenkstätten, die Erstellung und Ausstrahlung von Dokumentarfilmen, die Aufnahme der Geschichte von Menschenrechtsverletzungen in den Bildungsplan, die Umbenennung öffentlicher Plätze und die Installation von Gedenktafeln.

Laut dem Bericht des UN-Sonderberichterstatters wird die Erinnerungsarbeit als fünftes Kernelement der Transitional Justice angesehen, sowohl eigenständig als auch bereichsübergreifend. Ohne Erinnerung können die Rechte auf Wahrheit, Gerechtigkeit und vollständige Wiedergutmachung nicht vollständig verwirklicht werden, und es kann keine Garantien für Nichtwiederholung geben.

III.3 Ziele und Herausforderungen

Die Ziele der Transitional Justice lassen sich tatsächlich wie folgt zusammenfassen: die Aufdeckung der Wahrheit über begangene Verbrechen, die Identifizierung der Verantwortlichen und ihre zur Rechenschaft zu ziehen, die Förderung von Aussöhnung und friedlicher Koexistenz sowie die Verhinderung zukünftiger Konflikte und Straftaten (Crocker, 1998, S. 496). Die Offenlegung der Wahrheit über begangene Verbrechen ist besonders wichtig, um das Ausmaß des Unrechts klar zu erkennen. Ohne diese Offenlegung ist es nicht möglich, die anderen Ziele zu erreichen. Ein Beispiel für die Suche nach der Wahrheit ist die Arbeit der Wahrheits- und Versöhnungskommission (Truth and Reconciliation Commission, TRC) in Südafrika, die es den Opfern ermöglicht hat, öffentlich ihre Geschichten zu erzählen. Es geht nicht nur darum, die Wahrheit ans Licht zu bringen, sondern auch darum, den Opfern Respekt und Anerkennung zu geben.

Eines der Hauptziele der Transitional Justice im Umgang mit gewaltsamen Konflikten besteht darin, den Opfern schwerer Menschenrechtsverletzungen ein Mindestmaß an Gerechtigkeit zu

gewährleisten und gleichzeitig die Voraussetzungen für Frieden, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern (Deutscher Bundestag, 2022, S. 13–14). Hierzu zählt beispielsweise, das Vertrauen in staatliche Institutionen wiederherzustellen und den Zugang zu Recht zu gewährleisten. Langfristig sollen die Maßnahmen auch dazu beitragen, die tief gespaltenen Gesellschaften zwischen den ehemaligen Konfliktparteien zu versöhnen und erneute Menschenrechtsverletzungen zu verhindern (Zupan, 2016). Deshalb wird Transitional Justice gegenwärtig als ein zentraler Bestandteil der Friedenspolitik betrachtet. Jedoch steht das Konzept vor einer Reihe von Herausforderungen, die im folgenden Abschnitt thematisiert werden.

Im Rahmen der **Wahrheitsfindung** stehen Übergangsgesellschaften vor der Herausforderung, dass Vorstellungen von Wahrheit, Gerechtigkeit, Schuld und Versöhnung zwischen den verschiedenen Konfliktparteien oft stark divergieren können (Deutscher Bundestag, 2022, S. 14). Dies betrifft nicht nur unterschiedliche gesellschaftliche, religiöse oder ethnische Bevölkerungsgruppen innerhalb eines Landes, sondern auch zwischen Deutschland und seinen Partnerländern. Insbesondere innerhalb der Gruppen, die stark von Gewalt betroffen sind, wie Flüchtlinge, Binnenvertriebene, zu Unrecht Inhaftierte, Opfer kriegerischer Auseinandersetzungen, Überlebende sexualisierter Gewalt und deren Angehörige (Deutscher Bundestag, 2019, S. 13) existieren verschiedene Perspektiven und mögliche Konflikte. Unterschiedliche Erwartungen an den Prozess der Vergangenheitsarbeit und Vergangenheitsbewältigung sowie an die notwendigen Voraussetzungen für Versöhnung sind dabei typisch. Es besteht die Gefahr, dass eine einflussreiche Bevölkerungsgruppe ihre Interessen im Rahmen der Wahrheitsfindung bevorzugt durchsetzen könnte (Deutscher Bundestag, 2022, S. 14), wodurch die Aufarbeitungsprozesse politischen Dynamiken unterworfen werden. Transitional Justice könne im Rahmen der Vergangenheitsbewältigung und Auseinandersetzung der Vergangenheit auch zu erneuter Gewalt oder Konflikten führen, wodurch bestehende gesellschaftliche Wunden wieder aufgerissen und Spannungen verstärkt werden könnten (Fiedler & Mross, 2019, S. 3).

Die **Strafverfolgung** kann einen wesentlichen Beitrag zur Wiederherstellung von Gerechtigkeit leisten, sieht sich jedoch einer Vielzahl von Herausforderungen gegenüber. Dazu gehören die begrenzten Kapazitäten nationaler Gerichte, die Gewährleistung einer unabhängigen Justiz, die

Einhaltung menschenrechtlicher und rechtsstaatlicher Standards sowie die Berücksichtigung lokal anerkannter und traditionell legitimierter Konfliktbearbeitungsmechanismen (Deutscher Bundestag, 2019, S. 14). Zudem ist die Kommunikation einzelner Urteile als Teil eines umfassenden Prozesses der Vergangenheitsbewältigung von Bedeutung. In der Praxis wird jedoch meist nur ein geringer Anteil der mutmaßlichen Hauptverantwortlichen zur Rechenschaft gezogen. Die strafrechtliche Aufarbeitung konzentriert sich häufig auf mutmaßliche Täterinnen und Täter, während die Bedürfnisse der Opfer von Krieg und Verbrechen sowie deren Angehörige oft vernachlässigt werden. Es fehlt an Maßnahmen wie der Suche nach Verschwundenen, Entschädigungen für Überlebende und betroffene Gemeinschaften, dem Schutz des Eigentums von Vertriebenen oder einer ausreichenden psychosozialen Betreuung für Gewaltopfer und Zeugen (Deutscher Bundestag, 2022, S. 15).

Auch Entschädigungszahlungen und Programme der **Wiedergutmachung** für die Opfer kämen nur selten zur Anwendung (Deutscher Bundestag, 2022, S. 15). Transitional Justice-Maßnahmen werden heute oft in Gesellschaften umgesetzt, die von umfassender Armut und schwerer Gewalt betroffen sind. Korruption, Vetternwirtschaft und illegale Ökonomien, einschließlich Waffen-, Drogen- und Menschenhandel, sowie Lieferkettenprobleme oder die Ausbeutung von Ressourcen (Deutscher Bundestag, 2019, S. 14) können in diesem Kontext die Umsetzung von Friedensprozessen zusätzlich erschweren. Im Bericht des UN-Sonderberichterstatters Fabián Salvioli (2023) wird betont, dass es an umfassenden Wiedergutmachungsmaßnahmen für die Opfer mangelt. Daher sollten zivilgesellschaftliche Strukturen sowie Opferverbände gestärkt werden, um ausreichend Raum für zivilgesellschaftliches Engagement zu schaffen. Die Privatwirtschaft könnte zudem eine wichtige Rolle bei der Entwicklung einer inklusiven und nachhaltigen Wirtschaft spielen. Darüber hinaus wird die Notwendigkeit einer Kooperation mit repressiven Regimen berücksichtigt.

Im Bericht der United Nations äußert der Sonderberichterstatter mit großer Besorgnis, dass zahlreiche Prozesse der Transitional Justice durch politische Entscheidungen beeinträchtigt werden (United Nations, 2023, S. 21). Diese Entscheidungen tragen zur Delegitimierung von Wahrheitsfindungsprozessen, zur Förderung von Straflosigkeit, zum Mangel an umfassender Wiedergutmachung für Opfer, zur Aufrechterhaltung institutioneller Strukturen, die Übergriffe

begünstigen, zur Rechtfertigung vergangener Übergriffe sowie zum Fehlen oder Boykott von Gedenkprogrammen bei. Diese Rückschläge führen dazu, dass Opfer und ihre Familien erneut benachteiligt werden, was die Zukunft der betroffenen Gesellschaften ernsthaft gefährden kann. Die Auseinandersetzung der Transitional Justice könnte zu einer politischen Instrumentalisierung führen, bei der die Prozesse als Mittel für die Interessen der Mächtigen genutzt werden (Weiffen, 2015, S. 83), ohne tiefgreifende Reformen umzusetzen. Darüber hinaus stellt der Einfluss sozialer Medien auf gesellschaftliche Narrative, die Mobilisierung von Gruppen und die Dynamik von Konflikten eine zusätzliche Herausforderung dar (Deutscher Bundestag, 2019, S. 13).

In der politischen und wissenschaftlichen Debatte wird das Konzept der Transitional Justice sowohl hinsichtlich der Umsetzung und Angemessenheit der entsprechenden Maßnahmen als auch hinsichtlich des normativen Charakters des Konzepts kritisiert (Weiffen, 2015, S. 13). Angesichts der heutigen Konfliktlagen, die sich in vielerlei Hinsicht von den politischen Übergängen in Lateinamerika und Osteuropa, welche maßgeblich zur Entstehung des Konzepts beigetragen haben, unterscheiden - insbesondere hinsichtlich fehlender wirtschaftlicher Kapazitäten und nicht funktionierender Institutionen (De Greiff, 2020, S. 254). Es wird darauf hingewiesen, dass nicht dasselbe Maßnahmenbündel ohne signifikante Anpassungen auf aktuelle Situationen angewendet werden kann. Es wird zudem argumentiert, dass die Aufarbeitungsprozesse zunehmend weniger von nationalen und regionalen Akteuren dominiert werden und stattdessen vermehrt durch die Einflüsse internationaler Akteure geprägt sind (Deutscher Bundestag, 2022, S. 15). Die mangelnde Kontextsensibilität internationaler Transitional Justice-Maßnahmen wird daher von Kritikern vielfach beklagt (Weiffen, 2015, S. 13). Es wird vorgebracht, dass externe Akteure häufig dazu tendieren, standardisierte Modelle auf verschiedene Situationen der Transitional Justice anzuwenden, ohne hinreichend den spezifischen Kontext zu berücksichtigen oder die kulturellen Vorstellungen, Gebräuche und das lokale Wissen der betroffenen Gemeinschaften einzubeziehen. Diese standardisierten Schemata sind kaum an die Besonderheiten der jeweiligen Transitionssituation angepasst. Es wird zudem die Frage aufgeworfen, ob westliche Vorstellungen und Konzepte von Schuld, Strafe und Gerechtigkeit auf Übergangsgesellschaften mit abweichenden sozialen Normen und Regelwerken übertragbar sind, oder es eine Neuauflage der „Zivilisatorischen Mission“ des Westens ist (Weiffen, 2015, S. 13).

III.4 Länderspezifische Adaption

Weltweit gibt es zahlreiche Beispiele für Transitional Justice, die in unterschiedlichen Staaten und Kontexten umgesetzt wurden (Deutscher Bundestag, 2022, S. 16). In diesem Rahmen können jedoch nur ausgewählte Fälle betrachtet werden, die eine besondere Bedeutung für die Diskussion und Weiterentwicklung des Konzepts der Transitional Justice hatten. Diese Beispiele veranschaulichen nicht nur die Vielfalt der Ansätze, sondern auch die Herausforderungen und Potenziale, die mit der Umsetzung solcher Maßnahmen verbunden sind.

III.4.1 Afrika: Das Fallbeispiel Südafrika

Südafrika und Ruanda gelten als prägnante Beispiele für die Umsetzung von Transitional Justice im afrikanischen Kontext (Deutscher Bundestag, 2022, S. 17). Beide Länder mussten sich mit den Folgen schwerwiegender Menschenrechtsverletzungen auseinandersetzen, die maßgeblich durch rassistische Diskriminierung und systematische Gewalt geprägt waren. Insbesondere die Post-Apartheid-Ära in Südafrika gilt als eines der bedeutendsten Fallbeispiele für Transitional Justice.

Nach dem Ende der Apartheid wurde 1996 unter Präsident Nelson Mandela die **Truth and Reconciliation Commission (TRC)** eingerichtet, die bis 2003 tätig war (South African History Online, 2018). Ziel der TRC war es, die während der Apartheid begangenen Menschenrechtsverletzungen zu dokumentieren und aufzuarbeiten. Dazu gehörte auch, die Identität der Täter offenzulegen sowie die Motive und Hintergründe der Verbrechen zu beleuchten (Deutscher Bundestag, 2022, S. 18). Die Kommission war in drei spezialisierte Ausschüsse gegliedert: den **Menschenrechtsausschuss**, den **Amnestieausschuss** sowie den **Wiedergutmachungs- und Rehabilitierungsausschuss** (TRC, 1996). Im Zentrum standen die Mechanismen der Wahrheitsfindung und Amnestie, ergänzt durch begrenzte Maßnahmen der Strafverfolgung und Wiedergutmachung.

Ein zentraler Bestandteil des südafrikanischen Modells war die Möglichkeit der Amnestie. Täter konnten Straffreiheit erlangen, sofern sie sich einem förmlichen Verfahren vor dem Amnestieausschuss stellten und umfassend über ihre Taten aussagten. Dieser Ansatz war hoch

umstritten, da er teilweise als Straffreiheit für schwerste Menschenrechtsverletzungen interpretiert wurde. Gleichzeitig wurde er als pragmatische Lösung angesehen, da Südafrika angesichts der gesellschaftlichen Spaltung einen Weg finden musste, Vergangenheit und Zukunft miteinander zu versöhnen.

Während das Modell der TRC international als innovativ und beispielhaft gelobt wurde, blieb es nicht frei von Kritik. Besonders die fehlende systematische Strafverfolgung wurde als zentrale Schwäche betrachtet. Wie Desmond Tutu in *No Future Without Forgiveness* (2000) beschreibt, musste Südafrika einen „dritten Weg“ einschlagen (Tutu, 2000, S. 30). Im Gegensatz zu den Nürnberger Prozessen, bei denen die internationale Gemeinschaft nach der juristischen Aufarbeitung in ihre Heimatländer zurückkehrte, blieb die südafrikanische Bevölkerung auf eine gemeinsame Zukunft angewiesen. Täter und Opfer mussten weiterhin in derselben Gesellschaft leben, was einen anderen Ansatz der Vergangenheitsbewältigung erforderte.

Die TRC verfolgte daher nicht nur das Ziel der Wahrheitsfindung, sondern auch der gesellschaftlichen Aussöhnung. Durch öffentliche Anhörungen erhielten Opfer die Möglichkeit, ihre Geschichten zu erzählen und ihre Würde zurückzugewinnen. Gleichzeitig konnten Täter ihre Sichtweise darlegen und um Amnestie ersuchen. Dadurch wurde ein öffentlicher Raum für Dialog und kollektive Erinnerung geschaffen, der eine kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ermöglichte.

Das südafrikanische Modell der Transitional Justice hebt sich durch seinen einzigartigen Fokus auf Versöhnung und Wahrheitsfindung von anderen Aufarbeitungsprozessen ab. Während die TRC internationale Anerkennung für ihre innovative Herangehensweise erhielt, bleibt die Frage der strafrechtlichen Gerechtigkeit bis heute ein umstrittenes Thema. Die weitgehende Amnestiepraxis führte dazu, dass viele Täter nicht zur Verantwortung gezogen wurden, was bei Teilen der Gesellschaft auf Kritik stieß. Dennoch hat die TRC wesentlich zur gesellschaftlichen Aufarbeitung beigetragen und neue Maßstäbe für die Transitional Justice gesetzt. Ihr Modell wird bis heute in anderen post-konfliktären Gesellschaften als Referenz herangezogen, um Wege der Vergangenheitsbewältigung zu gestalten.

III.4.2 Zentral- und Südamerika: Das Fallbeispiel Chile

Lateinamerika bietet zahlreiche Beispiele für Transitional Justice, insbesondere in Honduras, Mexiko und Kolumbien (Deutscher Bundestag, 2022, S. 25). In vielen weiteren Ländern, darunter Argentinien, Guatemala und Peru, wurden ebenfalls bedeutende Mechanismen der Transitional Justice implementiert. Ein besonders prägnantes Beispiel stellt Chile dar, das nach der Diktatur von Augusto Pinochet umfassende Maßnahmen zur Aufarbeitung der Vergangenheit ergriff.

Nach dem Militärputsch von 1973 setzte die Pinochet-Diktatur die demokratischen Institutionen außer Kraft und ging systematisch gegen Oppositionelle vor. Tausende Menschen wurden willkürlich verhaftet, gefoltert oder ermordet, während viele weitere ins Exil gezwungen wurden. Erst nach dem verlorenen Referendum von 1988 und den darauffolgenden demokratischen Wahlen 1989 wurde Chile schrittweise in ein demokratisches System überführt, wobei Pinochet bis 1998 Oberbefehlshaber der Armee blieb (Werle & Vormbaum, 2018, S. 271–272).

Zur Aufarbeitung dieser Verbrechen setzte Präsident Patricio Aylwin 1990 die **Nationale Wahrheits- und Versöhnungskommission (Rettig-Kommission)** ein, deren Mandat sich auf dokumentierte Fälle von Tötungen und Verschwindenlassen beschränkte. Der 1991 veröffentlichte **Rettig-Bericht** identifizierte 2.298 Opfer, konnte jedoch keine individuellen Täter benennen. Weitere Wahrheitskommissionen folgten, darunter die **Valech-Kommission (2003–2005)**, die sich auf Überlebende von Folter und politischer Inhaftierung konzentrierte und etwa 30.000 Opfer dokumentierte (Werle & Vormbaum, 2018, S. 272–273). Anders als die Rettig-Kommission stellte sie ihre Ergebnisse jedoch nicht der Justiz zur Verfügung. Als Reaktion auf die Empfehlungen der Rettig-Kommission implementierte Chile weitreichende Wiedergutmachungsmaßnahmen. Diese umfassten finanzielle Entschädigungen für die Angehörigen der Opfer, Ausbildungs- und Gesundheitsprogramme sowie die Errichtung von Gedenkstätten. Zudem wurden 2004 Entschädigungsleistungen auf Folterüberlebende ausgeweitet. Dennoch bleibt die juristische Aufarbeitung umstritten.

Das Amnestiegesetz von 1978, das von Pinochet erlassen wurde, verhinderte zunächst eine systematische strafrechtliche Verfolgung. Erst das wegweisende Urteil im Fall „**Almonacid**

Arellano“ ermöglichte die Ahndung von Verbrechen gegen die Menschlichkeit, da diese als nicht verjährbar gelten. Die Festnahme Pinochets 1998 in London auf Grundlage des **Universalitätsprinzips** markierte einen Wendepunkt für die internationale Strafverfolgung, auch wenn seine Auslieferung letztlich aus gesundheitlichen Gründen scheiterte (Werle & Vormbaum, 2018, S. 274–275). Nach seiner Rückkehr nach Chile wurde er unter Hausarrest gestellt, verstarb jedoch 2006, bevor ein Urteil gefällt werden konnte.

Seit den frühen 2000er Jahren wurden vermehrt Verfahren gegen ehemalige Angehörige des Militärs eröffnet. Die Errichtung spezialisierter Menschenrechtsgerichte und staatliche Unterstützung für Opferfamilien führten dazu, dass zahlreiche Täter verurteilt wurden – wengleich viele Urteile milde ausfielen.

Chile stellt ein bedeutendes Beispiel für die Anwendung unterschiedlicher Transitional Justice-Mechanismen dar. Während Wahrheitskommissionen und Wiedergutmachungsprogramme vergleichsweise früh eingeführt wurden, blieb die strafrechtliche Aufarbeitung lange Zeit eingeschränkt. Erst unter dem wachsenden internationalen Druck und der zunehmenden gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der Diktatur konnte eine effektive Strafverfolgung eingeleitet werden. Dennoch bleibt der Prozess der Transitional Justice in Chile unvollständig, da insbesondere die gerichtliche Ahndung schwerer Menschenrechtsverletzungen weiterhin kontrovers diskutiert wird.

III.4.3 Europa: Das Fallbeispiel Deutschland

In Europa gibt es zahlreiche bedeutende Beispiele für Transitional Justice, darunter Deutschland und Spanien (Deutscher Bundestag, 2022, S. 21). Besonders seit dem Ende der 1980er Jahre haben sich in vielen osteuropäischen Ländern wie Tschechien und Ungarn Transitional Justice-Prozesse etabliert, die als Reaktion auf den Zusammenbruch der sozialistischen Diktaturen und den Zerfall der Sowjetunion eingeleitet wurden (Werle & Vormbaum, 2018, S. 254–261). Im Rahmen dieser Untersuchung wird Deutschland als zentrales Fallbeispiel herangezogen, da sich hier zwei wesentliche historische Kontexte für Transitional Justice identifizieren lassen: die Aufarbeitung der Verbrechen des

Nationalsozialismus sowie die juristische und gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Unrecht der **Deutschen Demokratischen Republik (DDR)**.

Die ersten Transitional Justice-Mechanismen zur Bewältigung der NS-Vergangenheit in Deutschland umfassten strafrechtliche Verfolgung, Wiedergutmachung und die Überprüfung des öffentlichen Dienstes. Während in Westdeutschland daneben Amnestien erlassen wurden, kam es nicht zur Einrichtung einer Wahrheitskommission (Werle & Vormbaum, 2018, S. 228). Der wohl bekannteste strafrechtliche Aufarbeitungsprozess war das Verfahren vor dem Internationalen Militärgerichtshof in Nürnberg, bei dem 22 Hauptkriegsverbrecher abgeurteilt wurden. In den darauffolgenden Jahren fanden weitere Prozesse in allen Besatzungszonen der Alliierten statt. Diese strafrechtliche Verfolgung verlor jedoch in den frühen 1950er Jahren an Intensität, bis mit der Gründung der Zentralen Stelle zur Aufklärung von NS-Verbrechen Ende der 1950er Jahre eine systematische Wiederaufnahme der Untersuchungen erfolgte (Werle & Vormbaum, 2018, S. 229). Eine zentrale Bedeutung kam in diesem Kontext dem Frankfurter Auschwitz-Prozess (Dezember 1963 – August 1965) zu, der erstmals eine breitere öffentliche Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen in der Bundesrepublik Deutschland initiierte (Deutscher Bundestag, 2022, S. 23).

Die Aufarbeitung des DDR-Unrechts erfolgte nach der deutschen Wiedervereinigung durch verschiedene Transitional Justice-Mechanismen. Zur Aufarbeitung des DDR-Unrechts wurden die Mechanismen der Strafverfolgung, Wiedergutmachung und die Überprüfung des öffentlichen Dienstes angewandt. Vorschläge für eine Generalamnestie, die sowohl während der Wendezeit als auch in den darauffolgenden Jahren diskutiert wurden, fanden hingegen keine politische Mehrheit und wurden nicht umgesetzt (Werle & Vormbaum, 2018, S. 234–239). Dazu gehörten die Überprüfung und Entlassung zahlreicher Staatsbediensteter, die strafrechtliche Verfolgung von Tätern sowie Maßnahmen zur Wiedergutmachung für die Opfer des SED-Regimes. Obwohl über die Einrichtung einer Wahrheitskommission diskutiert wurde, kam es letztlich nicht zur Umsetzung dieses Instruments (Deutscher Bundestag, 2022, S. 23). Stattdessen setzte der Deutsche Bundestag im Mai 1992 die **Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland“** ein, deren Ergebnisse einen wesentlichen Beitrag zur historischen Aufarbeitung leisteten. Der strafrechtliche Schwerpunkt lag insbesondere auf den **Tötungen an der innerdeutschen**

Grenze, insbesondere den **Todesschüssen der Grenzsoldaten auf DDR-Bürger**, die in den Westen zu fliehen versuchten. Diese Verfahren markierten einen bedeutenden Schritt in der juristischen Aufarbeitung der SED-Diktatur und trugen dazu bei, die öffentliche Debatte über das DDR-Unrecht nachhaltig zu prägen.

Zur Umsetzung von Maßnahmen der Wiedergutmachung verabschiedete die demokratisch gewählte Volkskammer im Jahr 1990 das **Rehabilitierungsgesetz**, das eine rechtliche Grundlage für die Rehabilitierung von Opfern politischer Verfolgung in der DDR schuf und eine angemessene Entschädigungsregelung vorsah. Im Jahr 1992 wurde die strafrechtliche Rehabilitierung neu geregelt, um den rechtlichen Rahmen für die Aufhebung von Unrechtsurteilen der DDR-Justiz weiter zu präzisieren. Ergänzend dazu trat 1994 die **verwaltungsrechtliche und berufliche Rehabilitierung** in Kraft (Werle & Vormbaum, 2018, S. 237), die es Betroffenen ermöglichte, berufliche Nachteile, die ihnen durch politische Verfolgung entstanden waren, auszugleichen.

Auch im Bereich der Überprüfung des öffentlichen Dienstes wurden weitreichende Maßnahmen ergriffen. Ein zentrales Instrument stellte das **Stasi-Unterlagen-Gesetz** dar, das die Einsichtnahme in die Akten des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS) ermöglichte. Dieses Gesetz diente nicht nur der individuellen Aufarbeitung, sondern ermöglichte auch die Überprüfung von Personen, die öffentliche Ämter bekleideten. Neben Abgeordneten wurden auch Beamte, Richter, Soldaten und weitere Angehörige des öffentlichen Dienstes überprüft, um eine personelle Kontinuität mit dem repressiven DDR-Regime zu verhindern (Werle & Vormbaum, 2018, S. 238). Dieses Vorgehen weist Parallelen zu den **Lustrationsgesetzen in Osteuropa** auf, die nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Regime eine Bereinigung des Staatsapparates von ehemaligen Funktionären und Geheimdienstmitarbeitern anstrebten.

Die in Deutschland getroffenen Maßnahmen zur Transitional Justice nach der Wiedervereinigung zielten darauf ab, einerseits juristische Gerechtigkeit für die Opfer des SED-Regimes zu schaffen und andererseits eine personelle Neustrukturierung des öffentlichen Dienstes zu gewährleisten. Während die strafrechtliche Rehabilitierung insbesondere der juristischen Aufhebung von DDR-Unrechtsurteilen diente, adressierten die verwaltungs- und beruflichen Rehabilitierungsmaßnahmen die sozioökonomischen Folgen der politischen Verfolgung. Die Überprüfung des öffentlichen Dienstes, insbesondere durch das Stasi-

Unterlagen-Gesetz, stellt ein bedeutendes Instrument zur demokratischen Erneuerung der Institutionen dar. Trotz dieser weitreichenden Maßnahmen bleibt die historische und gesellschaftliche Aufarbeitung der DDR-Vergangenheit ein fortlaufender Prozess, der bis heute politisch und wissenschaftlich intensiv diskutiert wird.

III.4.4 Asien: Das Fallbeispiel Taiwan

Im asiatischen Kontext gelten Kambodscha und Timor-Leste als zwei bedeutende (Deutscher Bundestag, 2022, S. 18), jedoch in ihrer Ausgestaltung unterschiedliche Fallbeispiele der Transitional Justice. Während Kambodscha sich primär mit der strafrechtlichen Aufarbeitung der Verbrechen des Khmer-Regimes auseinandersetzt, steht in Timor-Leste die Kombination aus Wahrheitskommissionen, Versöhnungsprozessen und strafrechtlicher Verfolgung im Fokus.

Im Rahmen dieser Untersuchung dient Taiwan als zentrales Fallbeispiel. Das von der Kuomintang (KMT) errichtete parteistaatliche System und die damit verbundene autoritäre Herrschaft führten über Jahrzehnte hinweg zu schwerwiegenden Menschenrechtsverletzungen, insbesondere durch systematische staatliche Repression. Der 228-Zwischenfall von 1947 markierte den Beginn der autoritären KMT-Herrschaft und gilt als eines der gravierendsten Beispiele für staatliche Gewalt in der Nachkriegsgeschichte Taiwans. Dieses Massaker, das durch militärische Niederschlagung und Massentötungen gekennzeichnet war, leitete eine lange Phase politischer Verfolgung ein. In den folgenden Jahrzehnten manifestierte sich diese Repression im sogenannten Weißen Terror, der sich durch willkürliche Verhaftungen, Inhaftierungen und außergerichtliche Hinrichtungen auszeichnete. Sowohl der 228-Zwischenfall als auch der Weiße Terror bilden zentrale Bezugspunkte für den Transitional-Justice-Prozess in Taiwan, da sie die massiven Menschenrechtsverletzungen während der autoritären KMT-Herrschaft symbolisieren und bis heute eine Schlüsselrolle in der gesellschaftlichen und politischen Aufarbeitung spielen.

Von 1895 bis 1945 war Taiwan unter japanischer Kolonialherrschaft. Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde die Insel am 25. Oktober 1945 unter die Verwaltung der Republik China gestellt. Die Kuomintang (KMT) unter Chiang Kai-shek übernahm die Kontrolle über Taiwan, während sie gleichzeitig in China einen Bürgerkrieg mit den kommunistischen Kräften

unter Mao Zedong verwickelt war (Chang-Liao & Chen, 2019, S. 625). Die politische Eingliederung Taiwans in die Republik China gestaltete sich äußerst konfliktreich, die Erfahrungen mit moderner Staatsbildung und nationalistischem Widerstand zwischen den einheimischen Taiwanesen (*Benshengren* 本省人) und den neu angekommenen Chinesen (*Waishengren* 外省人) erheblich divergierten.

Taiwan hatte in der Kolonialzeit eine Phase stabiler wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung durchlaufen, wodurch die Insel in vielen Bereichen moderner war als weite Teile von China. Die japanische Herrschaft führte zur Einführung neuer administrativer, rechtlicher und wirtschaftlicher Strukturen sowie eines standardisierten Bildungssystems. Taiwan wurde innerhalb des japanischen Imperiums als halbperiphere Region betrachtet, die in vielen Aspekten fortschrittlicher als China war. Besonders die unter der Kolonialherrschaft aufgewachsene zweite Generation der Taiwanesen entwickelte ein Geschichtsbewusstsein und eine kulturelle Identität, die sich grundlegend von derjenigen der Chinesen unterschied (Chu & Lin, 2001, S. 112).

Angesichts dieser tiefgreifenden Unterschiede zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen war es nahezu unausweichlich, dass die Rückführung Taiwans an die Republik China zu erheblichen Spannungen und tragischen Folgen führen würde (Chu & Lin, 2001, S. 111). Obwohl viele Taiwaner die Rückkehr der Insel nach China begrüßten und sich gegen die japanische Herrschaft gewehrt hatten, wurden sie von der KMT-Regierung als ideologisch belastet und potenziell illoyal betrachtet. Jahrzehntelange japanische Prägung führte dazu, dass sie aus Sicht der Chinesen nicht vollständig in die neue politische Ordnung passten (Chang-Liao & Chen, 2019, S. 625).

Die KMT etablierte nach ihrer Ankunft in Taiwan eine autoritäre Herrschaft, die die politische Partizipation der einheimischen Bevölkerung massiv einschränkte und eine strikt zentralisierte Verwaltungsstruktur implementierte (Chow, 2008, S. 44). Gleichzeitig führten Korruption und Misswirtschaft der neuen Regierung die Insel an den Rand des wirtschaftlichen Zusammenbruchs. Diese Krise kontrastierte stark mit der relativen Stabilität der japanischen Kolonialherrschaft und verstärkte die Unzufriedenheit der Bevölkerung. Während der anfängliche Jubel über die „Rückkehr ins Mutterland“ zunächst weit verbreitet war, wich er rasch einer wachsenden Desillusionierung und Frustration (Chang-Liao & Chen, 2019, S. 625).

Die Misswirtschaft und Korruption der KMT-Regierung nach der Übernahme Taiwans führte zu wachsender Unzufriedenheit unter der Bevölkerung. Schlüsselsektoren wie Alkohol, Tabak und Streichhölzer wurden verstaatlicht, während wirtschaftliche Restriktionen, Inflation und soziale Spannungen zunahmen. Dies kulminierte im **228-Zwischenfall** am 28. Februar 1947, als eine Konfrontation zwischen einer Straßenhändlerin und einem Regierungsbeamten zu landesweiten Protesten führte, die von der KMT gewaltsam niedergeschlagen wurden. Schätzungsweise 28.000 Menschen wurden während dieser Repressionswelle getötet (Lai, 1994), darunter viele Intellektuelle, Studierende und gesellschaftliche Eliten, die politische Reformen forderten (Forsythe, 2015). Dieser Vorfall markierte den Beginn des **Weißer Terrors**, einer fast vier Jahrzehnte andauernden Periode politischer Verfolgung.

Nach dem verlorenen Bürgerkrieg zog sich die KMT-Regierung 1949 nach Taiwan zurück und rief das Kriegsrecht aus. Diese Maßnahme führte zur zweitlängsten Kriegsrechtsperiode weltweit (1949–1987). Die Regierung unterdrückte jegliche Form von Opposition, indem sie Meinungs-, Presse- und Vereinigungsfreiheit massiv einschränkte. Tausende tatsächliche oder vermeintliche Regimekritiker wurden unter dem Vorwurf der Spionage oder politischen Subversion hingerichtet, inhaftiert oder enteignet. Die massenhafte Verfolgung politischer Dissidenten hinterließ tiefe gesellschaftliche Traumata und ungelöste Fragen der Transitional Justice (N. Wu, 2005, S. 10).

Während der Zeit des Kriegsrechts wurde der **228-Zwischenfall** weitgehend aus dem öffentlichen Diskurs verdrängt, und Berichterstattungen in den Medien unterlagen strenger staatlicher Kontrolle (Hung, 2020). Die Erinnerung an das Massaker vom 28. Februar, das unter der autoritären Herrschaft der Kuomintang (KMT) politisch tabuisiert war, entwickelte sich über Jahrzehnte hinweg zu einem zentralen Symbol für die ethnischen Spannungen zwischen den einheimischen Taiwanern und den Chinesen (N. Wu, 2005, S. 10). Erst mit der schrittweisen Demokratisierung Taiwans setzte eine offene Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ein. Die Aufhebung des Kriegsrechts im Jahr 1987 markierte den Beginn eines politischen Transformationsprozesses, der 1996 mit der ersten demokratischen Präsidentschaftswahl seinen Höhepunkt fand. Mit der Wahl von **Lee Teng-hui** zum ersten direkt gewählten Präsidenten der Republik China etablierte sich Taiwan als demokratische Gesellschaft. Die darauffolgenden Wahlen in den Jahren 2000 und 2004, die den Machtwechsel

zwischen politischen Parteien ermöglichten, signalisierten den endgültigen Übergang zu einem stabilen Mehrparteiensystem.

Erste Maßnahmen zur historischen Aufarbeitung wurden in den 1990er Jahren eingeleitet. Der **offizielle Untersuchungsbericht zum 228-Zwischenfall** wurde 1992 veröffentlicht, gefolgt von der Errichtung eines **nationalen Denkmals für die Opfer des 28. Februar** im Jahr 1995. Im selben Jahr entschuldigte sich Präsident **Lee Teng-hui** offiziell bei den Familien der Opfer. Die Regierung finanzierte zudem die Gründung der **Stiftung zur Erinnerung an den 28. Februar**, die sich unter anderem mit der Auszahlung von Entschädigungen, der Organisation von Gedenkveranstaltungen und der Unterstützung der Opfer sowie deren Angehörigen befasst (Chen Y. & Hsueh, 2020). Diese Maßnahmen werden als erste Schritte der Transitional Justice in Taiwan betrachtet (Li, 2019, S. 70–71).

Erst nach 1991 wurde der **228-Zwischenfall** in offiziellen Geschichtsschulbüchern thematisiert (Li, 2019, S. 71). Der Begriff „Autoritäres System“ bzw. „Autoritäre Herrschaft“ fand erst im Jahr 2000 Eingang in die Lehrwerke für die Oberschule. Das Thema „**Weißer Terror**“ wurde ebenfalls im Jahr 2000 erstmals in den Schulbüchern behandelt. Bis zum Jahr 2012 erschien es dort lediglich als Beispiel für politische Veränderungen in Taiwan nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs, blieb jedoch zunächst auf den erläuternden Teil der Bildungsplanrichtlinien beschränkt. Erst ab 2004 wurde der Weiße Terror als verbindlicher Unterrichtsschwerpunkt in den Lehrplänen verankert und zum obligatorischen Bestandteil aller zugelassenen Schulbuchausgaben (Chan, 2017, S. 132–133).

Im 2018 reformierten Bildungsplanrichtlinien für die 12-jährige Grundausbildung werden in der Mittelschule der **228-Zwischenfall** und der **Weißer Terror** als ein zusammenhängendes Thema behandelt, das die „Leiden verschiedener Geschlechter und ethnischer Gruppen, die Auswirkungen auf Familien sowie die Beziehung zwischen historischer Wahrheit und Versöhnung⁴“ untersucht (Bildungsministerium, 2018, S. 102). In der Oberschule wird im Thema „**Demokratisierungsbestrebungen und Menschenrechtsbewegung in der Nachkriegszeit**“ erwähnt, dass die Schülerinnen und Schülern um „das Streben der

⁴ Text im Original: 不同性別、族群在二二八事件與白色恐怖時期受難的情形、受難者家庭及社會所受到的影響，以及歷史真相與和解的關係。

taiwanischen Bevölkerung nach politischer Demokratisierung und Menschenrechtsbewegungen in der Nachkriegszeit, einschließlich der Menschenrechtsverletzungen während des 228-Zwischenfalls und der Zeit des Weißen Terrors sowie der damit verbundenen Bemühungen und Initiativen zur Förderung der Transitional Justice⁵“ zu untersuchen (Bildungsministerium, 2018, S. 109–110).

Obwohl Maßnahmen zur Transitional Justice, darunter Entschädigungsprogramme und die Anerkennung von Opfergruppen, ergriffen wurden, blieb eine umfassende juristische Aufarbeitung der Verbrechen während des Weißen Terrors weitgehend aus (Chen Y. & Hsueh, 2020). Insbesondere die politische Instrumentalisierung der Vergangenheit erschwerte eine konsensfähige historische Aufarbeitung. Die Erinnerung an den **228-Zwischenfall** ist weiterhin ein politisch sensibles Thema, das die ethnischen Spannungen zwischen den **Benshengren** und **Waishengren** widerspiegelt und bis heute Einfluss auf den gesellschaftlichen Diskurs nimmt.

Die Geschichte Taiwans zwischen 1945 und 1987 ist geprägt von kolonialen Erbschaften, autoritärer Herrschaft und systematischer Repression. Der **228-Zwischenfall** und der darauf folgende **Weißer Terror** stehen exemplarisch für die massiven Menschenrechtsverletzungen unter der KMT-Diktatur. Während die Demokratisierung ab 1987 neue Möglichkeiten der Vergangenheitsaufarbeitung eröffnete, bleibt die Umsetzung von Transitional Justice in Taiwan bis heute unvollständig. Die unzureichende strafrechtliche Verfolgung der Verantwortlichen sowie die politisierte Erinnerungskultur erschweren eine umfassende Aufarbeitung der Vergangenheit. Die Debatte um Gerechtigkeit, Versöhnung und historische Verantwortung prägt weiterhin die nationale Identitätsbildung und bleibt ein zentraler Bestandteil des politischen Diskurses in Taiwan.

⁵ Text im Original: 戰後臺灣人民對於政治民主化的追求與人權運動，包括二二八事件與白色恐怖時期對人權的侵害，以及相關轉型正義的追求與推動。

IV. GESCHICHTSUNTERRICHT UND SCHULBÜCHER: VERMITTLUNG KOLLEKTIVER ERINNERUNGEN UND FÖRDERUNG VON VERSÖHNUNG

Bildung ist als soziale Institution von grundlegender Bedeutung für das Funktionieren jeder Gesellschaft. Sie vermittelt nicht nur fundiertes Wissen und gemeinsame kulturelle Werte, sondern spielt auch eine zentrale Rolle bei der Ausbildung produktiver, politisch engagierter Bürger sowie der Förderung des sozialen Zusammenhalts (Ramirez-Barat & Duthie, 2016, S. 13). Während gewaltsamer Konflikte oder unterdrückerischer Regime stehen Menschenrechtsverletzungen oft in direktem Zusammenhang mit der Bereitstellung von Bildung. Beispielsweise wurden etwa die Schließung und Zerstörung von Schulen häufig als Kriegsstrategie eingesetzt, um die Unterstützung der Zivilbevölkerung zu untergraben und den Zugang zu Bildung gezielt zu verhindern. Zudem wird Bildung häufig als Instrument der kulturellen Unterdrückung von Minderheiten eingesetzt, indem ihnen entweder der Zugang zu Bildung verweigert oder Bildung genutzt wird, um ihre Sprache, Traditionen, Kunstformen, religiösen Praktiken und kulturellen Werte zu unterdrücken. Solche Verstöße sind nicht nur eine indirekte Folge von Konflikten, sondern oft Teil eines gezielten und systematischen Versuchs, Kindern und Jugendlichen den Zugang zu Bildung zu verwehren. Lehrer und Schulbücher werden manipuliert und verzerrt, um Unterdrückung zu legitimieren und Gewaltmuster zu reproduzieren (Ramirez-Barat & Duthie, 2016, S. 14).

Nach dem Ende eines gewaltsamen Konflikts oder eines unterdrückerischen Regimes kann Bildung zu einem zentralen Instrument für die Aufarbeitung der Vergangenheit, die Förderung des Friedens und die Stärkung der Demokratie werden. Während Maßnahmen der Transitional Justice oft auf die unmittelbar vom Konflikt betroffene Generation beschränkt sind, ist Bildung der einzige Bereich, der sowohl diese als auch zukünftige Generationen erreicht.

In der wissenschaftlichen Diskussion gibt es bereits eine Vielzahl an Literatur und Präzedenzfällen zu pädagogischen Ansätzen im Umgang mit gewaltsamen Konflikten, die für die Entwicklung von Bildungsstrategien im Bereich der Transitional Justice nützlich sein können. Das Konzept der Bildung für Transitional Justice wurde 2005 von Guinn eingeführt. Darüber hinaus existieren ähnliche Ansätze, wie Friedensbildung, Menschenrechtsbildung,

Konfliktsensible Bildung und Holocaust Bildung. In den folgenden Kapiteln wird ein Vergleich dieser Ansätze vorgestellt.

Der strategische Wiederaufbau des Bildungssystems kann dabei gezielt zur Friedenskonsolidierung und Konfliktprävention beitragen, indem junge Menschen für die Werte, Einstellungen und Fähigkeiten sensibilisiert werden, die für die Förderung von Frieden und Toleranz notwendig sind. Diese nachfolgenden Generationen werden zunehmend dafür verantwortlich sein, die Zivilgesellschaft und demokratische Institutionen zu schützen und zu fördern. Durch ihr langfristiges Potenzial kann Bildung dazu beitragen, neue Normen zu etablieren, zwischen konkurrierenden Narrativen der Vergangenheit zu vermitteln und über Generationen hinweg eine Kultur der demokratischen Bürgerschaft zu fördern.

IV.1 Die Rolle von Geschichte in der Gesellschaft als kollektives Gedächtnis

In seiner Rede anlässlich des 60. Jahrestags des Kriegsendes im Jahr 2005 drückte Horst Köhler diese Idee folgendermaßen aus: Nachdem Deutschland sich "von seinem Inneren her" transformiert habe, bestehe als verbleibende Pflicht lediglich das "Wachhalten der Erinnerung". Dieses Wachhalten werde als die Weitergabe der Erinnerungen von Zeitzeugen von einer Generation zur nächsten verstanden. Erinnerung ist ein entscheidendes Instrument, das es der Gesellschaft ermöglicht, den Teufelskreis von Hass und Konflikten zu durchbrechen (United Nations, 2023, S. 15). Im Jahr 2001 fand eine Weltkonferenz der UN gegen Rassismus, Rassendiskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und damit zusammenhängende Intoleranz statt. Im Rahmen dieser Konferenz wurde die "Durban Declaration and Programme of Action" (DDPA) verabschiedet. Die DDPA betont, dass Erinnerung und Aufarbeitung von Konflikten wesentliche Elemente für Versöhnung sind. Sie tragen nicht nur zum Aufbau einer gerechten, gleichberechtigten und vereinten Gesellschaft bei, sondern helfen auch, eine Wiederholung unmenschlicher Geschehnisse zu verhindern. Darüber hinaus schafft sie die Grundlage für konkrete Schritte zum Aufbau einer Friedenskultur und trägt dazu bei, toxische Kulturen politischer Gewalt zu transformieren.

Erinnerung spielt für den lernenden Menschen eine entscheidende Rolle, um im Alltag sicher und angemessen zu handeln. Ohne Erinnerung wäre man gezwungen, immer wieder auf neue Situationen ohne Vorwissen zu reagieren, wodurch sowohl Individuen als auch jede Form gesellschaftlichen Zusammenlebens auf die Erinnerungen angewiesen sind. Erinnerungen sind dabei nicht nur mit der persönlichen Geschichtlichkeit und Körperlichkeit eines Menschen verbunden, sondern auch überindividuell im sozialen Raum verankert. Regeln, Normen des Zusammenlebens und Traditionen sind Bestandteile eines gemeinsamen, auf Erinnerungen beruhenden Gedächtnisses (Krause, 2014, S. 14).

Im Kontext von Transitional Justice spielt die Erinnerung an die Vergangenheit eine zentrale Rolle. Doch stellt sich die Frage: Was genau soll erinnert werden? Die Vergangenheit umfasst alles, was tatsächlich geschehen ist—Ereignisse, die vergangen und für uns in der Gegenwart nicht mehr direkt erfahrbar sind. Sie ist unwiederbringlich verloren; es gibt keine Möglichkeit, sie zu erleben oder dorthin zurückzukehren, wie es in einer Zeitreise möglich wäre.

Geschichte hingegen beschreibt die Art und Weise, wie diese vergangene Realität in der Gegenwart dargestellt und interpretiert wird. Sie ist das, was wir aus der Vergangenheit machen, indem wir uns an sie erinnern, sie erforschen oder erzählen. Geschichte ist somit „vergegenwärtigte Vergangenheit“. Wir nehmen ausgewählte Elemente der Vergangenheit und verarbeiten sie im heutigen Denken, Erzählen und Schreiben. Während die Vergangenheit das ist, was tatsächlich geschehen ist, ist Geschichte unsere heutige Interpretation und Darstellung dieser Ereignisse, durch die wir Bedeutung und Orientierung finden. In diesem kollektiven Gedächtnis werden nicht alle Erinnerungen bewahrt, vielmehr werden bestimmte Inhalte ausgewählt, während andere in Vergessenheit geraten.

In Jahr 1994 wurde in Guatemala die Kommission für Historische Aufklärung - La Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) eingerichtet. Ihr Bericht betont, dass das historische Gedächtnis, sowohl individuell als auch kollektiv, eine wesentliche Grundlage der nationalen Identität bildet. Die Erinnerung an die Opfer ist ein zentraler Bestandteil dieses Gedächtnisses, durch den die Werte und der Einsatz für Menschenwürde wiedergewonnen werden. Dies bedeutet, dass die Erinnerung eng mit der nationalen Identität und dem Bewusstsein für die Erfahrungen derjenigen verknüpft ist, die die Gewalt der Vergangenheit überlebt haben.

Erinnerung ist eng mit nationaler Identität verbunden, weil kollektives Gedächtnis einer Gesellschaft hilft, ein gemeinsames Verständnis ihrer Vergangenheit zu schaffen.

Kollektiv geteilte Erinnerungen ermöglichen dann die Konstitution einer Gruppe, welche die sie stiftenden Erinnerungen zugleich erhält und über Generationen tradiert (Krause, 2014, S. 47). Ein menschliches Leben ist zu kurz, um Erinnerungen allein durch mündliche Weitergabe dauerhaft zu bewahren. Ohne Weitererzählen gehen sie schnell verloren. Daher bedarf es Medien wie Bücher, Denkmäler oder Museen, um diese Erinnerungen festzuhalten und für kommende Generationen zu bewahren. Bildung ist ein wichtiger Weg, um Erinnerungen zu bewahren und weiterzugeben, insbesondere durch den schulischen Unterricht.

Geschichte zählt zu den bedeutendsten Unterrichtsfächern, dem eine besondere Rolle in der Erinnerungsarbeit zukommt (Krause, 2014, S. 166). Allerdings ist sie keine objektive Darstellung der Vergangenheit, sondern eine selektive Interpretation. Die Inhalte, die in den Curricula festgelegt werden, spiegeln kulturelle und kollektive Gedächtnisprozesse wider, die bewusst bestimmten historischen Ereignisse und Perspektiven hervorheben, während andere ausgeblendet oder marginalisiert werden.

Die zentrale Rolle des Geschichtsunterrichts in der Erinnerungsarbeit und der Förderung eines kollektiven Gedächtnisses zeigt, wie sehr Bildung dazu beitragen kann, das Verständnis für die Vergangenheit zu vertiefen und Brücken zwischen verschiedenen Perspektiven zu schlagen. Diese Funktion wird umso bedeutender, wenn Geschichte gezielt eingesetzt wird, um Spannungen abzubauen und Versöhnung zu fördern. In diesem Zusammenhang wird der Bildungssektor zu einem wesentlichen Akteur in Prozessen der Transitional Justice.

Das nächste Kapitel widmet sich der Frage, wie Bildung – insbesondere durch die Vermittlung von Inhalten zur Transitional Justice – als transformative Kraft wirken kann. Es untersucht, wie die Integration solcher Themen nicht nur zur individuellen Wissensbildung, sondern auch zur Förderung von Empathie, kritischem Denken und einer Kultur des Friedens beitragen kann. Dabei wird deutlich, dass die Verbindung von historischen Inhalten mit den Prinzipien der Transitional Justice eine nachhaltige Basis für die Aufarbeitung von Konflikten und den Schutz der Menschenrechte schaffen kann.

IV.2 Bildung für Transitional Justice

Die Vermittlung und das Verständnis von Transitional Justice im Bildungsbereich wirft komplexe Fragen auf, die sorgfältige Überlegungen erfordern (Clarke-Habibi, 2018, S. 159). Eine zentrale Frage ist, ab welchem Alter und in welcher Tiefe junge Menschen mit den Themen menschlicher Gräueltaten und Transitional Justice konfrontiert werden sollten. Es ist entscheidend, das Alter und die emotionale Reife zu berücksichtigen, um sicherzustellen, dass das Thema angemessen und sensibel behandelt wird. In Bezug auf die Behandlung der Transitional Justice im Klassenzimmer stellt sich die andere Frage, welche kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Lernergebnisse angestrebt sollten. Es geht darum, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch Empathie, kritisches Denken und moralische Urteilsfähigkeit zu fördern. Daher sollten die pädagogischen Ansätze interdisziplinär und inklusiv sein, wobei ein besonderes Augenmerk auf den unterschiedlichen Hintergründen und persönliche Erfahrungen der Schüler gelegt werden sollte.

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die Methoden und die Unterrichtsmateriale, mit denen grausame Fakten menschlicher Gewalt sowie die Sensibilitäten in Bezug auf widersprüchliche Identitäten und umstrittene Erinnerungen im Unterricht behandelt werden. Die fundierte Lehramtsausbildung, Weiterbildung in Transitional Justice und kontinuierliche Unterstützung spielen hierbei eine entscheidende Rolle für die Pädagogen, um diese komplexen Themen effektiv und einfühlsam vermitteln zu können. Abschließend stellt sich die Frage, wie der „Erfolg“ der Bildung im Bereich der Transitional Justice gemessen werden sollte. Hierbei geht nicht nur um bestimmte Lernziele zu erreichen, sondern auch um die nachhaltige Förderung von Frieden, Gerechtigkeit und gesellschaftlichem Zusammenhalt durch Bildung.

Guinn (2005) entwickelte die erste Konzeptualisierung der Transitional Justice als einen spezifisch angepassten Ansatz für die Menschenrechtsbildung (Clarke-Habibi, 2018, S. 164). In seiner Arbeit hebt Guinn (2005) hervor, dass Menschenrechtsbildung in postkonfliktären Kontexten drei übergeordnete Ziele verfolgen sollte: die Korrektur sozialer Dysfunktionen, die Kontextualisierung von Wahrheit sowie die Etablierung normativer Werte (Guinn, 2005, S. 15). Bildung hat ein transformatives Potenzial und bietet die Möglichkeit, postkonfliktuelle Gesellschaften in Richtung Frieden zu lenken und diesen nachhaltig zu fördern. Sie wird als das zentrale Instrument der Regierung zur Zivilisierung und kulturellen Bildung der Bürger

angesehen (Guinn, 2005, S. 18). In diesem Kontext muss das Hauptaugenmerk darauf liegen, die Menschlichkeit, die Menschenwürde und den unantastbaren Wert aller Bürger wiederherzustellen, welche die grundlegenden Werte der Menschenrechte verkörpern.

Im Jahr 2017 führte Davies in einem Artikel den Begriff der **Justizsensiblen Bildung** (Justice-Sensitive Education) ein, der sich aus den Idealen und Praktiken der Transitional Justice in postkonfliktiven Gesellschaften ableitet. Dieses Konzept zielt darauf ab, die Ziele der Transitional Justice zu fördern, insbesondere die Prävention eines erneuten Aufflommens von Konflikten (Davies, 2017a, S. 333). Justizsensible Bildung betont dabei die Bedeutung von Bildung als Instrument zur Förderung von Frieden, Respekt und Vertrauen. Sie ist nicht nur ein unterstützender Faktor, sondern ein zentraler Baustein für den Aufbau einer friedlichen und stabilen Gesellschaft. Indem sie Werte wie Gerechtigkeit, Inklusion und gegenseitige Anerkennung vermittelt, trägt Bildung entscheidend dazu bei, nachhaltigen sozialen Zusammenhalt und langfristige Versöhnung zu ermöglichen.

Laut Clarke-Habibi (2018) kann das erste Ziel der Transitional Justice darin bestehen, „die menschliche Verbindung zwischen allen Bürgern wiederherzustellen“ und „die Handlungsfähigkeit der Gesellschaft zu erneuern“. Die Maßnahmen, die darauf abzielen, alle Mitglieder der Gesellschaft zu erreichen – sowohl Täter als auch Opfer – müssen das Bewusstsein der Bevölkerung neu beleben, ihre gesellschaftliche Verbundenheit stärken und ihre Fähigkeit, als verantwortungsvolle Akteure zu agieren, wiederherstellen. Das spezifische Anliegen dieses neuen Fachgebiets bietet einen weiteren Vorteil der Bildung im Kontext von Transitional Justice. Es unterstützt die jüngeren Generationen von Studierenden dabei, sich mit ihrer eigenen jüngsten Geschichte der Massengewalt auf eine sinnvolle Weise auseinanderzusetzen (Clarke-Habibi, 2018, S. 166). Wenn Studierende eine tiefere emotionale Verbindung zu diesen Geschichten entwickeln, trägt dies dazu bei, den Übergang ihrer Gesellschaft hin zu Wahrheit, Gerechtigkeit, Versöhnung und Frieden zu erleichtern.

Die Sozialisationsinstitutionen – vor allem Schulen – als notwendige Partner betrachtet werden, um sicherzustellen, dass Prozesse der Transitional Justice den Übergang von sozialer und struktureller Gewalt zu Gerechtigkeit und Frieden erfolgreich erleichtern und ermöglichen (Clarke-Habibi, 2018, S. 163). In der wissenschaftlichen, praktischen und politischen Diskussion existiert bereits eine Vielzahl von Literatur und Präzedenzfälle zu pädagogischen

Ansätzen im Umgang mit gewaltsamen Konflikten, die für die Entwicklung von Bildungsstrategien im Bereich Transitional Justice von Nutzen sein können. Dazu zählen **Friedensbildung** (peace education), **Menschenrechtsbildung** (human right education) und **Konfliktsensible Bildung** (conflict-sensitive education), **Holocaust Bildung** (holocaust education) und **Justizsensible Bildung** (justice-sensitive education). Diese Ansätze verfolgen jeweils das Ziel, Gewaltprävention zu unterstützen sowie Gerechtigkeit und nachhaltigen Frieden zu fördern. Obwohl die Begriffe in ihrer Bedeutung oft verwechselt werden, unterscheiden sie sich in ihrer Herangehensweise deutlich. Diese Unterscheidungen sind entscheidend für die Entwicklung von Friedenaufbausstrategien und von unterschiedlicher Relevanz für die Unterrichtspraxis im Rahmen der Bildung für Transitional Justice. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die einzelnen Bildungsansätze gegeben.

IV.2.1 Friedensbildung (peace education)

Die Friedensbildung hat als pädagogische Reaktion auf gewaltsame Konflikte die längste Geschichte, es reicht bis frühe 20. Jahrhundert zurück und hat sich nach der Gründung der UNESCO des Zweiten Weltkriegs erheblich weiterentwickelt. Der Schwerpunkt liegt auf dem Erwerb von Werten, Haltungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen sowie Respekt vor Vielfalt, Toleranz, gegenseitiges Verständnis, gewaltfreie Konfliktlösung, partizipative Entscheidungsfindung und bürgerschaftliches Engagement zu fördern (Clarke-Habibi, 2018, S. 167). Die Friedensbildung konzentriert sich auf Konfliktprävention und die Förderung friedlicher Beziehungen. Ihr allgemeines Ziel ist es, durch Bildung friedliche Beziehungen, Konfliktbewältigung und Gewaltprävention auf persönlicher, sozialer und globaler Ebene zu stärken.

Im Gegensatz zur Bildung im Bereich der Transitional Justice wird in der Friedensbildung die gewalttätige Vergangenheit einer bestimmten Gesellschaft selten thematisiert. Die meisten Friedensbildungsprogramme widmen spezifischen Gewaltgeschichten nur wenig Aufmerksamkeit, es sei denn, um einen rechtfertigenden Kontext für das Friedenslernen zu schaffen oder um beispielhaftes friedensförderndes Verhalten zu betonen (Clarke-Habibi, 2018, S. 167). Obwohl der Fokus stark auf der Förderung von Kontakten, Heilung und Versöhnung

nach den gewaltsamen Konflikten zwischen verschiedenen Gruppen liegt, erfolgt in der Regel keine tiefgehende Untersuchung der Akteure und Ereignisse, die zu den menschlichen Gräueltaten geführt haben. Darüber hinaus zielt die Bildung für Transitional Justice darauf ab, den Übergang postkonfliktärer Gesellschaften zur Rechtsstaatlichkeit zu unterstützen und die Traumata der Nachkriegszeit zu bewältigen.

IV.2.2 Menschenrechtsbildung (human right education)

Die Menschenrechtsbildung wird seit den 1960er Jahren und insbesondere während der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung von 1995 bis 2004 international von der UNESCO und anderen Organisationen gefördert (Clarke-Habibi, 2018, S. 168). Die normative Agenda der Menschenrechtsbildung basiert auf einer Vielzahl internationaler Menschenrechtskonventionen, zu deren Einhaltung sich die Unterzeichnerstaaten verpflichtet haben. Im Zentrum der Menschenrechtsbildung stehen häufig historische und zeitgenössische Fälle von Menschenrechtsverletzungen, um die Grundprinzipien der Menschenrechte zu vermitteln und das Bewusstsein sowie Verantwortungsgefühl zu stärken. Das Hauptziel besteht darin, das Verständnis und die Anerkennung von Menschenrechten zu stärken, um deren Verletzungen vorzubeugen und zu bekämpfen, und somit den Schutz und die Verteidigung der Menschenrechte in allen Bereichen zu gewährleisten. Die Studierenden werden darin geschult, diskriminierendes Verhalten zu erkennen, und ermutigt, Werte wie Toleranz, Gleichheit und umfassende demokratische Partizipation zu leben und zu fördern.

Im Gegensatz zur Bildung im Bereich der Transitional Justice sind diese Beispiele jedoch nicht zwingend mit der eigenen, lokalen oder nationalen Gewaltgeschichte der Studierenden verknüpft. Bildung für Transitional Justice hingegen ist stärker in postkonfliktären Übergangsgesellschaften verankert, wo die Aufarbeitung von Menschenrechtsverletzungen im Mittelpunkt steht.

IV.2.3 Konfliktsensible Bildung (conflict-sensitive education)

Die konfliktsensible Bildung (CSE) ist die jüngste internationale Antwort auf gewaltsame Konflikte im Bildungsbereich (Clarke-Habibi, 2018, S. 169). Im Gegensatz zu den oben genannten Ansätzen ist CSE weder ein Klassenraumprogramm noch eine Ressource und auch nicht mit spezifischen Themen oder Lehrplänen verbunden. Vielmehr ist CSE ein analytischer Rahmen, der Planern dabei hilft, über bildungspolitische Maßnahmen und Praktiken nachzudenken, um konfliktverschärfende Ansätze zu verringern oder zu vermeiden. Der Prozess der konfliktsensiblen Bildung umfasst drei zentrale Fähigkeiten: Erstens, den Kontext, in dem die Organisation tätig ist, insbesondere die Beziehungen zwischen den Gruppen, zu verstehen. Zweitens, die Interaktionen zwischen den Interventionen und den Kontext- bzw. Gruppenbeziehungen zu erkennen. Drittens, auf das Verständnis dieser Interaktionen zu reagieren, um negative Auswirkungen zu minimieren und positive Auswirkungen zu maximieren (Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE), 2013, S. 12).

CSE kann Forschern der Transitional Justice ein besseres Verständnis dafür bieten, wie Missstände nicht nur durch die Berichterstattung über die Geschichte von Gräueltaten im Unterricht verschärft werden, sondern auch durch anhaltende Diskriminierung innerhalb der Bildungsstrukturen, einschließlich Ungleichheiten bei der Anerkennung, Repräsentation und Umverteilung. Allerdings bietet CSE keine Anleitung zur Aufarbeitung der Vergangenheit im Unterricht oder zur Gestaltung des Versöhnungsprozesses, während die Bildung für Transitional Justice besonders auf die Förderung von Gerechtigkeit und Versöhnung in Nachkriegsgesellschaften abzielt.

IV.2.4 Holocaust Bildung (Holocaust Education)

Aufgrund der direkten Auseinandersetzung mit der Geschichte von Gräueltaten stellt die Holocaust Bildung laut Clarke-Habibi einen wichtigen Präzedenzfall für die Bildung im Kontext von Transitional Justice dar. Ihr Schwerpunkt liegt darauf, die Verbrechen der Nationalsozialisten gegen die Menschlichkeit nicht in Vergessenheit geraten zu lassen und die Gesellschaft dazu zu befähigen, aus der Vergangenheit zu lernen, um künftige Massengewalt

zu verhindern. In den letzten 60 Jahren hatte die Holocaust Bildung einen bedeutenden Einfluss auf Lehrpläne, Schulbücher und pädagogische Reformen auf internationaler Ebene. Die Unterrichtseinheiten, Rahmenpläne, Lehrstrategien, Aktivitäten, Lehrmittel und Lernressourcen zum Thema Holocaust bieten ein umfangreiches Reservoir an pädagogischer Theorie und Praxis, das an den Kontext der Transitional Justice angepasst werden kann.

Im Gegensatz zur Bildung für Transitional Justice, die sich mit dem gesamten Übergangsprozess von Konflikt zum Frieden befasst, konzentriert sich die Holocaust-Bildung auf die Auseinandersetzung mit einem spezifischen historischen Ereignis und dessen Auswirkungen.

IV.2.5 Justizsensible Bildung (justice-sensitive education)

Die justizsensible Bildung stellt eine Weiterentwicklung der konfliktsensiblen Bildung dar (Davies, 2017b, S. 4). Sie legt besonderen Wert darauf, den Kontext des Konflikts vorrangig zu berücksichtigen. Ziel ist es, die negativen Auswirkungen und den Beitrag zum Konflikt zu minimieren, während die positiven Auswirkungen und der Beitrag zum Frieden maximiert werden sollen. Justizsensible Bildung entspringt den spezifischen Maßnahmen der Transitional Justice, die in Regimen angewandt werden, die den Übergang von autoritären oder repressiven Staaten zu besser etablierten, demokratischen Rechtssystemen anstreben, um in Zukunft derartige Menschenrechtsverletzungen zu verhindern.

Laut Davies (2017) lassen sich drei zentrale Merkmale der Maßnahmen von Transitional Justice definieren: die Auseinandersetzung mit dem Ausmaß und den Orten von Menschenrechtsverletzungen, die Suche nach Wahrheit sowie die Reflexion der Vergangenheit und die Gestaltung der Zukunft. Die justizsensible Bildung verfolgt ebenfalls drei zentrale Aufgaben, die mit den genannten Maßnahmen verknüpft sind: Die Lernenden in die Lage zu versetzen, tiefgreifende Rechtsverletzungen zu erkennen und zu verstehen; die Suche nach der Wahrheit über Konflikte sowie den Einsatz einer retrospektiven und prospektiven Perspektive, um zu ermitteln, wie eine gerechtere und friedlichere Zukunft, in der Rechte eine zentrale Rolle spielen, geschaffen und aktiv gestaltet werden kann. Die Ziele der justizsensiblen Bildung decken sich mit den Zielen der Transitional Justice.

Beide Ansätze zielen darauf ab, gesellschaftliche Transformationen zu fördern, indem sie die Aufarbeitung von Konflikten, die Stärkung des Friedens und die Wahrung der Menschenrechte in den Mittelpunkt stellen. Dabei widmen sie sich insbesondere der Auseinandersetzung mit Menschenrechtsverletzungen, der Förderung von Wahrheitsfindungsprozessen sowie der Reflexion und Aufarbeitung der Vergangenheit, um eine Basis für eine gerechtere Zukunft zu schaffen.

Die folgende Tabelle 1 bietet eine kurze Zusammenfassung der oben genannten Bildungsansätze. Sie enthält deren Definitionen, Ziele und den Unterschied zur Bildung für Transitional Justice.

Tabelle 1 Vergleich der Bildungsansätze mit der Bildung für Transitional Justice

Bildungsansatz	Definition und Ziel	Vergleich mit Bildung für Transitional Justice (BTJ)
Friedensbildung (peace education)	Definition: Ein Ansatz, der darauf abzielt, Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die zur Förderung von Frieden beitragen. Ziel: Förderung von friedlichen Beziehungen, Konfliktbewältigung und Gewaltprävention auf persönlicher, sozialer und globaler Ebene.	Die meisten Friedensprogramme berücksichtigen spezifische Gewaltgeschichten kaum, während BTJ sich auf den Übergang von Konfliktgesellschaften zu Rechtsstaaten und die Bewältigung von Nachkriegstraumata konzentriert.
Menschenrechtsbildung (human rights education)	Definition: Bildung, die auf die Vermittlung der Grundprinzipien der Menschenrechte abzielt. Ziel: Bewusstsein für Menschenrechte schaffen, diese verteidigen und zur Einhaltung von Menschenrechten beitragen.	Menschenrechtsbildung ist meist nicht mit der eigenen Gewaltgeschichte der Studierenden verknüpft, während BTJ auf postkonfliktäre oder Übergangsgesellschaften fokussiert, in denen die Aufarbeitung von Menschenrechtsverletzungen zentral ist.
Konfliktsensible Bildung (conflict-sensitive education)	Definition: Ein Ansatz, der Bildungsprogramme so gestaltet, dass sie den Kontext berücksichtigen und negative Auswirkungen minimieren. Ziel: Minimierung negativer Auswirkungen auf Konflikte und Förderung positiver Veränderungen durch Bildung.	Während beide Ansätze darauf abzielen, negative Einflüsse auf Konflikte zu minimieren, konzentriert sich BTJ besonders auf die Förderung von Gerechtigkeit und Versöhnung in Nachkriegsgesellschaften.

Holocaust Bildung	<p>Definition: Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocaust und seinen Lehren für die Gegenwart.</p> <p>Ziel: Sicherstellen, dass die Verbrechen des Holocausts nicht vergessen werden und das Bewusstsein für die Gefahren von Antisemitismus und Intoleranz gestärkt wird.</p>	<p>Holocaust-Bildung ist auf ein konkretes Ereignis fokussiert, während BTJ breiter angelegt ist und sich mit der gesamten Übergangsphase von Konflikt zu Frieden befasst.</p>
Justizensible Bildung (justice-sensitive education)	<p>Definition: Bildung, die darauf abzielt, Übergangsprozesse von Konflikten oder autoritären Regimen zu Friedens- und Rechtsstaatssystemen zu unterstützen.</p> <p>Ziel: Förderung von Gerechtigkeit, Versöhnung und der Bewältigung von Vergangenheit in postkonfliktären Gesellschaften.</p>	<p>Die Ziele der justizsensiblen Bildung decken sich mit den Zielen der Bildung für Transitional Justice.</p>

Die Hauptunterschiede lassen sich in drei Dimensionen zusammenfassen. In Bezug auf den **Fokus** zielt die Bildung für Transitional Justice darauf ab, in postkonfliktären Gesellschaften den Übergang zu unterstützen, während Friedensbildung und Menschenrechtsbildung eher auf die allgemeine Förderung von Frieden und die Einhaltung von Rechten abzielen. In der **Kontextsensitivität** sind sowohl die Konfliktsensible Bildung als auch die Justizensible Bildung kontextbezogen, jedoch liegt bei der Justizensible Bildung ein stärkerer Schwerpunkt auf dem Umgang mit vergangener Gewalt und der Schaffung von Gerechtigkeit. Beim **inhaltlichen Schwerpunkt** ist die Holocaust-Bildung auf ein spezifisches historisches Ereignis fokussiert, während die Justizensible Bildung allgemeiner auf den Umgang mit Konflikten und Übergangsprozessen abzielt. Die Justizensible Bildung umfasst insbesondere Elemente der Friedensbildung, Menschenrechtsbildung, Konfliktsensiblen Bildung und Holocaust-Bildung, legt jedoch einen stärkeren Schwerpunkt auf den Umgang mit den Folgen von Gewalt und Unterdrückung sowie auf die Förderung von Rechtsstaatlichkeit und nachhaltigem Frieden.

Während die **Bildung für Transitional Justice** einen umfassenden Ansatz bietet, um den Übergang von Gewalt und Unterdrückung hin zu Frieden und Rechtsstaatlichkeit zu unterstützen, wirft sie gleichzeitig grundlegende Fragen zur Rolle von Bildung im Umgang mit Konflikten und Ungerechtigkeiten auf. Sie zeigt, wie Bildung nicht nur als Mittel zur Vermittlung von Wissen, sondern auch als Instrument für gesellschaftliche Transformation genutzt werden kann. Die Bedeutung des Geschichtsunterrichts geht über die reine Vermittlung

von Vergangenen hinaus: Er kann auch als Werkzeug zur Bewältigung von Konflikten und zur Förderung von Versöhnung genutzt werden.

Das nächste Kapitel knüpft an diese Überlegungen an und rückt den Geschichtsunterricht als spezifischen Bildungsbereich in den Fokus, der sich besonders für die Bearbeitung von Konflikten und die Förderung von Versöhnung eignet. Es untersucht, wie historische Narrative und Lehrstrategien so gestaltet werden können, dass sie nicht nur die Vergangenheit kritisch reflektieren, sondern auch den Weg für eine nachhaltige Friedenskultur ebnen. Indem historische Narrative kritisch hinterfragt und vielfältige Perspektiven einbezogen werden, kann der Geschichtsunterricht ein Verständnis schaffen, das über nationale oder kulturelle Grenzen hinweg verbindet.

IV.3 Geschichtsunterricht als Mittel zur Konfliktbewältigung und Versöhnung

Gemäß Ramírez-Barat und Duthie (2017) haben in den letzten zwei Jahrzehnten zahlreiche Forscher, Politiker und Praktiker verstärkt untersucht, wie Bildung mit Konflikten zusammenhängt, insbesondere in den Bereichen Bildung, Kinderschutz und Friedensförderung. Dabei steht vor allem im Fokus, wie Bildung sowohl Konflikte auslösen als auch zur Friedensschaffung beitragen kann. Bildung kann eine bedeutende Rolle dabei spielen, Konflikte und Ungerechtigkeiten zu schüren (Davies, 2017b, S. 5), wenn sie gezielt für ideologische oder politische Zwecke instrumentalisiert wird. Viele Studien zum Wiederaufbau von Bildungssystemen nach Konflikten oder autoritären Regimen stützen sich auf Ansätzen der Entwicklungs- oder Friedensbildung. Dies ist nachvollziehbar, da Bildung eine zentrale Rolle bei der Förderung sozioökonomischer Entwicklung und der Verhinderung einer Rückkehr zu bewaffneten Konflikten spielen kann (Ramirez-Barat & Duthie, 2016, S. 11).

Die Transitional Justice verfolgt das Ziel, schwieriges Wissen über vergangenes Unrecht und schwere Verbrechen zu erkennen, zu dokumentieren und zu verbreiten. Maßnahmen der Transitional Justice, wie juristische Sanktionen oder politische Reformen, konzentrieren sich meist auf die unmittelbare Konfliktbewältigung in der aktuellen Generation und stoßen dabei

oft schnell an ihre Grenzen. Bildungsreformen haben im Gegensatz zu Justizreformen eine nachhaltigere Wirkung. Bildung kann Opfer von Konflikten und Unterdrückung mit Ressourcen und Möglichkeiten unterstützen, um ihre Lebensbedingungen zu verbessern, ein nachhaltiges Einkommen zu sichern sowie ihre Fähigkeiten zu entwickeln und anzuwenden. Insbesondere für benachteiligte Gruppen, die aufgrund von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Religion oder politischen Überzeugungen marginalisiert oder diskriminiert werden, schafft Bildung Chancen und kann zur Veränderung diskriminierender Strukturen beitragen (Ramirez-Barat & Duthie, 2016, S. 131). Für Kinder und Jugendliche spielt Bildung eine zentrale Rolle, da sie ihnen nicht nur Wissen und Fähigkeiten vermittelt, sondern auch einen wichtigen Weg zur Wiedereingliederung in ihre Gemeinschaft und Gesellschaft darstellt.

Bildung spielt eine zentrale Rolle bei der Förderung des Wiederaufbaus, der Wiedergutmachung und der Überwindung von Ungleichheiten und gesellschaftlichen Spaltungen nach politischer Unterdrückung und Menschenrechtsverletzungen. Nur Bildung hat das Potenzial, nicht nur die heutige und kommende Generation, sondern auch das kollektive gesellschaftliche Gedächtnis langfristig zu prägen. Sie kann einen sichtbaren Beitrag zur Transitional Justice leisten (Murphy, 2017, S. 65). In diesem Zusammenhang besitzt die Geschichtsbildung ein erhebliches Potenzial, zur gerechten gesellschaftlichen Transformation beizutragen und ethische Subjektivitäten zu formen (Keynes, 2021, S. 429). Durch die Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen, insbesondere mit solchen, die Gewalt, Unrecht und Unterdrückung betreffen, erhalten Lernende die Möglichkeit, gesellschaftliche Traumata zu verstehen und aus einer kritisch-reflexiven Perspektive auf die Vergangenheit zu blicken. So kann Geschichtsunterricht nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Empathie fördern und das Verständnis für unterschiedliche Perspektiven stärken. Sie trägt dazu bei, eine inklusive und demokratische Gesellschaft zu unterstützen und zu fördern.

Eine der zentralen Funktionen des Geschichtsunterrichts besteht in seiner politischen und kulturellen Bedeutung für die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Er vermittelt nicht nur Wissen über historische Ereignisse, sondern dient auch als Medium für die Weitergabe von Werten, Symbolen und kulturellen Bedeutungen. Aus psychologischer Sicht wird Geschichte dabei als Träger von Bedeutungen und Symbolen verstanden, die tief in das kollektive Gedächtnis eingebettet sind und so die Identität und Wahrnehmung der Gesellschaft prägen

(Ramirez-Barat & Duthie, 2016, S. 115). Der Inhalt des schulischen Geschichtsunterrichts bildet somit das Fundament soziokultureller Repräsentationen und trägt maßgeblich zur Formung kollektiver Identitäten bei. Gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr, dass Bildung als Mittel der politischen Manipulation missbraucht wird, insbesondere wenn Lernende nicht dazu befähigt werden, die vermittelten Informationen kritisch zu hinterfragen. Ein reflektierter Geschichtsunterricht sollte daher nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Fähigkeit zur kritischen Analyse und zur multiperspektivischen Betrachtung historischer Ereignisse fördern (Krause, 2014, S. 165), um eine eigenständige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu ermöglichen.

Der Prozess des Erinnerns im Unterricht basiert auf der Interaktion zwischen Lernenden, Lehrpersonen und den verwendeten Lehrmaterialien. Man könnte argumentieren, dass die Art und Weise, wie Geschichte gelehrt wird, sogar noch wichtiger ist als eine reine Schulbuchreform (Davies, 2017b, S. 10). Lehrkräfte spielen eine zentrale Rolle dabei, wie historische Inhalte vermittelt und interpretiert werden. Ihre persönlichen Erfahrungen, Überzeugungen und fachliche Ausbildung beeinflussen die Gestaltung des Unterrichts und prägen die Art und Weise, wie historische Ereignisse und Entwicklungen dargestellt und diskutiert werden. Der Hintergrund und die familiäre Prägung der Lernenden tragen ebenfalls dazu bei, welche Perspektiven sie im Unterricht einnehmen und wie sie auf bestimmte Inhalte reagieren. Geschichtsschulbücher nehmen in diesem Zusammenhang eine besondere Stellung ein: Sie sind nicht nur eine strukturierte Basis für die Unterrichtsplanung und -durchführung. Schulbücher legen oft fest, welche Themen als relevant gelten und in welcher Weise sie präsentiert werden, und sie spiegeln häufig die dominanten Narrative und Gedächtnispraktiken der Gesellschaft wider (Ramírez-Barat & Schulze, 2018, S. 45).

Die Auswahl und Gestaltung dieser Lehrmaterialien sind daher von großer Bedeutung, da sie die Vermittlung kollektiver Erinnerungen und historischer Narrative im schulischen Kontext stark beeinflussen. Durch die bewusste Auswahl spezifischer Themen und die Ausblendung anderer Perspektiven können Schulbücher das Geschichtsbild einer Gesellschaft formen und festigen (Ramírez-Barat & Schulze, 2018, S. 91). Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Lehrmaterialien kritisch zu hinterfragen und eine ausgewogene Darstellung der Vergangenheit anzustreben, die verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen Raum gibt. Nur so kann der

Geschichtsunterricht dazu beitragen, eine reflektierte und differenzierte kollektive Erinnerungskultur zu entwickeln, die als Grundlage für eine aufgeklärte und friedliche Gesellschaft dient.

Die reflektierte und ausgewogene Gestaltung von Lehrmaterialien bildet eine wesentliche Grundlage dafür, wie kollektive Erinnerung und historische Narrative im schulischen Kontext vermittelt werden. Insbesondere Schulbücher spielen hierbei eine zentrale Rolle: Sie prägen nicht nur das Geschichtsbild der Lernenden, sondern auch deren Verständnis von Identität, Moral und gesellschaftlichem Zusammenhalt.

Das folgende Kapitel widmet sich daher einer kritischen Auseinandersetzung mit historischen Narrativen in Schulbüchern. Es beleuchtet, wie Geschichte als eine selektive und konstruierte Disziplin auftritt, die weit über die bloße Wiedergabe vergangener Ereignisse hinausgeht. Durch eine Analyse der Mechanismen, die der Erstellung und Darstellung historischer Inhalte in Schulbüchern zugrunde liegen, wird untersucht, wie diese Darstellungen sowohl Orientierung bieten als auch bestimmte Perspektiven privilegieren können – oft im Spannungsfeld von Macht, Ideologie und kulturellem Gedächtnis.

IV.4 Kritische Auseinandersetzung mit historischen Narrativen in Schulbüchern

Vor und nach dem Ersten Weltkrieg begannen Pazifisten und internationale Akteure, Schulbücher nicht nur als Bildungsmedien, sondern auch als strategische Instrumente zur Konfliktlösung zu betrachten (Lässig, 2013, S. 2). Sie erkannten deren Potenzial, das gegenseitige Verständnis zwischen ehemals verfeindeten Gruppen oder Nationen zu fördern und damit langfristig zur Versöhnung beizutragen. In diesem Kontext gewannen Schulbücher an Bedeutung, da sie gezielt genutzt werden konnten, um Feindbilder zu dekonstruieren, Empathie zu stärken und den Weg für eine friedliche Koexistenz zu ebnen.

Die Vergangenheit umfasst alles, was tatsächlich geschehen ist, während Geschichte die Interpretation oder Darstellung dieser vergangenen Ereignisse darstellt, wie wir sie heute

verstehen oder kommunizieren (Deile, 2023, S. 2) Geschichte wird von den Menschen als wertvoll erachtet, da sie Orientierung und Leitlinien bietet und als Kompass dient, der Individuen hilft, zwischen richtig und falsch, gut und böse, wichtig und unwichtig zu unterscheiden. Allerdings ist Geschichte keine objektive Darstellung der Vergangenheit; vielmehr handelt es sich um eine konstruierte Disziplin, in der historische Darstellungen selektiv und oft aus machtvollen Positionen verfasst werden.

Der schulische Geschichtsunterricht, der traditionell ein wirksames Mittel zur Förderung von Patriotismus und zur Formung kollektiver Identitäten war (Zadora, 2017, S. 1), bildet hier keine Ausnahme. Er vermittelt eine Auswahl und Interpretation von Ereignissen, die durch kulturelle und kollektive Gedächtnisprozesse geprägt ist, was sowohl das Aufzeigen bestimmter Inhalte als auch das bewusste Verbergen anderer umfasst (Deile, 2023, S. 7). Geschichte ist daher immer auch Teil von Auseinandersetzung und wird häufig mit bestimmten Intentionen gelehrt. Diese Art der Vermittlung birgt die Gefahr der politischen Instrumentalisierung, insbesondere wenn der Geschichtsunterricht dazu genutzt wird, spezifische Narrative zu privilegieren und alternative Perspektiven auszublenden. Solche Prozesse beeinflussen maßgeblich, welche Aspekte der Vergangenheit in den Lehrplänen hervorgehoben oder in den Hintergrund gestellt werden. Die getroffenen Auswahlentscheidungen sind dabei nicht neutral, sondern spiegeln die Werte und Identitätsvorstellungen der Gesellschaft wider und beeinflussen maßgeblich, welche Aspekte der Vergangenheit in den Lehrplänen hervorgehoben oder vernachlässigt werden.

Repressive politische Systeme nutzen Bildung gezielt, um soziale Spaltungen, Intoleranz und Ungleichheit zu verstärken. Gleichzeitig verhindern sie die Entwicklung einer kritischen und mündigen Bürgerschaft, indem sie Geschichtsunterricht als Instrument einsetzen, um gesellschaftliche Gruppen gegeneinander aufzubringen. Laut Guinn (2005) können Diktaturen durch politische Manipulation gezielt Konflikte schüren, indem sie bestimmte Gruppen als "Feinde" darstellen, was die Legitimation für weitere repressive Maßnahmen schafft. In Schulbüchern spiegelt sich diese Selektivität besonders deutlich wider: Welche Ereignisse betont und welche ausgelassen werden, hängt stark von den gesellschaftlichen, politischen und ideologischen Kontexten ab, in denen sie entstehen. Diese Konstruktionen prägen nicht nur das Geschichtsverständnis von Lernenden, sondern auch deren Wahrnehmung von Identität, Kultur und Werten.

Um Wiedergutmachung und Garantien der Nichtwiederholung zu gewährleisten, ist es unabdingbar, kulturelle Verzerrungen und falsches Bewusstsein in Gesellschaften anzusprechen, die massive Menschenrechtsverletzungen erfahren haben. Diese kritische Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erfordert eine klare Kommunikation darüber, dass jeder Mensch ein unveräußerliches Recht auf Respekt und Würde besitzt (Guinn, 2005, S. 16–17). Nur durch diesen Prozess können die Grundlagen für eine gerechtere Gesellschaft geschaffen und künftige Verletzungen verhindert werden.

Die moderne Geschichtsbildung in Schulen war von Anfang an politisch geprägt, da sie nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch verantwortungsbewusste Staatsbürger formen sollte. Die Worte von Köhne (2018) verdeutlichen dies: „Wo bisher Geschichtsunterricht [...] dazu missbraucht wurde, Volksverhetzung zu betreiben, hat solches in Zukunft unbedingt zu unterbleiben, vielmehr einer sachgemäßen kulturhistorischen Belehrung Platz zu machen.“ (Köhne, 2018, S. 140). Dies unterstreicht die Notwendigkeit, tendenziöse und fehlerhafte Darstellungen kritisch zu hinterfragen und eine ausgewogene Betrachtung historischer Ereignisse zu fördern, die auf einer fundierten kulturhistorischen Grundlage basiert.

Politische Behörden kontrollieren jedoch häufig die Erstellung von Geschichtsschulbüchern und die Vermittlung patriotischer Loyalität gegenüber dem Heimatland (Zadora, 2017, S. 1).

Diese Kontrolle zielt darauf ab, spezifische Narrative zu fördern, die zur nationalen Identitätsbildung beitragen, und alternative Perspektiven auszuschließen. Dadurch wird das Geschichtsverständnis der Lernenden oft auf eine Weise geformt, die staatliche Interessen widerspiegelt und hinterfragt werden muss.

Lässig weist darauf hin, dass Schulbücher seit der Einführung des modernen Schulsystems und der Schulpflicht eine Schlüsselrolle in der Wissensvermittlung und der Bildung kollektiver Identitäten spielen. Aufgrund ihrer staatlichen Autorisierung und flächendeckenden Verbreitung werden sie häufig als objektive und vertrauenswürdige Informationsquellen wahrgenommen. Doch Schulbuchautoren stehen vor der Herausforderung, aus einer Vielzahl von historischen Informationen eine Auswahl zu treffen. Dieser Selektionsprozess, der Inhalte verdichtet, reduziert und generalisiert, ist alles andere als neutral. Wie Korostelina (2013)

betonen, spiegeln die Entscheidungen der Autoren oft gesellschaftliche und politische Prioritäten wider (Korostelina et al., 2013, S. 17).

Daher fungieren Schulbücher nicht nur als Instrumente der Wissensvermittlung, sondern auch als Werkzeuge der Macht, die bestimmte kulturelle und nationale Narrative verstärken und an nachfolgende Generationen weitergeben. In einer zunehmend globalisierten und pluralistischen Welt ist es jedoch essenziell, Schulbücher so zu gestalten, dass sie Vielfalt anerkennen, kritisches Denken fördern und zu einer inklusiven Erinnerungskultur beitragen. Nur so können sie ihrer Verantwortung gerecht werden, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch Wege für eine gerechtere und friedlichere Gesellschaft zu ebnen.

V. METHODISCHES VORGEHEN

V.1 Methodische Grundlagen

V.1.1 Die Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse

Die Erkenntnisinteresse dieser Forschung liegt in der Analyse der Unterschiede in Darstellung, Perspektivierung und Beschreibung vergangener staatlicher Repression und Unrechtsaufarbeitung in Geschichtslehrbüchern Deutschlands und Taiwans. Ziel ist es, Qualitätsdefizite in den Schulbüchern aus der Perspektive des Transitional-Justice-Bildungsansatzes zu identifizieren, um eine Auswertungsborgen zu erstellen. Dazu erläutere ich die methodische Konzeption der qualitativen Inhaltsanalyse und begründe ihre Eignung als integralen Bestandteil der Methodik meiner qualitativen Untersuchung.

Die qualitative Inhaltsanalyse stellt eine etablierte Auswertungsmethode dar, die sich insbesondere für die systematische Untersuchung von Texten eignet, wie sie im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung erhoben werden (Mayring & Fenzl, 2022, S. 691). Dazu zählen beispielsweise Transkripte offener Interviews, persönliche Korrespondenzen wie Briefe, Schulbücher, Zeitungsartikel sowie Beobachtungsprotokolle aus Feldstudien. Die Methode eignet sich daher besonders zur Analyse und Kombination heterogener Textarten, da sie eine systematische und theoriegeleitete Kategorisierung ermöglicht (Kohlbrunn & Scheytt, 2021). Ihre besondere Stärke liegt in der strukturierten Verarbeitung umfangreicher Textkorpora unter Anwendung regelgeleiteter Verfahren, die eine hohe intersubjektive Überprüfbarkeit und damit wissenschaftliche Validität gewährleisten.

Mayring (2022) kritisiert die strikte Dichotomie zwischen quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse und hebt die methodischen Synergien hervor. Er argumentiert, dass beide Verfahren letztlich auf einer qualitativen Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes beruhen (Dyck, 2024, S. 73). In diesem Zusammenhang schlägt er eine präzisere Begriffsbestimmung vor: Statt „qualitative Inhaltsanalyse“ wäre der Terminus „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ treffender, da diese Methodik nicht nur interpretative Ansätze verfolgt, sondern auch die Ermittlung und statistische Analyse von Kategorienhäufigkeiten umfasst (Mayring & Fenzl, 2022, S. 692).

Im Vergleich zu anderen qualitativen Textanalyseansätzen – wie der objektiven Hermeneutik, der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase oder der psychoanalytischen Textinterpretation – zeichnet sich die qualitative Inhaltsanalyse durch eine klar definierte Struktur aus. Sie erfordert die präzise Festlegung von Auswertungsaspekten und -regeln, wodurch ein systematisches, intersubjektiv überprüfbares Vorgehen ermöglicht wird (Mayring & Fenzl, 2022, S. 693). Diese methodische Strenge macht sie nicht nur für die Sozialwissenschaften, sondern auch für Disziplinen wie Psychologie, Pädagogik, Medienwissenschaften und Marktforschung nutzbar (Dyck, 2024, S. 73).

Zusammenfassend erweist sich die qualitative Inhaltsanalyse als ein besonders geeignetes Verfahren für die Schulbuchforschung. Sie ermöglicht eine präzise Untersuchung von Schulbuchtexten hinsichtlich ihrer fachwissenschaftlichen, didaktischen, curricularen und bildungspolitischen Dimensionen und trägt somit maßgeblich zur Erreichung der Erkenntnisziele dieser Untersuchung bei.

V.1.2 Die Adaption der qualitativen Inhaltsanalyse

Das Ziel dieser Untersuchung ist es, nach einer systematischen Analyse der Geschichtslehrbücher Deutschlands und Taiwans ein Auswertungsinstrument zu entwickeln, das auf den fünf Kernkonzepten der Transitional Justice basiert. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) bietet hierfür einen geeigneten methodischen Rahmen, da sie kein starres Standardverfahren darstellt, sondern flexibel an das spezifische Untersuchungsmaterial und die zugrundeliegende Forschungsfrage angepasst werden muss. Ein zentrales Merkmal dieser Methodik ist die regelgeleitete Vorgehensweise: Während interpretative Verfahren häufig offen und explorativ bleiben, erfordert die qualitative Inhaltsanalyse eine systematische Festlegung der Analyseprozesse in einem Ablaufmodell. Dies gewährleistet eine hohe Transparenz sowie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Auswertung.

Im Rahmen dieser Untersuchung werden sämtliche Analyseschritte und Entscheidungsprozesse auf begründeten und empirisch getesteten Regeln basieren. Dazu gehört die präzise Bestimmung des Untersuchungsmaterials, die Festlegung von Analyseeinheiten sowie die Operationalisierung der Kodierkategorien. Im Kapitel IV.4 „Kritische Auseinandersetzung mit

historischen Narrativen in Schulbüchern“ wird die Rolle der Schulbücher als zentrale Medien der Wissensvermittlung aus der Perspektive der qualitativen Inhaltsanalyse betrachtet. Schulbücher transportieren nicht nur historische Narrative, sondern auch politische Deutungsmuster und gesellschaftliche Wertvorstellungen, die für den Bildungsansatz der Transitional Justice von besonderer Relevanz sind.

Entsprechend meines Erkenntnisinteresses fokussiere ich in dieser Untersuchung auf schulbuchbezogene Texte, die sich mit der Aufarbeitung und Bewältigung vergangener staatlicher Repressionen befassen. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht es, diese Inhalte systematisch zu erfassen und entlang der fünf Kernkonzepte der Transitional Justice zu kategorisieren. Die methodische Umsetzung folgt dabei dem analytischen Vorgehen nach Mayring, welches sich in mehreren aufeinander aufbauenden Schritten vollzieht. Zunächst erfolgt die Zusammenstellung eines Korpus, das die Grundlage der Analyse bildet. Anschließend werden die Texte in einzelne Analyseeinheiten untergliedert, die inhaltlich kodiert und den relevanten Kategorien zugeordnet werden (Mayring & Fenzl, 2022, S. 702).

Das Ablaufmodell wird als strukturierte Prozessbeschreibung konzipiert und dient der systematischen Darstellung der sieben zentralen Schritte des Forschungsprozesses. Die Abbildung 1 veranschaulicht die methodische Vorgehensweise und gewährleistet eine transparente Nachvollziehbarkeit der Untersuchungsschritte.



Abbildung 1 Ablaufmodell der Forschungsprozesse

Quelle: Eigene Darstellung

Die detaillierte Beschreibung der methodischen Umsetzung erfolgt im Kapitel V.2. Dort werden sowohl die Zusammenstellung des Korpus als auch die Festlegung der Auswertungs- und Kodiereinheiten sowie der Kodierungsprozess im Detail erläutert. Dieses strukturierte methodische Vorgehen stellt sicher, dass die Analyse nicht nur theoriegeleitet, sondern auch empirisch fundiert erfolgt.

V.2 Auswahl des Analysekorpus

V.2.1 Fallauswahl und Vergleichsrahmen: Politische Repression in Deutschland und Taiwan

In Deutschland zählen der Holocaust und das Unrecht in der DDR zu den schwerwiegendsten Phasen massiver Menschenrechtsverletzungen. Laut der Kultusministerkonferenz (KMK) ist der Themenbereich Nationalsozialismus und Holocaust in allen Bundesländern im Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufen 9 oder 10 verankert, vereinzelt auch bereits in Jahrgangsstufe 8. Daher konzentriert sich diese Dissertation auf die Analyse von Schulbüchern der 9. Klasse. Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte folgt in der Regel im weiteren Verlauf des Curriculums.

In Taiwan gehören der 228-Zwischenfall und die Repressionen während des Weißen Terrors zu den gravierendsten Menschenrechtsverbrechen der jüngeren Geschichte. Der taiwanische Bildungsplan folgt dem Spiralcurriculum: Das Thema wird erstmals in der 5. oder 6. Klasse der Grundschule eingeführt, in der 7. Klasse der Mittelschule erneut behandelt und schließlich in der 10. Klasse vertieft.

Diese Untersuchung konzentriert sich auf die Aufarbeitung des Unrechts in der DDR sowie des Weißen Terrors in Taiwan. Die Wahl dieser beiden Fälle beruht auf mehreren Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer historischen Hintergründe, repressiven Maßnahmen, gesellschaftlichen Auswirkungen und der Herausforderungen der Vergangenheitsbewältigung.

Erstens weisen beide Kontexte ähnliche historische Rahmenbedingungen auf. Sowohl die Repressionen in der DDR als auch der Weiße Terror fanden unter autoritären Regimen während

des Kalten Krieges statt. In beiden Fällen diente die nationale Sicherheit sowie eine ideologisch begründete Feindbildkonstruktion als Vorwand, um politische Gegner – unabhängig von einer tatsächlichen subversiven Tätigkeit – zu verfolgen und zu unterdrücken.

Zweitens spielten staatliche Überwachungsapparate eine zentrale Rolle in der Repression. In der DDR war dies insbesondere die Staatssicherheit (Stasi), während in Taiwan das Geheimdienstbüro des Ministeriums für Nationale Verteidigung der Kuomintang (KMT) für die Verfolgung von Dissidenten verantwortlich war. Beide Systeme nutzten umfassende nachrichtendienstliche Überwachung sowie gezielte Verhaftungen, um eine Atmosphäre der Angst zu erzeugen und potenziellen Widerstand im Keim zu ersticken.

Drittens führte diese systematische Unterdrückung zu einer tiefgreifenden Kultur der Angst, die weit über die betroffenen Opfer hinauswirkte. Die Überwachungsmechanismen und die hohe Zahl politischer Gefangener hinterließen ein gesellschaftliches Klima der Unsicherheit und des Misstrauens. Auch nach dem Ende der autoritären Herrschaft bleibt die historische Erinnerung an diese Repressionen ein umstrittenes Thema, das immer noch zu gesellschaftlichen Konflikten zwischen verschiedenen Gruppen führt.

Obwohl diese historischen Kapitel abgeschlossen sind, bleibt die Frage, wie diese Vergangenheit in Schulbüchern dargestellt wird, von großer Relevanz. Diese Dissertation untersucht, wie die Schulbücher in Deutschland und Taiwan die politischen Repressionen in der DDR und während des Weißen Terrors darstellen und welche Narrative dabei vermittelt werden. Angesichts der vergleichbaren Altersgruppe sowie der inhaltlichen Komplexität wird der Fokus auf die Analyse von Schulbüchern der 9. und 10. Klasse gelegt, um eine angemessene Vergleichbarkeit mit Deutschland zu gewährleisten.

V.2.2 Quellengrundlage des Analysekorpus

V.2.2.1 Bildungsplananalyse

Die Bildungsplananalyse untersucht die ab 2025 in Baden-Württemberg gültigen Curricula für das Fach Geschichte an Gymnasien sowie die entsprechenden Lehrpläne in Taiwan für die

Oberstufe. Im Rahmen dieser Analyse wurden Schulbücher systematisch nach Begriffen durchsucht, die auf die Behandlung von Transitional Justice hinweisen.

In deutschen Lehrbüchern umfassten die Suchbegriffe „DDR“, „Stasi“, „Unterdrückung“, „Mauer“ und „Volksaufstand“, während in taiwanischen Lehrbüchern nach „228-Zwischenfall (二二八事件)“, „Weißer Terror (白色恐怖)“, „Menschenrechtsverletzungen (人權侵害)“, „Streben nach Demokratisierung (民主化追求)“ und „Soziale Bewegungen (社會運動)“ gesucht wurde.

Die Analyse der Lehrpläne untersuchte zunächst, in welchen Zusammenhängen sie ausdrücklich dazu anregen, das Thema Transitional Justice im Schulunterricht behandeln, und welche impliziten Anregungen und Möglichkeiten (Potenziale) sie für die Behandlung von Transitional Justice in Schulbüchern und Unterricht geben. Wir werden sehen, welche Aspekte von der Transitional Justice sich abwägen oder fehlen. Die Zusammenführung von Bildungsplan- und Schulbuchanalyse ermöglicht dann dem Verhältnis von expliziten Nennungen und impliziten Anregungen in Bildungsplänen und Schulbuchinhalten nachzugehen und damit den Effekt der Thematisierung von DDR-Unrecht, 228-Zwischenfalls sowie der Weißen Terror in Lehrplänen zu prüfen.

V.2.2.2 Schulbuchanalyse

Für die Schulbuchanalyse werden die vier aktuellsten Geschichtsschulbücher (2 deutsche Schulbücher und 2 Taiwanische Schulbücher) herangezogen, die bis Ende 2024 verfügbar sind.

Die Auswahl des deutschen Schulbuchsamples erfolgte auf Grundlage der in der Bibliothek des Seminars für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Tübingen vorhandenen vollständigen Sammlung aktueller Lehrwerke für die Sekundarstufe I im Fach Geschichte. Das taiwanische Schulbuchsamples wurde aus der Lehrbuchbibliothek des National Academy for Educational Researches gesammelt.

Die Auswahl berücksichtigt Lehrwerke, die gemäß den jeweiligen Bildungsplänen zugelassen und im Schulunterricht weit verbreitet sind, um eine möglichst repräsentative Grundlage für die Analyse zu gewährleisten.

V.3 Festlegung der Auswertungseinheiten

Die Auswertungseinheiten dieser Untersuchung umfassen zwei deutsche Geschichtslehrbücher der 9. Jahrgangsstufe sowie zwei taiwanische Geschichtslehrbücher der 10. Jahrgangsstufe, jeweils aus zwei verschiedenen Verlagen. Zunächst werden die bibliografischen Angaben der untersuchten Lehrwerke systematisch erfasst, darunter Titel, Verlag, Herausgeber bzw. Autoren, Erscheinungsjahr, Auflage sowie die internationale Standardbuchnummer (ISBN). Im Anschluss daran erfolgt die inhaltliche Analyse der Schulbuchdarstellungen zu den Themen „DDR-Unrecht“ und „Weißer Terror“. Diese Analyse wird im Rahmen eines qualitativen Forschungsansatzes durchgeführt, der auf den Konzepten der Transitional Justice basiert und Schulbücher als zentrale Vermittler historischer Narrative betrachtet.

V.3.1 Baden-Württemberg

In dieser Untersuchung liegt der Fokus auf dem Bundesland Baden-Württemberg. Die Zulassung von Schulbüchern für alle Schularten erfolgt durch das **Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (ZSL)**. Laut der offiziellen Liste der zugelassenen Geschichtsschulbücher sind Werke verschiedener Verlage, darunter **Cornelsen, C.C. Buchner, Ernst Klett Verlag, Westermann und Schrödel**, für den Unterricht zugelassen.

Für die vorliegende Analyse wurden Schulbücher aus zwei Verlagen ausgewählt: **Westermann** und **Ernst Klett Verlag**. Das Auswahlkriterium basiert auf der Einschätzung einer Redaktionsleitung im Fach Geschichte eines Schulbuchverlags. Diese verwies darauf, dass die Werke von **Ernst Klett Verlag** („*Geschichte und Geschehen*“, Hrsg.: Sauer) und **Westermann** („*Geschichte*“, Hrsg.: Gawatz u. a.) zu den am weitesten verbreiteten Geschichtsschulbüchern in Baden-Württemberg gehören. Die folgende Übersicht zeigt die Tabelle 2 für diese Untersuchung berücksichtigten Schulbücher.

Table 2 Schulbuchauswahl in Baden-Württemberg

Allgemeine Angaben	Schulbuch 1	Schulbuch 2
Titel	Geschichte und Geschehen	Geschichte
Verlag	Ernst Klett Verlag	Westermann Verlag
Herausgeber / Autoren	Michael Sauer	Andreas Gawatz Andreas Griebinger
Erscheinungsjahr	2019	2019
Auflage	1	1
ISBN	978-3-12-443240-7	978-3-14-035716-6

V.3.2 Taiwan

In Taiwan wird die Zulassung der Schulbücher von National Academy for Educational Researches gegeben. Die Geschichteschulbücher sind neu erschienen nach dem Bereich der Sozialkunde in der Bildungsplanrichtlinien für die 12-jährige Grundausbildung. In der Oberschule gibt es 6 Pflichtstunden für Geschichte, ein Band wird für 2 Pflichtstunden verbracht, und es gibt insgesamt 3 Bänder. Band 1 ist für Klasse 10, Band 2 für Klasse 11 sowie Band 3 für Klasse 12. Gemäß der offiziellen Liste der zugelassenen Geschichtsschulbücher sind Werke verschiedener Verlage, darunter 全華圖書 (**Chuan-Hwa**), 翰林出版 (**Han-Lin**), 龍騰文化 (**Lung-Teng**), 南一書局 (**Nan-I**), 三民書局 (**San-Min**) und 泰宇出版 (**Tai-Yu**) für den Unterricht zugelassen.

Für die vorliegende Analyse wurden Schulbücher der Verlage **Han-Lin** („*歷史 Geschichte*“, Hrsg.: Wu) und **Nan-I** („*歷史 Geschichte*“, Hrsg.: Chen) ausgewählt. Die Auswahl basiert auf der Beurteilung eines Fachleiters für Sozialwissenschaften eines taiwanischen Schulbuchverlags. Dieser bestätigte, dass die Werke von Han-Lin, Lung-Teng, Nan-I und San-Min zu den am weitesten verbreiteten Geschichtsschulbüchern in Taiwan gehören und hinsichtlich ihrer Marktanteile keine erheblichen Unterschiede bestehen.

Die Entscheidung für **Han-Lin** und **Nan-I** beruht auf ihrer besonderen Stellung im Bildungssystem: Im Gegensatz zu Lung-Teng und San-Min, die sich ausschließlich auf Schulbücher für die Oberschule konzentrieren, publizieren Han-Lin und Nan-I Lehrwerke sowohl für die Grundschule als auch für die Mittelschule. Aufgrund dieser umfassenderen Abdeckung lässt sich vermuten, dass die Inhalte der Schulbücher dieser Verlage in der höheren Schulstufe vertieft und systematischer aufgebaut sind. Daher wurden für diese Untersuchung gezielt die Schulbücher von diesen beiden Verlagen ausgewählt.

Die Übersetzungen beider Schulbücher sind identisch. Um sie im weiteren Verlauf der Analyse eindeutig zu unterscheiden, wird der Name des jeweiligen Verlags dem Titel des Schulbuchs vorangestellt. Diese Kennzeichnung ermöglicht eine präzise Zuordnung der Inhalte und erleichtert vergleichende Analysen. Die Tabelle 3 zeigt die taiwanische Geschichteschulbücher, die in diese Forschung analysiert werden.

Tabelle 3 Schulbuchauswahl in Taiwan

Allgemeine Angaben	Schulbuch 1	Schulbuch 2
Titel	歷史 (Han-Lin Geschichte)	歷史 (Nan-I Geschichte)
Verlag	翰林出版 (Han-Lin)	南一書局 (Nan-I)
Herausgeber / Autoren	吳學明 (Wu, Hsueh-Ming)	陳鴻圖 (Chen, Hung-Tu)
Erscheinungsjahr	2023	2024
Auflage	2	3
ISBN	978-986-333-104-9	978-957-443-625-5

V.4 Kodierung

Nach der Definition der Analyseeinheiten erfolgt die theoriegeleitete Entwicklung des Kategoriensystems. Dieses setzt sich aus zwei zentralen Komponenten zusammen: den Hauptkategorien, die auf den fünf Prinzipien der Transitional Justice basieren, sowie den Unterkategorien, die sich an den sechs historischen Dimensionen nach UNESCO (2017) orientieren.

Im ersten Schritt werden die Haupt- und Unterkategorien präzise herausgearbeitet und formuliert. Anschließend erfolgt die Festlegung spezifischer Suchbegriffe, die eine systematische und strukturierte Analyse der Inhalte innerhalb der jeweiligen Kategorien ermöglichen. Abschließend wird das Kategoriensystem validiert und in nächsten Kapiteln eine Kodierleitfaden für die Analyse erstellt und operationalisiert.

V.4.1 Theoriegeleitete Entwicklung der Kategorien

V.4.1.1 Hauptkategorien der Schulbuchanalyse: Fünf Prinzipien der Transitional Justice

Die Kategorien orientierte sich an den fünf zentralen Prinzipien der Transitional Justice sowie den Bildungszielen im Bereich der Vergangenheitsbewältigung, Gerechtigkeit und Versöhnung in postkonfliktären Gesellschaften. Diese Prinzipien wurden für den Vergleich der deutschen und taiwanischen Bildungspläne sowie Schulbücher modifiziert und in fünf thematische Kategorien unterteilt:

A. Wahrheitsfindung

Darstellung der historischen Aufarbeitung politischer Unterdrückung, Verfolgung und Überwachung durch autoritäre Regime. Thematisierung von Wahrheitskommissionen, der Freigabe staatlicher Archive und anderen Maßnahmen zur Rekonstruktion der historischen Wahrheit.

B. Strafverfolgung

Erörterung juristischer Aufarbeitung, einschließlich Strafprozesse, Verurteilungen, Gesetzesänderungen oder Aufhebungen repressiver Bestimmungen durch nachfolgende demokratische Regierungen.

C. Wiedergutmachung

Erläuterung staatlicher Maßnahmen zur Entschädigung der Opfer, einschließlich finanzieller Wiedergutmachung, Rehabilitationsgesetze, offizieller Entschuldigungen sowie psychosozialer Unterstützung für Betroffene.

D. Garantien der Nichtwiederholung

Darstellung von Demokratisierungsprozessen und institutionellen Reformen, die langfristig verhindern sollen, dass sich Menschenrechtsverletzungen wiederholen. Dazu gehören Maßnahmen wie Menschenrechtsbildung, Verfassungsreformen oder die Einrichtung einer Nationalen Menschenrechtskommission.

E. Erinnerungsarbeit

Analyse staatlicher und gesellschaftlicher Initiativen zur Erinnerungskultur, etwa durch Gedenkstätten, Gedenktage, Gedenkveranstaltungen, Museen, Literatur oder Filme zur historischen Aufarbeitung.

Diese fünf Hauptkategorien bilden die analytische Grundlage der Untersuchung, um zu erfassen, inwieweit und auf welche Weise Aspekte der Transitional Justice in den untersuchten deutschen und taiwanischen Schulbüchern thematisiert werden. Sie ermöglichen eine systematische Analyse der Darstellung vergangener Unrechtsregime sowie der Aufarbeitung dieser historischen Phasen im Bildungskontext.

Neben den Hauptkategorien werden ergänzend Unterkategorien berücksichtigt, die aus dem Policy Guide der UNESCO abgeleitet sind. In den folgenden Kapiteln werden diese Unterkategorien detailliert vorgestellt und in ihrem theoretischen sowie konzeptionellen Rahmen definiert.

V.4.1.2 Unterkategorien der Schulbuchanalyse: Sechs historische Dimensionen nach UNESCO

Die sechs historischen Dimensionen basieren auf den Empfehlungen der UNESCO (2017) und dienen als Unterkategorien der Schulbuchanalyse. Die UNESCO (2017) betont in einem *Policy Guide: Education about the Holocaust and preventing genocide*, dass eine historisch akkurate und differenzierte Vermittlung vergangener Ereignisse in Bildungsplänen und Schulbüchern essenziell ist. Um eine fundierte Auseinandersetzung mit historischen Themen zu gewährleisten, sollten offizielle Bildungspläne und Schulbuchentwickler mindestens die folgenden sechs historischen Dimensionen berücksichtigen (UNESCO, 2017, S. 55–56).

Diese Dimensionen haben einen erheblichen Einfluss darauf, wie historische Ereignisse im schulischen Kontext dargestellt, interpretiert und von Lernenden verstanden werden. Eine unzureichende Berücksichtigung dieser Aspekte kann zu Verzerrungen oder Vereinfachungen führen, die das historische Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler nachhaltig prägen und somit ihre Fähigkeit zur kritischen Reflexion über die Vergangenheit beeinträchtigen.

Die sechs Dimensionen, die als Unterkategorien in dieser Untersuchung herangezogen werden, sind **Räumliche und zeitliche Dimension (spatial and temporal scale)**, **Protagonisten (protagonists)**, **Interpretative Paradigmen (interpretative paradigms)**, **Erzählstruktur und Perspektive (narrative structure and point of view)**, **Didaktischer Ansatz (didactic approach)** und **Nationale Kontexte (national contexts)**. Im Folgenden werden die Definitionen und theoretischen Grundlagen dieser sechs Dimensionen dargelegt.

A. Räumliche und zeitliche Dimension

Eine fundierte Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen erfordert eine umfassende Betrachtung ihrer geografischen und chronologischen Ausdehnung. Es gilt, die langfristige Eskalation von Ausgrenzung und Verfolgung nachzuzeichnen, die schließlich zu systematischen Menschenrechtsverletzungen oder Massentötungen führte. Dabei sollte spezifische politische Maßnahmen, Praktiken und regionale Besonderheiten beleuchten. Zudem müssen sowohl die kurz- als auch langfristigen Ursachen und Konsequenzen – auf

lokaler, nationaler und internationaler Ebene – aufgearbeitet werden, einschließlich der Nachwirkungen der Gewalt und der gesellschaftlichen Bewältigungsprozesse.

B. Protagonisten

Die Analyse historischer Ereignisse darf nicht auf eine einseitige Täter-Opfer-Dichotomie reduziert werden. Neben politischer Führung und ideologischen Entscheidungsträgern müssen auch weitere Akteursgruppen berücksichtigt werden, darunter Mittäter auf unteren Hierarchieebenen, Opfer, Zuschauer, Retter, Widerstandsgruppen, Kollaborateure sowie internationale Akteure. Dabei ist es essenziell, die verschiedenen Beweggründe, Zwänge und Handlungsoptionen dieser Gruppen sichtbar zu machen. Zitate und Zeitzeugnisse können dazu beitragen, ein differenziertes Bild individueller und institutioneller Verantwortlichkeiten zu vermitteln.

C. Interpretative Paradigmen

Die historische Darstellung muss sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren und darf weder Euphemismen noch apologetische Narrative enthalten. Die verwendeten Begriffe und Konzepte sollten kontextualisiert werden, indem ihre historische Genese und Bedeutung präzise erläutert wird. Dabei ist es entscheidend zu klären, ob Begriffe bereits während der Ereignisse geprägt wurden oder erst in der späteren Aufarbeitung entstanden sind. Glossare können hierbei eine unterstützende Funktion übernehmen. Zudem sind Vergleiche mit anderen historischen Ereignissen nur dann sinnvoll, wenn sie methodisch fundiert und historisch angemessen erfolgen.

D. Erzählstruktur und Perspektive

Um eine multiperspektivische Geschichtsvermittlung zu gewährleisten, sollten Schulbücher verschiedene, faktenbasierte Narrative einbeziehen. Eine bewusste Verwendung aktiver und passiver Sprachformen kann dazu beitragen, Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeiten differenziert darzustellen. Zudem ist es wichtig, emotionalisierende Sprache zu vermeiden und sich der potenziellen Wirkung von Sammelbegriffen bewusst zu sein, da diese unbeabsichtigt stereotypen Vorstellungen verstärken können. Stattdessen sollte eine differenzierte Erzählweise angestrebt werden, die

individuelle und kollektive Erfahrungen in unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Kontexten berücksichtigt.

E. Didaktischer Ansatz

Ein reflektierter didaktischer Zugang sollte Schüler:innen dazu befähigen, historische Ereignisse kritisch zu analysieren und ihre eigene Urteilsfähigkeit zu schärfen. Dies erfordert unter anderem eine aktive Auseinandersetzung mit außerschulischen Medien und gesellschaftlichen Diskursen, die bestehende Vorurteile oder Fehlinformationen enthalten können. Auch die Verwendung von Bildmaterial bedarf einer sorgfältigen Kontextualisierung, um Fehldeutungen zu vermeiden. Darüber hinaus sollten Menschenrechte als integraler Bestandteil der historischen Reflexion thematisiert werden, sodass Schüler:innen ein Bewusstsein für deren Bedeutung und Relevanz in Vergangenheit und Gegenwart entwickeln.

F. Nationale Kontexte

Die Darstellung historischer Ereignisse sollte stets im Kontext nationaler Aufarbeitungsprozesse erfolgen. Hierbei gilt es, die lokale Bedeutung in einen umfassenden historischen Rahmen einzubetten, der sowohl übergreifende Entwicklungen als auch länderspezifische Besonderheiten berücksichtigt. Eine kritische Reflexion historischer Konzepte und Ereignisse sollte nicht durch suggestive Bildsprache oder implizite Verweise ersetzt werden, sondern durch explizite Erläuterungen und präzise Begriffsdefinitionen unterstützt werden. Glossare können auch in diesem Bereich dazu beitragen, eine wissenschaftlich fundierte und kontextualisierte Darstellung zu gewährleisten.

V.4.2 Suchbegriffe

Die Auswahl der Suchbegriffe orientierte sich an den fünf zentralen Säulen der Transitional Justice – Wahrheitsfindung, Strafverfolgung, Wiedergutmachung, Garantien der Nichtwiederholung und Erinnerungsarbeit. Darüber hinaus wurden spezifische Begriffe ergänzt, die für die historischen Kontexte des DDR-Unrechts sowie für die Aufarbeitung politischer Repressionen in Taiwan von besonderer Bedeutung sind.

Hier ist eine Liste möglicher Begriffe, die in deutschen und taiwanischen Schulbüchern im Zusammenhang mit **Transitional Justice** und den historischen Kontexten des **DDR-Unrechts**, des **228-Zwischenfalls** sowie des **Weißer Terrors** vorkommen könnten. Die Begriffe wurden zunächst aus den Definitionen der fünf Prinzipien der Transitional Justice extrahiert, dann den jeweiligen Bereichen zugeordnet und schließlich länderspezifische Begriffe angepasst.

Die nachfolgende Tabelle 4 bietet eine systematische Übersicht über die für die Analyse herangezogenen Begriffe. In den taiwanischen Schulbüchern entsprechen die verwendeten Begriffe weitgehend ihren deutschen Pendanten, wobei sie lediglich ins Mandarin übersetzt wurden. Begriffe, die in Klammern stehen, verweisen auf länderspezifische Termini, die in einem bestimmten historischen oder politischen Kontext geprägt wurden. Zur besseren Übersichtlichkeit sind die Begriffe alphabetisch geordnet.

Tabelle 4 Begriffe für die Kontexte DDR-Unrecht, 228-Zwischenfall und Weißer Terror

Fünf Kernprinzipien	Mögliche Begriffe im Deutschen Schulbüchern	Mögliche Begriffe im Taiwanischen Schulbüchern
Wahrheitsfindung (Truth-seeking)	• Autoritäres Regime und Repression (SED-Diktatur, DDR-Unrecht)	• 獨裁政權和鎮壓 (戒嚴時期 Kriegsrecht)
	• Flucht und Grenzpolitik (Republikflucht, Berliner Mauer / Maueropfer, Schießbefehl)	• 難民和邊境政策
	• Geheimpolizei und Überwachung (Stasi, Überwachungsstaat)	• 秘密警察和監視系統 (特務系統 SPY System / 國家安全局 National Security Bureau)
	• Historische Aufarbeitung	• 歷史真相調查
	• Öffnung staatlicher Archive	• 國家檔案公開
	• Politische Repression	• 政治壓迫

	<ul style="list-style-type: none"> • Staatliche Informationenkontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> • 國家對資訊的控制
	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrheitskommissionen 	<ul style="list-style-type: none"> • 調查委員會
	<ul style="list-style-type: none"> • Volksaufstände/ Proteste (Volksaufstand 17. Juni 1953) 	<ul style="list-style-type: none"> • 人民起義 / 抗議運動 (二二八事件 228-Zwischenfall)
	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitzeugenberichte 	<ul style="list-style-type: none"> • 口述歷史 / 受害者證詞
Strafverfolgung (Justice)	<ul style="list-style-type: none"> • Gesetzesänderungen im Zuge der Transitional Justice 	<ul style="list-style-type: none"> • 轉型正義過程中的法律修正 (修正中華民國刑法第一百條《內亂罪》 Änderung § 100 Hochverrat im Inland)
	<ul style="list-style-type: none"> • Gesetzliche Maßnahmen zur Vergangenheitsbewältigung (Amnestie-Debatten) 	<ul style="list-style-type: none"> • 處理過去威權統治時期不法行為之法律改革 (廢除《懲治叛亂條例》 Aufhebung des Sondergesetzes gegen Hochverrat und Friedensgefährdende Beziehungen)
	<ul style="list-style-type: none"> • Sondergerichtsbarkeiten zur politischen Verfolgung 	<ul style="list-style-type: none"> • 政治迫害法庭 (Militärtribunale 軍事法庭)
	<ul style="list-style-type: none"> • Strafprozesse / Juristische Aufarbeitung (Strafprozesse gegen SED-Funktionäre) 	<ul style="list-style-type: none"> • 刑事訴訟 / 司法反思與改革 (促進轉型正義條例 Gesetz zur Förderung der Transitional Justice)
	<ul style="list-style-type: none"> • Todesurteile und politische Repression (Mauer-Todesprozesse) 	<ul style="list-style-type: none"> • 死刑與政治迫害 (死刑與處決 Todesurteile und Hinrichtungen)
	<ul style="list-style-type: none"> • Unrechtmäßige Gerichtsverfahren und deren Aufhebung 	<ul style="list-style-type: none"> • 非法法庭訴訟與撤銷訴訟
	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung ehemaliger Funktionäre (Lustration) 	<ul style="list-style-type: none"> • 公部門人事清查
	<ul style="list-style-type: none"> • Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Menschenrechtsverletzungen 	<ul style="list-style-type: none"> • 危害人類罪和侵犯人權
	<ul style="list-style-type: none"> • Verurteilung und rechtliche Konsequenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • 定罪與法律結果
Wiedergutmachung	<ul style="list-style-type: none"> • Entschädigungszahlungen 	<ul style="list-style-type: none"> • 賠償金
	<ul style="list-style-type: none"> • Gedenkstätten für Opfer 	<ul style="list-style-type: none"> • 受害者紀念基金會

(Reparation)		(二二八事件紀念基金會 Gedenkstiftung für die Opfer des 28. Februar)
	• Opferentschädigung und Wiedergutmachung	• 受害者賠償 (二二八事件補償條例 Bestimmungen zur Entschädigung der Opfer des 28. Februar)
	• Psychosoziale Unterstützung für Opfer	• 受害者精神賠償
	• Rehabilitierung, Ehrenerklärung	• 名譽恢復
	• Rückgabe enteigneten Eigentums	• 原財產返還
	• Spezielle Entschädigungsfonds • (Stasi-Opferfonds)	• 特殊賠償基金 (戒嚴時期不當叛亂暨匪諜審判 案件補償基金 Stiftung zur Entschädigung der während des Kriegsrechts zu Unrecht Verurteilten)
	• Staatliche Entschuldigung / Anerkennung des Unrechts	• 政府道歉 / 承認錯誤
• Unterstützung für Opfer und deren Familien	• 提供受害者家屬支援	
Garantien der Nichtwieder- holung (Guarantees of non-recurrence)	• Auflösung autoritärer Strukturen (Auflösung der Stasi)	• 專制結構的解體 (解嚴 Aufhebung des Kriegsrechts)
	• Demokratisierung und politische Reformen	• 民主化與政治改革
	• Diktaturprävention / Kontrolle staatlicher Institutionen	• 防止獨裁/控制國家機構
	• Institutionelle Menschenrechtsförderung	• 人權促進機構 (國家人權委員會 Nationale Menschenrechtskommission)
	• Rechtsstaatlichkeit und Grundrechte	• 法治與基本權利
	• Reform von Sicherheitsbehörden / Demokratische Kontrolle der Exekutive	• 國家安全局改革/ 行政機關民主化
• Unabhängigkeit der Justiz	• 司法獨立	
Erinnerungsarbeit (Memorialization)	• Aufarbeitung in Schulbüchern	• 教科書中的歷史檢討與反思
	• Erinnerungskultur und Gedenkveranstaltungen	• 紀念文化與紀念活動

	<ul style="list-style-type: none"> • Gedenktage für Opfer politischer Gewalt 	<ul style="list-style-type: none"> • 政治迫害受難者紀念日 (二二八紀念日 228-Gedenktag)
	<ul style="list-style-type: none"> • Gedenkstätten und Erinnerungsorte 	<ul style="list-style-type: none"> • 紀念碑、紀念館和不義遺址
	<ul style="list-style-type: none"> • Literatur, Film und Popkultur zur historischen Aufarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • 文學、電影與流行文化對歷史的反思與檢討
	<ul style="list-style-type: none"> • Mahn- und Protestkultur im öffentlichen Raum 	<ul style="list-style-type: none"> • 公共場所紀念碑與集會遊行
	<ul style="list-style-type: none"> • Museen und öffentliche Aufarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • 博物館與公共展覽
	<ul style="list-style-type: none"> • Politische Bildung / Historische Aufarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • 政治教育/歷史回顧與重評

Die Bildungspläne und die Schulbücher wurden zunächst gesichtet und anschließend digital nach spezifischen Schlagworten durchsucht, die auf die Behandlung von Transitional Justice hinweisen. Als Fundstelle wurde die kleinste inhaltliche Einheit gewertet, in der mindestens eines der Suchworte enthalten war. Ergänzend wurden angrenzende, thematisch relevante Textpassagen berücksichtigt, darunter auch Fußnoten oder Randbemerkungen. Die analysierten Sinneinheiten umfassten typische schulbuchspezifische Darstellungsformen, wie durch Überschriften gekennzeichnete Abschnitte im Autorentext, historische Quellen in Text- oder Bildform, Aufgabenstellungen, Infotexte sowie Zeitstrahlen.

V.4.3 Festlegung des Kategoriensystems

Die Systematik mit Beispielen aus Deutschland (DDR-Unrecht) und Taiwan (Weißer Terror) dient dazu, die Verbindung zwischen den sechs UNESCO-Dimensionen und den fünf Prinzipien der Transitional Justice im Schulbuchkontext systematisch zu analysieren und vergleichend gegenüberzustellen. Sie ermöglicht es, gezielt zu identifizieren, in welchen Dimensionen bestimmte Prinzipien unterrepräsentiert oder gar nicht berücksichtigt sind. Dadurch kann nicht nur eine inhaltliche Lücke aufgezeigt, sondern auch ein didaktischer Mehrwert geschaffen werden, indem Ansätze zur Ergänzung und Verbesserung der Schulbuchdarstellungen entwickelt werden. Dieses Kategoriensystem bildet somit die methodische Grundlage dieser Forschung und trägt dazu bei, Bildungsinhalte kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

V.4.3.1 Wahrheitsfindung

Das Ziel der Wahrheitsfindung in Schulbüchern besteht darin, eine genaue, faktenbasierte und multiperspektivische Darstellung historischer Ereignisse zu gewährleisten. Dies umfasst nicht nur die differenzierte Aufarbeitung der Vergangenheit, sondern auch die kritische Untersuchung der historischen Realität von Unterdrückung, politischer Verfolgung und staatlicher Gewalt. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Einbettung dieser Themen in ihren gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Kontext gelegt, um eine reflektierte Geschichtsvermittlung zu ermöglichen.

- A. Räumliche und zeitliche Dimension:** Darstellung der historischen Entwicklungen, Eskalationen und geografischen Ausdehnungen staatlicher Repressionen, z. B. wie sich politische Verfolgung über verschiedene Regionen und Zeiträume hinweg manifestierte.
- B. Protagonisten:** Darstellung verschiedener Akteure, einschließlich Opfer, Täter, Mitläufer, Widerstandsgruppen und internationale Akteure, die zur Aufarbeitung der Vergangenheit beigetragen haben.
- C. Interpretative Paradigmen:** Klärung historischer Begriffe im jeweiligen Kontext, z. B. "Unrechtsstaat", "Diktatur", "politische Gefangene", um eine sachlich fundierte und präzise Analyse der Repression zu gewährleisten.
- D. Erzählstruktur und Perspektive:** Vielfalt an Perspektiven und Quellen präsentieren, um verschiedene Erfahrungen von Betroffenen und Zeitzeugen sichtbar zu machen.
- E. Didaktischer Ansatz:** Kritische Auseinandersetzung mit Quellen fördern, Reflexionsfragen zur historischen Wahrheit einbinden und Schülerinnen und Schüler zur Analyse politischer Narrative anregen.
- F. Nationale Kontexte:** Offenlegung der Wahrheit, wie etwa in der DDR Repression organisiert wurde und welche Rolle lokale Behörden, Bildungseinrichtungen oder Nachbarschaftsnetzwerke dabei spielten.

V.4.3.2 Strafverfolgung

Das Ziel der Darstellung von Strafverfolgung in Schulbüchern besteht darin, eine fundierte Auseinandersetzung mit der Zurechnung von Verantwortlichkeiten, der juristischen Aufarbeitung von Verbrechen, der Bestrafung von Tätern sowie Fragen der moralischen Gerechtigkeit und rechtlichen Reformen zu ermöglichen. Dabei sollen sowohl historische als auch rechtliche Dimensionen beleuchtet werden, um ein tiefgehendes Verständnis für die Mechanismen der Vergangenheitsbewältigung und die Bedeutung rechtsstaatlicher Prinzipien zu fördern.

- A. Räumliche und zeitliche Dimension:** Betrachtung der zeitlichen Abfolge und geografischen Unterschiede strafrechtlicher Verfolgung, z. B. Nürnberger Prozesse, Aufarbeitung der Stasi-Verbrechen.
- B. Protagonisten:** Analyse der Rolle von Gerichten, Anklägern, Verteidigern, Tätern, Opfern und politischen Entscheidungsträgern bei der Strafverfolgung.
- C. Interpretative Paradigmen:** Präzise Definition von Rechtsbegriffen wie „Verbrechen gegen die Menschlichkeit“, „Amnestie“, „Wiedergutmachung“ und „Rehabilitation“.
- D. Erzählstruktur und Perspektive:** Analyse der juristischen Prozesse aus verschiedenen Perspektiven, z. B. Argumente für oder gegen eine strafrechtliche Verfolgung von Tätern nach einem Regimewechsel.
- E. Didaktischer Ansatz:** Fallbeispiele von Gerichtsverfahren analysieren, um Schülerinnen und Schülern ein tieferes Verständnis von Gerechtigkeit und Rechtsstaatlichkeit zu vermitteln.
- F. Nationale Kontexte:** Vergleich unterschiedlicher nationaler Herangehensweisen an die juristische Aufarbeitung von Diktaturverbrechen (z. B. Prozesse gegen NS-Täter in Deutschland vs. juristische Aufarbeitung des Weißen Terrors in Taiwan).

V.4.3.3 Wiedergutmachung

Das Ziel der Darstellung von Wiedergutmachung in Schulbüchern besteht darin, materielle und symbolische Maßnahmen zur Entschädigung der Opfer zu vermitteln. Dabei werden Aspekte wie finanzielle Entschädigung, juristische und gesellschaftliche Rehabilitierung sowie die symbolische Anerkennung des erlittenen Unrechts thematisiert. Durch eine differenzierte Aufarbeitung sollen die historischen, ethischen und politischen Dimensionen von Wiedergutmachungsprozessen verdeutlicht werden.

- A. Räumliche und zeitliche Dimension:** Langfristige Entwicklungen von Entschädigungsmaßnahmen analysieren, einschließlich deren Umsetzung in verschiedenen Ländern und Epochen.
- B. Protagonisten:** Identifikation der Akteure, die für Wiedergutmachung zuständig sind (Regierungen, internationale Organisationen, Opferverbände).
- C. Interpretative Paradigmen:** Begriffsklärungen wie „Entschädigung“, „Reparationszahlungen“, „symbolische Wiedergutmachung“ oder „Rehabilitierung“.
- D. Erzählstruktur und Perspektive:** Darstellung unterschiedlicher Perspektiven, z. B. Opfergruppen, die Wiedergutmachung fordern, vs. politische Akteure, die sich gegen umfassende Entschädigungen aussprechen.
- E. Didaktischer Ansatz:** Kritische Diskussion über Vor- und Nachteile verschiedener Wiedergutmachungsmaßnahmen (materielle Entschädigung vs. symbolische Anerkennung).
- F. Nationale Kontexte:** Darstellung der Wiedergutmachungspolitik in verschiedenen Ländern (z. B. Rentenzahlungen für NS-Verfolgte in Deutschland, Entschädigungen für Opfer des Weißen Terrors in Taiwan).

V.4.3.4 Garantien der Nichtwiederholung

Das Ziel der Darstellung von Garantien der Nichtwiederholung im Kontext der Wiedergutmachung in Schulbüchern besteht darin, strukturelle Reformen zur Verhinderung zukünftiger Menschenrechtsverletzungen zu vermitteln. Dies umfasst die Thematisierung institutioneller, rechtlicher und gesellschaftlicher Reformprozesse, die darauf abzielen, die Wiederholung vergangener Unrechtsakte zu verhindern und die Stärkung rechtsstaatlicher Prinzipien sowie demokratischer Strukturen zu fördern.

- A. Räumliche und zeitliche Dimension:** Analyse der politischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Veränderungen nach autoritären Regimen oder Konflikten, z. B. Demokratisierungsprozesse in Deutschland nach 1945 und 1989 oder in Taiwan nach dem Ende des Kriegsrechts.
- B. Protagonisten:** Untersuchung der Rolle von Regierungen, Parlamenten, Bildungseinrichtungen und Menschenrechtsorganisationen bei der Demokratisierung und Reform autoritärer Strukturen.
- C. Interpretative Paradigmen:** Begriffe wie „Rechtsstaatlichkeit“, „institutionelle Reformen“, „Menschenrechtsbildung“ und „Demokratieentwicklung“ präzisieren.
- D. Erzählstruktur und Perspektive:** Darstellung verschiedener Positionen zur Notwendigkeit und Umsetzung von Reformen, z. B. Kritik an unzureichenden Reformen oder die Rolle internationaler Akteure.
- E. Didaktischer Ansatz:** Reflexion über den Zusammenhang zwischen Vergangenheitsbewältigung und Demokratieförderung, Diskussion realer Fallstudien zur politischen Transformation.
- F. Nationale Kontexte:** Vergleich der Maßnahmen in verschiedenen Ländern, z. B. Verfassungsänderungen in Taiwan zur Stärkung der Demokratie vs. politisch-gesellschaftliche Reformen nach der deutschen Wiedervereinigung.

V.4.3.5 Erinnerungsarbeit

Das Ziel der Darstellung von Erinnerungsarbeit im Kontext der Wiedergutmachung in Schulbüchern besteht darin, die Bedeutung des Gedenkens, die Errichtung von Mahnmalen und die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu vermitteln. Dabei wird die Förderung einer kritischen Erinnerungskultur sowie eines offenen gesellschaftlichen Dialogs über historische Verbrechen und deren Aufarbeitung in den Mittelpunkt gestellt. Durch die Reflexion kollektiver Erinnerung sollen Bewusstsein, Verantwortung und ein nachhaltiges Geschichtsverständnis gestärkt werden.

- A. Räumliche und zeitliche Dimension:** Betrachtung der Entwicklung von Erinnerungskulturen über die Zeit hinweg und auf verschiedenen räumlichen Ebenen (lokal, national, international).
- B. Protagonisten:** Analyse der Rolle von Überlebenden, Historikern, Politikern, zivilgesellschaftlichen Akteuren und Institutionen bei der Gestaltung von Gedenkorten und Erinnerungskultur.
- C. Interpretative Paradigmen:** Klärung von Begriffen wie „kollektives Gedächtnis“, „historische Verantwortung“, „Erinnerungskultur“ oder „Vergangenheitsbewältigung“.
- D. Erzählstruktur und Perspektive:** Untersuchung, wie Geschichte in Gedenkstätten, Museen, Schulbüchern und öffentlichen Debatten erzählt wird, und welche Perspektiven dabei dominieren.
- E. Didaktischer Ansatz:** Analyse von Gedenkstätten, Denkmälern oder Schulbuchdarstellungen im Unterricht, kritische Reflexion über nationale Erinnerungspolitiken.
- F. Nationale Kontexte:** Vergleich nationaler Erinnerungsstrategien, z. B. Gedenktage in Deutschland für die Opfer des Nationalsozialismus vs. Gedenkveranstaltungen in Taiwan für die Opfer des Weißen Terrors.

Diese Forschung folgt dem Ansatz der deduktiven Kategorienbildung. Im nächsten Kapitel wird auf Grundlage der zuvor dargelegten Informationen ein Kodierleitfaden erstellt. Dieser umfasst die Definition der Kategorien, die Formulierung präziser Kategoriendefinitionen sowie die Festlegung von Ankerbeispielen und Kodierregeln, um eine konsistente und systematische Analyse zu gewährleisten.

V.5 Kodierleitfaden

Die Entwicklung des Kodierleitfadens folgt einem deduktiven Ansatz, bei dem theoretisch fundierte Kategorien auf das empirische Material angewendet werden. Grundlage der Kategorisierung sind zwei zentrale theoretische Konzepte: Erstens die **fünf Prinzipien der Transitional Justice**, die als Hauptkategorien der Schulbuchanalyse dienen, und zweitens die **sechs historischen Dimensionen nach UNESCO**, die als Unterkategorien innerhalb dieser Hauptkategorien strukturiert werden.

Die fünf Prinzipien der Transitional Justice werden als Hauptkategorien im Kodierleitfaden verwendet. Jede dieser Kategorien wird systematisch kodiert: *K1* für **Wahrheitsfindung**, *K2* für **Strafverfolgung**, *K3* für **Wiedergutmachung**, *K4* für **Garantien der Nichtwiederholung** und *K5* für **Erinnerungsarbeit**. Diese einheitliche Nummerierung gewährleistet Konsistenz und Nachvollziehbarkeit in der Analyse.

Die sechs historischen Dimensionen nach UNESCO dienen als Unterkategorien innerhalb jedes der fünf Prinzipien und ermöglichen eine detaillierte inhaltliche Prüfung. Die Kodierung erfolgt nach einem festen Schema: *1* für **Räumliche und zeitliche Dimension**, *2* für **Protagonisten**, *3* für **Interpretative Paradigmen**, *4* für **Erzählstruktur und Perspektive**, *5* für **didaktischer Ansatz** und *6* für **Nationale Kontexte**. Durch diese systematische Gliederung kann überprüft werden, inwiefern Schulbücher die zentralen Aspekte der historischen Aufarbeitung berücksichtigen oder Defizite aufweisen.

Jede Unterkategorie besteht aus drei Elementen: **Definition**, **Ankerbeispiele** und **Kodierregeln**. Die Ankerbeispiele werden aus den untersuchten Geschichtsschulbüchern extrahiert, um eine praxisnahe Veranschaulichung der Kategorien zu ermöglichen. Die Kodierregeln werden zunächst theoretisch formuliert und nach Anwendung auf das empirische Material gegebenenfalls überarbeitet, um eine höhere Validität und Reliabilität der Analyse zu gewährleisten.

Durch diese strukturierte Herangehensweise wird sichergestellt, dass die Analyse sowohl inhaltlich als auch methodisch fundiert bleibt und unterschiedliche Aspekte der historischen Aufarbeitung in Schulbüchern systematisch erfasst werden. Der Fokus liegt dabei auf der

Geschichtsvermittlung in Schulbüchern, wobei konkrete Vorschläge und Leitlinien für eine sachgerechte und wissenschaftlich fundierte Darstellung der Vergangenheit formuliert werden.

Die folgende Tabelle 5 stellt das Muster des Kodierleitfadens im Detail vor, indem die einzelnen Kategorien definiert, Ankerbeispiele formuliert und präzise Kodierregeln festgelegt werden.

Tabelle 5 Muster des Kodierleitfadens

Kategorie 1: Wahrheitsfindung			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1.1: Räumliche und zeitliche Dimension	Darstellung der geografischen und zeitlichen Entwicklung von Unrechtssystemen und Verfolgung.	Die zeitliche Entwicklung der DDR. (Geschichte und Geschehen, 2019, S.138-139)	Es sollte explizit die geografische und zeitliche Entwicklung von Repression und Unrecht darlegen.
K1.2: Protagonisten	Darstellung der Akteure: Opfer, Täter, Mitläufer, Widerstand, internationale Akteure.	Die letzten Briefe der Opfer, bevor sie von der Polizei gefasst wurden. ⁶ (Nan-I Geschichte, 2023, S.98)	Nicht nur Eliten zu thematisieren, sondern auch die Rolle der Zivilgesellschaft zu beleuchten.
K1.3: Interpretative Paradigmen	Begriffs- und Konzeptklärung zur Vermeidung von Euphemismen und Verzerrungen.	Diktatur: Alleinherrschaft einer Person, einer kleinen Gruppe von Politikern oder einer Partei, bei der ein friedlicher Machtwechsel (z.B. durch Wahlen) ausgeschlossen ist. Es gibt keine durch Bürgerrechte garantierte Privatsphäre, die dem staatlichen Zugriff entzogen ist, und Oppositionelle werden verfolgt, inhaftiert oder ermordet. (Geschichte, 2019, S.239)	Historische Begriffe müssen definiert und kritisch reflektiert werden.

⁶ Text im Original: 政治受難者遺書.

K1.4: Erzählstruktur und Perspektive	Unterschiedliche Perspektiven werden berücksichtigt und erfolgt eine multiperspektivisc he Darstellung.	Die <i>Washington Daily News</i> berichtete im Jahr 1946 darüber. Die Schlagzeile des Artikels betonte, dass die Chinesen die Taiwaner noch stärker ausbeuteten als zuvor die Japaner. ⁷ (Han-Lin Geschichte, 2023, S.87)	Es sollte eine multiperspektivisc he Darstellung unter Vermeidung von Pauschalisierunge n erfolgen.
K1.5: Didaktischer Ansatz	Einsatz von Reflexionsfragen und kritischer Quellenanalyse zur Förderung historischer Urteilsbildung.	Basierend auf dem Interview von Zeng, stimmen Sie seiner Einschätzung zu? Bitte verwenden Sie die Statistiken aus Data 4 als Referenz und formulieren Sie Ihre eigene Meinung. ⁸ (Han-Lin Geschichte, 2023, S.175)	Aufgaben sollten kritisches Denken fördern und nicht nur reproduktives Wissen abfragen.
K1.6: Nationale Kontexte	Analyse der lokalen Bedingungen und Herausforderunge n bei der Wahrheitsfindung im historischen Kontext.	Aufstände in vier Staate: In der Tschechoslowakei, der DDR, Polen und Ungarn kam es zwischen 1953 und 1956 zu Aufständen gegen die kommunistische Diktatur ... (<i>Geschichte und Geschehen</i> , 2019, S.110)	Es sollte nationale Aufarbeitungspro zesse in einen globalen Kontext einordnen.

Kategorie 2: Strafverfolgung			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K2.1: Räumliche und zeitliche Dimension	Darstellung der Zeiträume und Regionen der juristischen Aufarbeitung von Menschenrechtsv erletzungen.	Im Jahr 1991 hob die neu gewählte Nationalversammlung die betreffenden Artikel auf und leitete sechs Verfassungsänderungen ein ... wodurch das Sondergesetz gegen Hochverrat und friedensgefährdende Beziehungen sowie andere drakonische,	Die langfristige juristische Aufarbeitung von Verbrechen sollte nachvollziehbar dargestellt werden.

⁷ 1946年華盛頓日報 (*The Washington Daily News*) 報導。該篇報導的標題即指出，中國人對臺灣人的剝削更超過日本人。

⁸ Text im Original: 對曾柏文那段訪談內容中，你認同他的說法嗎？請以資料四的統計數據為參考，提出自己的見解。

		menschenrechtswidrige Gesetze aufgehoben wurden. ⁹ (Nan-I Geschichte, 2023, S.104)	
K2.2: Protagonisten	Akteure in der juristischen Aufarbeitung, wie Gerichte, Ankläger und Menschenrechtsorganisationen	In den letzten Jahren hat der Legislativ-Yuan nacheinander das Gesetz § Bestimmungen zur Entschädigung der Opfer des 28. Februar, das Gesetz § die Wiedergutmachung von Schäden an individuellen Rechten während der Zeit des Kriegsrechts sowie das Gesetz § Entschädigung der während des Kriegsrechts zu Unrecht wegen Hochverrats oder Spionage Verurteilten erlassen. Diese Gesetze dienen der Aufarbeitung historischer Unrechtstaten und der Wiedergutmachung für die Betroffenen. ¹⁰ (Han-Lin Geschichte, 2023, S.92)	Die Rolle und Herausforderungen der juristischen Aufarbeitung sollten analysiert werden.
K2.3: Interpretative Paradigmen	Analysiert, wie Begriffe wie „Gerechtigkeit“ oder „Strafverfolgung“ definiert werden.	Definition des alten Gesetzes § 100 über Hochverrat im Inland ¹¹ (Nan-I, S.96)	Begriffe müssen juristisch präzise erläutert werden.
K2.4: Erzählstruktur und Perspektive	Differenzierte Darstellung der juristischen Aufarbeitung aus verschiedenen Perspektiven.	In einem Interview im Jahr 1986 erklärte Chiang Ching-kuo, dass die Aufhebung des Kriegsrechts kurz bevorstehe. Ma Ying-jeou, der als Dolmetscher fungierte und in der Mitte des Bildschirms zu sehen war, sagte dazu: „In diesem Moment fühlte ich einen elektrischen Schlag, weil wir die Geschichte Taiwans neu schreiben.“ ¹² (Nan-I, S.104)	Schulbücher sollten verschiedene Perspektiven auf Strafverfolgungsmaßnahmen integrieren.

⁹ Text im Original: 1991 年，新選出的國民大會廢除動員戡亂時期臨時條款，並以憲法增修條文的方式啟動六次修憲工作 ... 接著政府也一步步廢止懲治叛亂條例、修正刑法第一百條等違反人權之惡法。

¹⁰ Text im Original: 近年來，立法院接連制定二二八事件處理及賠償條例、戒嚴時期人民受損權利回復條例、戒嚴時期不當叛亂暨匪諜審判案件補償條例等法律，都是為了匡正過去政府所犯的過錯，並彌補因政治或戰亂而權益受損的民眾或遺屬。

¹¹ Text im Original: 小補帖（專有名詞解釋）：舊刑法第一百條。

¹² Text im Original: 1986 年，蔣經國接受專訪時，透露即將解嚴，畫面中間的翻譯馬英九說：「當時我身上感到觸電一樣，因為我們正在改寫臺灣歷史」。

K2.5: Didaktischer Ansatz	Förderung der kritischen Auseinandersetzung mit Strafverfolgung und Gerechtigkeit.	Nach dem Lesen von „Taiwans außerparteiliche Mitglieder – 12 politische Konstellationen“ kritisieren Sie den historischen Kontext und die soziale Situation. ¹³ (Han-Lin Geschichte, 2023, S.99)	Fragen sollten ethische Dilemmata beleuchten (z. B. Amnestie vs. Bestrafung).
K2.6: Nationale Kontexte	Analyse nationaler und internationaler Unterschiede bei der juristischen Aufarbeitung.	Nicht gefunden (n.g.)	Es sollte nationale Strafverfolgungsmechanismen in ihren historischen und politischen Kontext einordnen und Vergleiche ermöglichen.

Kategorie 3: Wiedergutmachung			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K3.1: Räumliche und zeitliche Dimension	Untersucht die geografische Reichweite und zeitliche Dauer von Wiedergutmachungsmaßnahmen.	Im Jahr 1995 entschuldigte sich der damalige Präsident Lee Teng-hui offiziell ..., während den Opfern eine angemessene Entschädigung gewährt wurde. ¹⁴ (Nan-I, S.94)	Es sollte die Entwicklung von Entschädigungsprogrammen und deren gesellschaftliche Wirkung thematisieren.
K3.2: Protagonisten	Akteure, die an der Umsetzung von Wiedergutmachungsmaßnahmen beteiligt sind.	Der Fall des Luku-Zwischenfalls von 1952... wurde die Erklärung der Straftat im Jahr 2017 im Rahmen der Ermittlungen der Staatsanwaltschaft widerrufen und eine Entschädigung gezahlt, da der damalige überstürzte Prozess sowie die Verhängung rechtswidriger Urteile gegen die Menschenrechte verstießen. ¹⁵ (Han-Lin Geschichte, 2023, S.92)	Die Verantwortlichkeiten und Interessen der beteiligten Akteure sollten differenziert dargestellt werden.

¹³ Text im Original: 請在閱讀後，判斷當時黨外人士提出這些政見的背景為何？這些政見可能反映出當時的哪些社會狀況。

¹⁴ Text im Original: 並在 1995 年，由時任總統的李登輝正式道歉...，並提供受難者相關補償。

¹⁵ Text im Original: 1952 年的「鹿窟事件」... 2017 年在監察院調查下，撤銷無辜村民的罪行宣告，並進行賠償。

K3.3: Interpretative Paradigmen	Analysiert die Definition von „Wiedergutmachun g“ und die moralischen, politischen oder wirtschaftlichen Dimensionen.	n.g.	Unterschiedliche Ansätze zur Wiedergutmachun g sollten gegenübergestellt und kritisch reflektiert werden.
K3.4: Erzählstruktur und Perspektive	Darstellung verschiedener Wahrnehmungen von Wiedergutmachun gsmaßnahmen.	n.g.	Es sollte verschiedene Perspektiven auf Wiedergutmachun gsprozesse integrieren.
K3.5: Didaktischer Ansatz	Reflexion über die Bedeutung von Wiedergutmachun g für Versöhnung und Gerechtigkeit.	n.g.	Es sollte zur Auseinandersetzu ng mit der Rolle von Wiedergutmachun g in Gesellschaften angeregt werden.
K3.6: Nationale Kontexte	Analyse nationaler Herausforderunge n und Modelle der Wiedergutmachun g im internationalen Vergleich.	n.g.	Es sollte nationale Wiedergutmachun gsstrategien mit internationalen Beispielen vergleichen und ihre Wirkung kritisch reflektieren.

Kategorie 4: Garantien der Nichtwiederholung			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K4.1: Räumliche und zeitliche Dimension	Betrachtet den Reformprozess über verschiedene Zeiträume und politische Systeme hinweg.	Im Jahr 1994 beschloss die Nationalversammlung eine Verfassungsänderung, die vorsah, dass der Präsident fortan direkt vom Volk gewählt wird. Im Jahr 2000...endete die 50-jährige Einparteienherrschaft der	Die Darstellung sollte verdeutlichen, dass Reformen langfristige Prozesse sind.

		KMT, und ein Machtwechsel zwischen den politischen Parteien vollzog sich. ¹⁶ (Nan-I, S.94)	
K4.2: Protagonisten	Akteure, die sich für Reformen und strukturelle Veränderungen einsetzen.	Die Europäische Union (EU) sorgt durch Kooperation für Frieden und Wohlstand ... setzt sich für Demokratie und Rechtsstaatlichkeit ein. (Geschichte, 2019, S.217)	Die Rolle verschiedener Akteure in der Demokratisierung sollte nachvollziehbar dargestellt werden.
K4.3: Interpretative Paradigmen	Analysiert, wie Begriffe wie „Reform“ oder „Demokratisierung“ definiert werden.	Demokratie: griech. = Volksherrschaft. Herrschaftssystem, in dem die Gewalt direkt oder in direkt vom Volk ausgeht; Kennzeichen sind u.a. verschiedene Parteien, die Garantie der Menschen- und Bürgerrechte, freie Wahlen und Gewaltenteilung. (Geschichte, 2019, S.239)	Reformen sollten als kritischer Bestandteil der Vergangenheitsbewältigung dargestellt werden.
K4.4: Erzählstruktur und Perspektive	Untersucht, ob Reformprozesse aus verschiedenen Perspektiven dargestellt werden.	Bonn oder Berlin: In 20. Juni 1990 diskutieren die Abgeordneten des deutschen Bundestages die Frage des Parlaments und Regierungssitzes. (Geschichte und Geschehen, 2019, S.192)	Die Darstellung sollte nicht nur Reform-Erfolge betonen, sondern auch Herausforderungen und Widerstände thematisieren.
K4.5: Didaktischer Ansatz	Fördert eine kritische Reflexion über die Bedeutung institutioneller Reformen für die Demokratie.	Trotz der Unterdrückung denken viele ehemalige DDR-Bürger nicht ungern an ihr früheres Leben in der DDR zurück. Überlegt, ob man in einer Diktatur auch positive Erfahrungen machen kann. (Geschichte, 2019, S.151)	Aufgaben sollten die Rolle von Institutionen für die Rechtsstaatlichkeit verdeutlichen.
K4.6: Nationale Kontexte	Bewertung nationaler Reformmaßnahmen im Vergleich zu internationalen Ansätzen zur Verhinderung erneuter Menschenrechtsverletzungen.	Nicht nur in Deutschland ..., die Epoche des Ost-West-Konflikts, zu Ende. Auch die ehemaligen Ostblockstaaten Polen, Tschechoslowakei, Ungarn, Rumänien und Bulgarien stützen ihre kommunistischen Regierungen ... Ganz Osteuropa stand vor einem Neuanfang. (Geschichte, 2019, S.210)	Es sollte Reformprozesse analysieren und deren Erfolgsfaktoren sowie Herausforderungen im internationalen Vergleich herausstellen.

¹⁶ Text im Original: 1994 年，國民大會進行修憲，通過總統改由全體人民直接選出。2000 年 ...，結束國民黨長達 50 年的一黨專政，完成政黨輪替。

Kategorie 5: Erinnerungsarbeit			
Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K5.1: Räumliche und zeitliche Dimension	Die Entwicklung von Gedenkstätten und Gedenktagen.	Machang-Town-Memorial-Park: In Wanhua, Taipeh, wurden während des Weißen Terrors viele politische Gefangene ermordet. Der Park wurde im Jahr 2000 eingerichtet, um an diese historischen Ereignisse zu erinnern. (Han-Lin Geschichte, 2023, S.89)	Es sollte die Entstehung und Bedeutung von Gedenkstätten und Gedenktagen reflektieren.
K5.2: Protagonisten	Akteure in der Erinnerungsarbeit, z. B. Überlebende, Historiker:innen, Aktivist:innen.	n.g.	Die Rolle verschiedener Akteure in der Erinnerungskultur sollte dargestellt und kritisch beleuchtet werden.
K5.3: Interpretative Paradigmen	Auseinandersetzung mit Erinnerungskulturen und konkurrierenden Narrativen.	Erinnerungskultur: Der Begriff Erinnerungskultur bezeichnet den Umgang einer Gesellschaft mit ihrer Geschichte. Dieser Umgang wird z.B. im Geschichtsunterricht, in Gedenkstätten und in den Medien vermittelt. (Geschichte, 2019, S.235)	Es sollte unterschiedliche Formen der Erinnerung und deren Einfluss auf kollektive Identitäten thematisieren.
K5.4: Erzählstruktur und Perspektive	Vielfalt der Erinnerungsperspektiven und individuelle Erfahrungen.	Dies ist eine Szene aus dem Film, in der der Freund des Protagonisten, kurz bevor er erschossen wird, seine Hand in die Luft streckt und zwei Finger sowie einen einzelnen Finger hebt. Dies symbolisiert seinen Verstoß gegen Artikel 2, Absatz 1 des Sondergesetzes gegen Hochverrat und Friedensgefährdende Beziehungen – ein Vergehen, das ausschließlich mit der Todesstrafe geahndet wird. (Nan-I, S.86)	Es sollte eine pluralistische Erinnerungskultur fördern.
K5.5: Didaktischer Ansatz	Förderung der Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur.	Bei der Untersuchung der Erinnerungskultur einer Gesellschaft stehen folgenden Fragen im Vordergrund: <ul style="list-style-type: none"> • An welches Ereignis oder welche Person werden erinnert? • Mit welcher Perspektive wird erinnert? Welche Schlüsse sollen gezogen werden? 	Lernende sollten zur Reflexion über Erinnerungskultur und deren gesellschaftliche Bedeutung angeregt werden.

		<ul style="list-style-type: none"> • Was erfahre ich durch die Erinnerungskultur über die Gesellschaft, die sich erinnert? <p>(Geschichte, 2019, S.235)</p>	
K5.6: Nationale Kontexte	Vergleich nationaler und internationaler Erinnerungsstrategien.	n.g.	Es sollte verschiedene nationale Gedenkkulturen mit internationalen Beispielen vergleichen und deren gesellschaftliche Bedeutung reflektieren.

VI. ERGEBNISSE DER BILDUNGSPLANANALYSE

In Deutschland gibt es 16 Bundesländer, von denen jedes über ein eigenes Bildungsministerium verfügt. Diese föderale Struktur ermöglicht es den Ländern, eigenständige Bildungspläne und Regelungen zu entwickeln, die ihren spezifischen Anforderungen und Zielsetzungen entsprechen. Für diese Forschung wurde Baden-Württemberg als Untersuchungsregion ausgewählt, da die Bildungslandschaft des Bundeslandes sowie aktuelle Schulwahlstatistiken eine besonders interessante Grundlage für die Analyse bieten. Zudem trat in Baden-Württemberg im Jahr 2016 der neue Bildungsplan für das Fach Geschichte in Kraft, der relevante Veränderungen und Entwicklungen in der Geschichtsvermittlung beinhaltet.

Laut den Pressemitteilungen des Statistischen Landesamts Baden-Württemberg (2024) ist das Gymnasium die am häufigsten gewählte weiterführende Schulform. Im aktuellen Schuljahr entschieden sich 43,6 % der Grundschülerinnen und Grundschüler für den Wechsel auf ein Gymnasium. Diese Zahl unterstreicht die zentrale Bedeutung des Gymnasiums im Bildungssystem des Bundeslandes. Angesichts dieser Dominanz wird diese Forschung auf das Gymnasium fokussiert, um dessen spezifische Rolle in der Vermittlung historischer Inhalte und seine Bedeutung für die Untersuchung von Schulbüchern zu analysieren.

Im Gegensatz dazu gibt es in Taiwan ein zentralisiertes Bildungssystem mit einem einzigen Bildungsministerium, das die landesweiten Bildungsstandards und Richtlinien festlegt. Die Kinder in Taiwan sind 6 Jahren alt, wenn sie eingeschult werden. Die Grundschule dauert sechs Jahre. Dann folgt die dreijährige Mittelschule (Junior High School). Im Anschluss geht es für weitere drei Jahre auf die Oberschule (Senior High School). Im Jahr 2014 besteht eine zwölfjährige Grundbildung und traten die neuesten „Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education“ in Kraft, die eine umfassende Reform des Bildungssystems einleiteten. Laut aktuellen Berichten des taiwanischen Bildungsministeriums (2024) entscheiden sich 50,3 % der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe für den Besuch einer Oberschule. Diese hohe Wahlbeteiligung zeigt die Relevanz dieser Schulform innerhalb des taiwanischen Bildungssystems und bildet eine wichtige Grundlage für die vergleichende Analyse mit dem deutschen Gymnasium.

VI.1 Baden-Württemberg

VI.1.1 Struktur des Bildungsplans

Der Bildungsplan für das Gymnasium in Baden-Württemberg wurde 2016 neu konzipiert und trat am 1. August 2016 in Kraft. Dieser Plan gilt für das Gymnasium der Normalform, die Aufbauform mit Heim sowie für Schulen besonderer Art. Sein Ziel ist es, Schüler*innen eine fundierte und praxisnahe Grundlage für ihre historische Bildung zu bieten und dabei den Anforderungen einer modernen Gesellschaft gerecht zu werden.

Der Bildungsplan für die Klassenstufen 9 und 10 gliedert sich in sechs zentrale Elemente: **Fenster zur Welt, Fremdräume, Konzeptionelle Grundlage, Umsetzungsbeispiele, Planungshilfen** und **Prozessbezogene Kompetenzen**. Diese Elemente bieten einen Rahmen für die Gestaltung eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts und fördern die Entwicklung historischer Denk- und Analysefähigkeiten.

„**Fenster zur Welt**“ ermöglicht es, aus der Perspektive der Globalisierung auf die Vergangenheit zu blicken. Diese Perspektive ist in jeder Einheit des Bildungsplans an ein bis zwei Stellen verankert, um historische Entwicklungen im globalen Kontext zu beleuchten. „**Fremdräume**“ verfolgt die Perspektive der Veränderung globaler Vernetzungen in der Geschichte, mit besonderem Fokus auf die Imperien in Russland, China und der Türkei. Diese Kategorie regt dazu an, fremde Kulturen und historische Räume in ihrer Vielfalt und Bedeutung zu erkunden.

Die „**Konzeptionelle Grundlage**“ stellt die theoretischen und methodischen Überlegungen des Fachs Geschichte dar. Sie bietet den Rahmen für die Gestaltung des Unterrichts und umfasst zentrale Prinzipien wie Kompetenzorientierung, historisch-politische Bildung, Geschichtsbewusstsein, Reflexion und Orientierung sowie Multiperspektivität und Kontroversität. Diese Grundlagen fördern eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit historischen Fragestellungen.

„**Umsetzungsbeispiele**“ liefern konkrete Vorschläge, wie die Vorgaben des Bildungsplans in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Sie dienen als Orientierungshilfe für Lehrkräfte, indem sie praktische Unterrichtsideen, Beispiele für Themenfelder, eine

Fokussierung auf Kompetenzen und die Verknüpfung mit der Lebenswelt der Schüler*innen anbieten. Die „**Planungshilfen**“ unterstützen Lehrkräfte bei der systematischen und zielgerichteten Planung des Unterrichts. Sie bieten Orientierungshilfen, eine zeitliche und thematische Strukturierung, Beispiele für Unterrichtseinheiten, methodisch-didaktische Anregungen sowie Hinweise zu Prüfungen und Evaluation. Ziel ist es, die Vorgaben des Bildungsplans effizient und praxisnah in den Unterricht zu integrieren.

„**Prozessbezogene Kompetenzen**“ umfassen die Fähigkeiten, die Schüler*innen im Fach Geschichte entwickeln sollen, um historische Fragestellungen methodisch und systematisch zu bearbeiten. Zu diesen Kompetenzen zählen die **Fragekompetenz**, **Methodenkompetenz**, **Sachkompetenz**, **Reflexionskompetenz** und **Orientierungskompetenz**, die im Bildungsplan ausdrücklich betont werden. Diese fünf Kompetenzbereiche werden im Folgenden detailliert erläutert, um ihre Bedeutung für die Kompetenzentwicklung im Geschichtsunterricht zu verdeutlichen.

Abschließend wird die Abbildung 2 das Diagramm des Bildungsplans dargestellt, dass die Verbindung zwischen den sechs Elementen veranschaulicht und die Struktur des Bildungsplans für die Klassenstufen 9 und 10 verdeutlicht.



Abbildung 2 Bildungsplan 2016: Geschichte 9,10

Quelle: Lehrerfortbildung Baden-Württemberg, 2016

VI.1.2 Prozesskompetenzen

Besonders hervorzuheben sind die prozessbezogenen Kompetenzen, die nicht an spezifische Inhalte gebunden sind, sondern übergreifende Fertigkeiten fördern, die für das historische Denken und Arbeiten unerlässlich sind. Diese Kompetenzen zielen darauf ab, Schüler*innen dazu zu befähigen, eigenständig historische Fragestellungen zu entwickeln, methodisch fundiert zu bearbeiten und die gewonnenen Erkenntnisse kritisch zu reflektieren. Sie bilden das Fundament des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, indem sie über die reine Wissensvermittlung hinaus die Entwicklung analytischer Denkfähigkeiten, methodischer Herangehensweisen und einer reflektierten Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Gegenwart in den Mittelpunkt stellen. Solche Kompetenzen fördern nicht nur ein tiefgreifendes Verständnis der Geschichte, sondern tragen auch zur Bildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins bei, das in der heutigen Gesellschaft von besonderer Bedeutung ist.

Zu den zentralen Prozesskompetenzen im Fach Geschichte zählen:

- **Fragekompetenz:** Die Fähigkeit, eigenständig historische Fragestellungen zu formulieren und sich mit diesen kritisch auseinanderzusetzen.
- **Methodenkompetenz:** Der sichere Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen, einschließlich deren Analyse und Interpretation.
- **Sachkompetenz:** Das Verstehen und Einordnen historischer Fakten und Zusammenhänge in größere geschichtliche Kontexte.
- **Reflexionskompetenz:** Die Fähigkeit, Geschichte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, alternative Deutungen zu hinterfragen und ihre Bedeutung für die Gegenwart kritisch zu bewerten.
- **Orientierungskompetenz:** Die Anwendung von historischem Wissen und Fähigkeiten, um sich in der eigenen Lebenswelt sowie in gesellschaftlichen und globalen Kontexten zu orientieren.

Abbildung 3 zeigt die zentralen Elemente des Bildungsplans 2016 für das Fach Geschichte in den Klassenstufen 9 und 10.



Abbildung 3 Prozessbezogene Kompetenzen

Quelle: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S.6

Diese Kompetenzen stehen im Mittelpunkt der historischen Bildung und befähigen die Schüler*innen dazu, eigenständig historische Fragestellungen zu formulieren, Quellen und Darstellungen kritisch zu analysieren und historische Erkenntnisse im Hinblick auf gegenwärtige Zusammenhänge zu reflektieren. Dabei ist der kumulative Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen über die verschiedenen Lernjahre hinweg von zentraler Bedeutung, um nachhaltiges Lernen zu fördern und die Fortschritte schrittweise zu vertiefen. Der Bildungsplan Geschichte betont die enge Verknüpfung von Kompetenzorientierung und Problemorientierung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 8), da die Fähigkeit, historische Probleme methodisch zu bearbeiten, ein zentrales Ziel des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts darstellt. Es ist entscheidend, dass die Kompetenzorientierung nicht isoliert betrachtet wird. Ihre volle Wirksamkeit entfaltet sie erst durch die ständige Verzahnung von prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen. Dieses Zusammenspiel bildet die Grundlage für eine fundierte und reflektierte historische Bildung, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch Denk- und Analysefähigkeiten nachhaltig fördert. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden im folgenden Kapitel näher erläutert.

Zunächst bezeichnen im Kontext des Bildungsplans sechs „Leitperspektiven“ übergeordnete Bildungsziele, die sich themen- und fächerübergreifend auf alle Unterrichtsinhalte erstrecken. Sie wollen dazu beitragen, Schüler*innen auf zentrale gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten und Kompetenzen zu fördern, die über den Fachunterricht hinaus relevant sind.

VI.1.3 Leitperspektiven

In den Bildungsplänen wird zwischen allgemeinen und themenspezifischen Leitperspektiven differenziert. Die allgemeinen Leitperspektiven konzentrieren sich auf die Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung von Gemeinschaftssinn und die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe. Sie umfassen die „**Bildung für nachhaltige Entwicklung**“, die „**Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt**“ sowie die „**Prävention und Gesundheitsförderung**“.

Die themenspezifischen Leitperspektiven hingegen orientieren sich stärker an den praktischen Herausforderungen der modernen Lebenswelt und zielen darauf ab, Schüler*innen auf konkrete Lebenssituationen vorzubereiten. Zu diesen gehören die „**Berufliche Orientierung**“, die „**Medienbildung**“ und die „**Verbraucherbildung**“. Beide Perspektiven ergänzen sich und tragen gemeinsam dazu bei, eine umfassende und zukunftsorientierte Bildung zu gewährleisten.

Die Leitperspektiven des Bildungsplans 2016 umfassen die folgenden Bereiche:

A. **Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**: Förderung von Kompetenzen, um nachhaltige Entwicklungsprozesse zu erkennen und mitzugestalten. Es wird durch folgende Begriffe konkretisiert:

- Bedeutung und Gefährdungen einer nachhaltigen Entwicklung
- Komplexität und Dynamik nachhaltiger Entwicklung
- Werte und Normen in Entscheidungssituationen
- Kriterien für nachhaltigkeitsfördernde und -hemmende Handlungen
- Teilhabe, Mitwirkung, Mitbestimmung
- Demokratiefähigkeit
- Friedensstrategien

B. Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV): Sensibilisierung für Diversität und Förderung von sozialer Gerechtigkeit sowie interkultureller Kompetenz. Es wird durch folgende Begriffe konkretisiert:

- Personale und gesellschaftliche Vielfalt
- Wertorientiertes Handeln
- Toleranz, Solidarität, Inklusion, Antidiskriminierung
- Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen
- Formen von Vorurteilen, Stereotypen, Klischees
- Konfliktbewältigung und Interessenausgleich
- Minderheitenschutz
- Formen interkulturellen und interreligiösen Dialogs

C. Prävention und Gesundheitsförderung (PG): Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die zu einem gesunden und präventiven Lebensstil beitragen. Es wird durch folgende Begriffe konkretisiert:

- Wahrnehmung und Empfindung
- Selbstregulation und Lernen
- Bewegung und Entspannung
- Körper und Hygiene
- Ernährung
- Sucht und Abhängigkeit
- Mobbing und Gewalt
- Sicherheit und Unfallschutz

D. Medienbildung (MB): Förderung eines kompetenten und verantwortungsvollen Umgangs mit digitalen Medien und Informationen. Es wird durch folgende Begriffe konkretisiert:

- Mediengesellschaft
- Medienanalyse
- Information und Wissen

- Kommunikation und Kooperation
- Produktion und Präsentation
- Jugendmedienschutz
- Informationelle Selbstbestimmung und Datenschutz
- Informationstechnische Grundlage

E. **Berufliche Orientierung (BO):** Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Berufswahlkompetenzen und der Vorbereitung auf das Berufsleben. Es wird durch folgende Begriffe konkretisiert:

- Fachspezifische und handlungsorientierte Zugänge zur Arbeits- und Berufswelt
- Informationen über Berufe, Bildungs-, Studien- und Berufswege
- Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale
- Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl und Potenziale
- Geschlechtsspezifische Aspekte bei der Berufswahl, Familien- und Lebensplanung
- Kompetenzanalyse, Eignungstests und Entscheidungstrainings
- Planung und Gestaltung des Übergangs in Ausbildung, Studium und Beruf

F. **Verbraucherbildung (VB):** Förderung eines kritischen und reflektierten Konsumverhaltens. Es wird durch folgende Begriffe konkretisiert:

- Umgang mit eigenen Ressourcen
- Chancen und Risiken der Lebensführung
- Bedürfnisse und Wünsche
- Finanzen und Vorsorge
- Verbraucherrechte
- Qualität der Konsumgüter
- Alltagskonsum
- Medien als Einflussfaktoren

Abbildung 4 zeigt die Leitperspektiven im Fach Geschichte.



Abbildung 4 Leitperspektiven

Quelle: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016 (Eigene Darstellung)

Diese Leitperspektiven sind keine eigenständigen Unterrichtsfächer, sondern durchziehen den Unterricht aller Fächer und Jahrgangsstufen. Sie sollen sicherstellen, dass Schüler*innen ganzheitlich gebildet werden, indem sie Wissen, Fähigkeiten und Werte entwickeln, die für das Leben in einer komplexen, globalisierten Welt notwendig sind.

Ein besonderes Augenmerk des Bildungsplans liegt auf der Förderung des Geschichtsbewusstseins. Dies umfasst nicht nur das Verständnis für historische Zusammenhänge, sondern auch die Entwicklung von Fähigkeiten, die Unsicherheiten zu akzeptieren und Interesse an komplexen historischen Fragestellungen zu wecken. Der Plan fordert zudem eine klare Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart, um Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, historische Entwicklungen nicht nur zu verstehen, sondern auch kritisch zu beurteilen.

Die Einführung von Elementen wie „**Fenster zur Welt**“ und „**Fremdräume**“ zeigt, dass der Bildungsplan auch darauf abzielt, globale Perspektiven in die historische Bildung einzubringen. Hierbei sollen kulturelle und geografische Unterschiede thematisiert und historische Verbindungen zwischen Regionen beleuchtet werden. Der bietet Bildungsplan eine klare

Struktur, die nicht nur auf das Vermitteln von Fakten abzielt, sondern auch auf die Entwicklung analytischer und kritischer Fähigkeiten, die für eine aktive und verantwortungsbewusste Teilnahme an der Gesellschaft notwendig sind.

VI.1.4 DDR-bezogene Inhalte

Gemäß dem Bildungsplan Geschichte für Baden-Württemberg ist der Unterricht in Klasse 9 dem Zeitraum ab 1933 gewidmet. In diesem Alter wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler die intellektuelle Reife erlangt haben, um sich mit den historischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts, insbesondere mit seinen Gewaltexzessen, kritisch auseinanderzusetzen. In diesem Rahmen werden zentrale Themen wie der Holocaust, die deutsche Teilung, das kollektive Gedächtnis an den Nationalsozialismus sowie die jüngste Vergangenheit Deutschlands behandelt. Darüber hinaus umfasst der Lehrplan auch die Auseinandersetzung mit dem Ende des Kalten Krieges, der deutschen Wiedervereinigung sowie mit den Herausforderungen des beginnenden 21. Jahrhunderts.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen im Bildungsplan gliedern den Geschichtsunterricht der 9. Klasse in vier Hauptthemen.

- A. **Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg** – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit
- B. **BRD und DDR** – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt
- C. **Fremde Räume?** Ehemalige Imperien und ihre gegenwärtigen Herausforderungen in historischer Perspektive
- D. **Russland** – ein Imperium im Wandel

Für die vorliegende Untersuchung wird ausschließlich des Themas „BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt“ als Analysekorpus herangezogen.

Dieses Themenfeld umfasst eine übergeordnete Kompetenz, die durch insgesamt elf Teilkompetenzen konkretisiert wird. Jede dieser Teilkompetenzen ist mit einer Reihe von zentralen Begriffen verbunden, die die Schülerinnen und Schüler definieren und

kontextualisieren können sollen. Die Begriffe sind hierarchisch geordnet: Ein allgemeiner Begriff wird durch einen Doppelpunkt von spezifischeren Unterbegriffen getrennt (z. B. Herrschaft: Staat, Monarchie, Pharao). Begriffe, die mit „**zum Beispiel**“ eingeleitet werden, dienen lediglich als Auswahlmöglichkeiten, während die übrigen Begriffe verpflichtend im Lernprozess behandelt werden müssen. Zur besseren visuellen Unterscheidung sind die Beispielgruppen kursiv dargestellt.

Darüber hinaus enthält jede Teilkompetenz spezifische Verweise, die den thematischen Zusammenhang mit weiteren Bildungsbereichen verdeutlichen. Das Verweissystem des Bildungsplans von 2016 differenziert hierbei zwischen vier verschiedenen Verweisarten:

- **Prozessbezogene Kompetenzen** – Diese beziehen sich auf übergeordnete methodische und analytische Fähigkeiten, die bei der Lösung von Problemen und der Suche nach Lösungen unter Verwendung historischen Denkens eingesetzt werden.
- **Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen innerhalb desselben Fachplans** – Diese Verweise stellen eine thematische Verbindung zu den zentralen inhaltlichen Schwerpunkten des Geschichtsunterrichts her. Sie definieren, welche historischen Konzepte und Zusammenhänge die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen.
- **Bezüge zu anderen Fächern** – Diese Kategorie umfasst interdisziplinäre Verknüpfungen mit anderen Unterrichtsfächern, die ergänzende Perspektiven bieten, wie Gemeinschaftskunde (GK), Wirtschaft / Berufs- und Studienorientierung (WBS) und Ethik (ETH).
- **Leitperspektiven** – Leitperspektiven dienen der Orientierung der Schülerinnen und Schüler in einer zunehmend komplexen und globalisierten Lebenswelt. Sie umfassen übergeordnete Bildungsziele, die fachübergreifend vermittelt werden sollen, darunter Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV), Berufliche Orientierung (BO) sowie Verbraucherbildung (VB).

Die folgende Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die elf Teilkompetenzen im Themenbereich „BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt“ und führt die zu vermittelnde Begriffe, relevanten Leitperspektiven sowie fächerübergreifenden Bezüge auf.

Table 6 Inhaltsbezogene Kompetenzstandards Klasse 9: Thema BRD und DDR

BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt				
Kompetenz				
Die Schülerinnen und Schüler können die politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung der beiden deutschen Staaten unter den Bedingungen des Kalten Krieges vergleichen.				
Teilkompetenzen		Begriffe	Leitperspektiven	Andere Fächer
1	Die Folgen des Zweiten Weltkriegs als Ausgangsbedingungen der Nachkriegszeit in Europa charakterisieren und beurteilen	Flucht und Vertreibung, Zusammenbruchsgesellschaft	BO	-
2	Strukturen des Kalten Krieges darstellen	Ost-West-Konflikt: Systemgegensatz; Kalter Krieg; Blockbildung: Staatenteilung; Rüstungswettlauf	-	-
3	die Anfänge der Europäischen Integration vor dem Hintergrund des Kalten Kriegs analysieren	Supermacht, Deutsch-französische Aussöhnung, Europäische Integration	BNE, BTV	-
4	Fenster zur Welt: den Nahost-Konflikt im Kontext der Dekolonisierung erläutern und bewerten	Dekolonisierung, Shoah, UN-Teilungsplan, Palästina, Israel	BNE, BTV	GK 3.1.4.1 (Frieden und Menschenrechte)
5	das Demokratieverständnis der beiden deutschen Staaten vergleichen	Grundgesetz: Grundrechte, Mehrparteiensystem; Volksdemokratie: Einheitsliste	BNE	GK 3.1.2.2 (Grundrechte) GK 3.1.3.3 (Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland)
6	Wirtschaftsordnung und Wirtschaftsentwicklung der BRD im Vergleich zur DDR in ihren Auswirkungen auf die Lebenswelt der Menschen erläutern und bewerten	Soziale Marktwirtschaft / Zentralverwaltungswirtschaft, Wirtschaftswunder/Grundversorgung, Gastarbeiter/Vertragsarbeiter	VB	WBS 3.1.3 (Wirtschaftsbürger)
7	die Unterdrückung in der DDR in ihrer Auswirkung auf die Lebenswelt der Menschen erläutern und bewerten	Stasi, Mauer, Volksaufstand, zum Beispiel „Republikflucht“, Jugendopposition	-	-
8	Liberalisierungsprozesse und Emanzipationsbewegungen in der BRD und weltweit in	„1968“, Wertewandel: alternative Lebensformen, Pluralisierung	BTV, VB	GK 3.1.1.1 (Familie und Gesellschaft)

	den 1960er- und 1970er-Jahren charakterisieren und bewerten			
9	Ursachen für den Zusammenbruch des Ostblocks und das Ende des Kalten Krieges analysieren	Digitale Revolution, Rüstungswettlauf, Reformpolitik; Rüstungskontrolle	-	-
10	die Friedliche Revolution und den deutschen Einigungsprozess erläutern und bewerten	Bürgerrechtsbewegung, Fluchtbewegung, Friedliche Revolution, Mauerfall, Zwei-plus-Vier-Vertrag, Deutsche Einheit	BNE	ETH 3.2.2.1 (Konfliktregelung und Friedensbildung) GK 3.1.3.3 (Politischer Willensbildungsprozess in Deutschland)
11	die Entwicklung der Europäischen Integration charakterisieren sowie Chancen und Risiken der EU beurteilen	EU; Erweiterung, Vertiefung; Staatenbund/Bundesstaat	BO, VB	GK 3.1.4.2 (Die Europäische Union)

Im Anhang befindet sich eine Synopse zentraler Begriffe, die als Grundlage für die inhaltlichen Verweise dient. Diese Synopse ist in fünf Dimensionen gegliedert: Herrschaft, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur und Vernetzung. Die Begriffe werden systematisch den jeweiligen Dimensionen zugeordnet, um eine strukturierte und kohärente Wissensvermittlung zu gewährleisten. Die Erstellung einer solchen Synopse ist unerlässlich, um die angestrebten Kompetenzziele für Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Insbesondere im deutschen Bildungsplan zeigt sich, dass der präzisen Festlegung und Definition von Begriffen eine zentrale Rolle zukommen, da sie die Grundlage für ein fundiertes historisches Verständnis bilden.

Darüber hinaus weist der Bildungsplan eine Besonderheit auf: Die relevanten Leitperspektiven sowie die zugehörigen Fächer sind mit den jeweiligen Teilkompetenzen verknüpft. Dies ermöglicht es, fächerübergreifende Themen – wie die Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt oder die Bildung für nachhaltige Entwicklung – in den Geschichtsunterricht zu integrieren und historische Ereignisse mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu verbinden. Der Bildungsplan umfasst vier Leitperspektiven, die in unterschiedlichem Umfang in die Teilkompetenzen eingebettet sind. Am häufigsten wird die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) integriert, die in vier Teilkompetenzen Erwähnung findet. Es folgen die Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) sowie die Verbraucherbildung (VB),

die jeweils in drei Teilkompetenzen berücksichtigt werden. Die Berufliche Orientierung (BO) ist in zwei Teilkompetenzen enthalten.

Von besonderer Relevanz ist der Zusammenhang zwischen der Leitperspektive BNE und dem Prinzip der „Garantien der Nichtwiederholung“, einem der fünf Grundsätze der Transitional Justice. Die BNE legt einen besonderen Fokus auf Demokratiefähigkeit und Friedensstrategien und trägt damit zur Entwicklung eines kritischen historischen Bewusstseins bei. Insgesamt unterstützen die Leitperspektiven eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und ethischen Fragestellungen und fördern eine reflektierte Betrachtung historischer Prozesse im Kontext gegenwärtiger Herausforderungen.

VI.2 Taiwan

VI.2.1 Struktur des Bildungsplans

Der Bildungsplan wurde im Jahr 2014 überarbeitet und trat am 1. August 2014 in Kraft. Er gilt für alle Schulen und umfasst die Klassenstufen 1 bis 12, einschließlich der regelmäßigen Oberschulen (Regular Senior High Schools) und der beruflichen Oberschulen (Skill-based Senior High Schools).

Die Entwicklung des 12-jährigen nationalen Bildungsplans für die Grundbildung basiert auf dem Prinzip der ganzheitlichen Bildung mit den zentralen Konzepten „**Autonomie**“, „**Interaktion**“ und „**Gemeinwohl**“. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler nicht nur zu Individuen mit Selbstverwirklichung und den grundlegenden Qualitäten eines Landes zu formen, sondern auch zu verantwortungsbewussten und ethischen Weltbürgern. Der Bildungsplan strebt an, die Lernenden zu befähigen, das Erlernte anzuwenden, den Sinn des Lebens zu erkennen und aktiv zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft, Natur und Kultur beizutragen. Er fördert eine Haltung, die auf gegenseitigen Nutzen und Gemeinwohl abzielt, und unterstützt die Lernenden darin, sich zu lebenslanger Lernenden zu entwickeln.

Um diese Ziele zu erreichen, wird die Curriculumentwicklung von den sogenannten „Schlüsselkompetenzen“ geleitet. Diese umfassen das Wissen, die Fähigkeiten und die

Einstellungen, die erforderlich sind, um sich an die Gegenwart anzupassen und zukünftige Herausforderungen zu meistern. Dabei wird betont, dass Lernen nicht nur auf Fachwissen und Fähigkeiten beschränkt sein sollte, sondern vielmehr die Integration von Wissen und Leben fördern muss, um die ganzheitliche Entwicklung des Lernenden durch praktische Anwendung zu unterstützen. Die Schlüsselkompetenzen umfassen kognitive, kommunikative und soziale Dimensionen, die den Lernenden ermöglichen, sich aktiv und kritisch mit historischen, gesellschaftlichen und ethischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Im Vergleich zu den **Prozesskompetenzen** im Bildungsplan Baden-Württemberg, die vorrangig darauf abzielen, analytische und methodische Fähigkeiten im Fach Geschichte zu stärken, übernehmen die Schlüsselkompetenzen eine erweiterte Funktion. Sie beschränken sich nicht nur auf die Vermittlung von Fachwissen, sondern integrieren darüber hinaus methodische, soziale und personale Kompetenzen. Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, historische Ereignisse kritisch zu analysieren, komplexe Zusammenhänge zu erkennen und ihr erworbenes Wissen in verschiedenen Kontexten anzuwenden, um aktuelle sowie zukünftige Herausforderungen reflektiert und lösungsorientiert zu bewältigen.

Das Konzept der Schlüsselkompetenzen in der 12-jährigen Grundbildung konzentriert sich auf lebenslanges Lernen und unterteilt die Kompetenzen in drei große Dimensionen:

- A. Autonomes Handeln:** körperliches & geistiges Wohlbefinden und Selbstentwicklung; logisches Denken und Problemlösung; Planung, Innovation und Anpassung.¹⁷
- B. Kommunikation und Interaktion:** Semiotik und Ausdruck; Informations- und Medienkompetenz; künstlerische Wertschätzung und ästhetische Fähigkeiten.¹⁸
- C. Soziale Teilhabe:** moralische Praxis und Bürgersinn; menschliche Beziehungen und Teamarbeit; kulturelles und globales Verständnis.¹⁹

¹⁷ Text im Original: 自主行動：身心素質與自我精進；系統思考與解決問題；規劃執行與創新應變。

¹⁸ Text im Original: 溝通互動：符號運用與溝通表達；科技資訊與媒體素養；藝術涵養與美感素養。

¹⁹ Text im Original: 社會參與：道德實踐與公民意識；人際關係與團隊合作；多元文化與國際理解。

Abbildung 5 veranschaulicht das Hauptkonzept der Schlüsselkompetenzen, die in der 12-jährigen Grundbildung betont werden. Ziel dieser Kompetenzen ist es, die Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen der heutigen und zukünftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie in ihrer persönlichen, sozialen und beruflichen Entwicklung zu stärken.

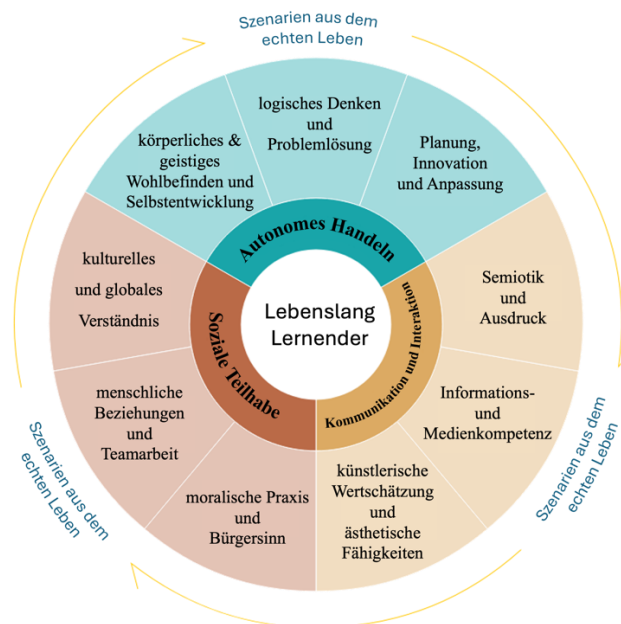


Abbildung 5 Schlüsselkompetenzen für die Curriculumentwicklung des Bildungsplanrichtlinien für die 12-jährige Grundbildung

Quelle: Bildungsministerium Taiwan, 2014 (eigene Übersetzung)

Die Schlüsselkompetenzen in Bildungsplanrichtlinien bilden das grundlegende didaktische Konzept für jedes Fach. Sie definieren übergeordnete Bildungsziele, die in den einzelnen Fächern durch spezifische Schlüsselkompetenzen konkretisiert werden. Diese sind gezielt mit den jeweiligen Fachinhalten und Lernzielen verknüpft und dienen nicht nur der Vermittlung fachlicher Kenntnisse, sondern auch der Förderung kognitiver, methodischer und sozialer Fähigkeiten. Die Entwicklung dieser übergreifenden Kompetenzen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich kritisch mit komplexen gesellschaftlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen, historische und aktuelle Zusammenhänge zu analysieren und ihr Wissen reflektiert in verschiedenen Kontexten anzuwenden.

In Taiwan werden die Fächer Geografie, Geschichte und Gemeinschaftskunde in der Grundschule im Fach Sozialkunde zusammengeführt. Ab der 7. Klasse erfolgt eine Differenzierung in die drei eigenständigen Disziplinen Geografie, Geschichte und Gemeinschaftskunde, wodurch eine spezialisierte und vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Fachinhalten ermöglicht wird.

Die Schlüsselkompetenzen im Fach Sozialkunde basieren auf einem dreidimensionalen Modell, das darauf abzielt, den Schülerinnen und Schülern nicht nur fachliche Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch ihre analytischen, kommunikativen und reflexiven Fähigkeiten gezielt zu fördern. In der folgenden Tabelle der Schlüsselkompetenzen repräsentieren die Buchstaben A, B und C die drei Dimensionen: „Autonomes Handeln“, „Kommunikation und Interaktion“ sowie „Soziale Teilhabe“. Dabei steht „社“ für das Fach Sozialkunde und kennzeichnet die Schulstufen: „E“ für die Grundschule, „J“ für die Mittelschule sowie „U“ für die Oberschule. Um das Verständnis zu erleichtern, wird im weiteren Text „S“ (**Sozialkunde**) anstelle von „社“ verwendet.

Die folgende Tabelle bietet eine systematische Übersicht über die zentralen Schlüsselkompetenzen im Fach Sozialkunde für die 10. Klasse.

Schlüsselkompetenzen in Bildungsplanrichtlinien		
Dimensionen	Kompetenzen	Sozialkunde-Kompetenz (Oberstufe)
A. Autonomes Handeln	A1 Körperliches & geistiges Wohlbefinden und Selbstentwicklung	S-U-A1 Selbsterforschung, Potenzialentfaltung, Selbstbestätigung, Karriereplanung, Persönlichkeitsentwicklung und Lebensglück durch Selbstverbesserung. ²⁰
	A2 Logisches Denken und Problemlösung	S-U-A2 Fähigkeit, Fragen des menschlichen Lebens zu erforschen, zu analysieren, zu argumentieren, zu kritisieren und Lösungsstrategien zu entwickeln. ²¹

²⁰ Text im Original: 探索自我，發展潛能，肯定自我，規劃生涯，健全身心素質，透過自我精進，追求幸福人生。

²¹ Text im Original: 對人類生活相關議題，具備探索、思考、推理、分析、批判、統整與後設思考的素養，並能提出解決各種問題的可能策略。

	A3 Planung, Innovation und Anpassung	S-U-A3 Fähigkeit, über Fragen des menschlichen Lebens nachzudenken, sie zu planen, umzusetzen sowie sich an Veränderungen anzupassen und innovativ zu handeln. ²²
B. Kommunikation und Interaktion	B1 Semiotik und Ausdruck	S-U-B1 Symbole wie Sprache, Schrift, Grafiken, Bilder und Körpersprache nutzen, um Erfahrungen, Gedanken, Werte und Gefühle auszudrücken, sowie die Bedeutungen anderer empathisch erfassen, um die Kommunikation zu verbessern. ²³
	B2 Informations- und Medienkompetenz	S-U-B2 Technologie, Informationen und Medien nutzen, um an öffentlichen Angelegenheiten teilzunehmen oder soziale Probleme zu lösen, sowie kritisch über deren ethische Aspekte nachdenken. ²⁴
	B3 Künstlerische Wertschätzung und ästhetische Fähigkeiten	S-U-B3 Die Interaktion zwischen Geografie, Geschichte und den verschiedenen Normen des menschlichen Lebens zu verstehen und die Ästhetik, die hinter dieser Interaktion steht, zu schätzen. ²⁵
C. Soziale Teilhabe	C1 Moralische Praxis und Bürgersinn	S-U-C1 Die Fähigkeit des Denkens und des Dialogs über Ethik, Menschenrechte, Umwelt und öffentliche Angelegenheiten, die Entwicklung einer guten Moral, die Förderung des staatsbürgerlichen Bewusstseins sowie die aktive Beteiligung an der Erhaltung der Umwelt und an sozialen öffentlichen Angelegenheiten. ²⁶
	C2 Menschliche	S-U-C2

²² Text im Original: 對人類生活相關議題，具備反省、規劃與實踐的素養，並能與時俱進、創新應變。

²³ Text im Original: 運用語言、文字、圖表、影像、肢體等表徵符號，表達經驗、思想、價值與情意，且能同理他人所表達之意涵，增進與他人溝通。

²⁴ Text im Original: 善用各種科技、資訊、媒體，參與公共事務或解決社會議題，並能對科技、資訊與媒體的倫理問題進行思辨批判。

²⁵ Text im Original: 體會地理、歷史及各種人類生活規範間的交互影響，進而賞析互動關係背後蘊含的美感情境。

²⁶ Text im Original: 具備對道德、人權、環境與公共議題的思考與對話素養，健全良好品德、提升公民意識，主動參與環境保育與社會公共事務。

	Beziehungen und Teamarbeit	Entwicklung angemessener zwischenmenschlicher Interaktionen und Demonstration von Teamarbeit und Kooperation in gegenseitiger Toleranz, Kommunikation und Koordination sowie sozialer Teilhabe und Dienstleistung. ²⁷
	C3 Kulturelles und globales Verständnis	S-U-C3 Wertschätzung der eigenen Kultur, Achtung und Anerkennung des Multikulturalismus sowie Interesse an globalen Themen, um unsere internationale Perspektive zu erweitern und unsere internationale Mobilität zu fördern. ²⁸

VI.2.2 Unterrichtsschwerpunkte

Die Unterrichtsschwerpunkte setzen sich aus den Komponenten „**Lernleistung**“ und „**Lerninhalt**“ zusammen. Diese bilden einen konzeptionellen Rahmen für die Lehrplangestaltung, die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die Überprüfung von Schulbüchern sowie die Bewertung von Lernprozessen. Die Umsetzung erfolgt durch gezielte Lehr- und Lernprozesse. Die beiden Komponenten können je nach fachspezifischen Anforderungen und didaktischen Zielen flexibel kombiniert werden.

VI.2.2.1 Lernleistung

Die Lernleistung in der Sozialkunde umfasst kognitive Prozesse, affektive Einstellungen und praktische Kompetenzen. Sie basiert auf drei zentralen Dimensionen:

²⁷ Text im Original: 發展適切的人際互動關係，並展現相互包容、溝通協調、社會參與及服務等團隊合作的精神與行動。

²⁸ ²⁸ Text im Original: 珍視自我文化的價值，尊重並肯認多元文化，關心全球議題，以拓展國際視野，提升國際移動力。

Lernleistung		
1. Verstehen & kritisches Denken	2. Einstellungen und Werte	3. Praxis und Teilnahme
a. Wahrnehmen und Erläutern b. Analysieren und Interpretieren c. Urteilen und innovieren	a. Sensibilität und Sorgfalt b. Einfühlungsvermögen und Respekt c. Reflexion und Wertschätzung	a. Problemerkennung b. Datenerhebung und -anwendung c. Kommunikation und Zusammenarbeit d. Planung und Umsetzung

Die Vorweise der jeweiligen Lernleistung folgen einer festen Struktur, die aus vier Elementen besteht: Dimension, Unterdimension, Lernstufe und laufende Nummer. Die Dimensionen werden mit arabischen Ziffern nummeriert, während die Unterdimensionen durch Kleinbuchstaben gekennzeichnet sind. In der Mittelschule und Oberschule wird zudem vor der ersten Referenz ein Fachsymbol angegeben, beispielsweise „歷“ für das Fach Geschichte. In der Grundschule entfällt diese Kennzeichnung, da die Inhalte im Fach Sozialkunde zusammengeführt sind.

Die Einteilung der Lernstufen erfolgt in vier Kategorien: II steht für die Lernstufe 2 (Grundschule, Klassen 3–4), III für die Lernstufe 3 (Grundschule, Klassen 5–6), IV für die Lernstufe 4 (Mittelschule) und V für die Lernstufe 5 (Oberschule). Abschließend wird eine fortlaufende Nummer vergeben, die eine eindeutige Identifikation innerhalb der jeweiligen Lernstufe ermöglicht.

Zur besseren Verständlichkeit wird die ursprüngliche Fachkennzeichnung „歷“ im weiteren Verlauf durch „**G**“ für Geschichte ersetzt. Das folgende Beispiel veranschaulicht eine Lernleistung für das Fach Geschichte, sowie aus **Dimension 2: Einstellungen und Werte**, speziell aus der **Unterdimension a: Sensibilität und Sorgfalt** auf der Lernstufe der **Oberschule**.

G 2a-V-1 Die Verbindung lokaler historischer Erfahrungen mit der geschichtlichen Entwicklung anderer Länder vertiefen, um ein besseres Verständnis historischer Zusammenhänge zu erlangen und eine globale Perspektive zu entwickeln²⁹ (Bildungsministerium, 2018, S. 10).

VI.2.2.2 Lerninhalt

Der Lerninhalt legt den Schwerpunkt auf die fachlichen Wissensinhalte. Im Bereich der Sozialkunde werden die zentralen Lerninhalte entsprechend den spezifischen Merkmalen der einzelnen Bildungsstufen und Fachbereiche strukturiert. Dabei wird besonderer Wert auf die vertikale Kontinuität zwischen den Lernstufen gelegt, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden und eine aufbauende Wissensvermittlung zu gewährleisten.

Die Struktur der Vorweise von Lerninhalt basiert auf vier zentralen Elementen: Thema, Unterthema, Lernstufe und laufende Nummer. Dabei werden die Themen durch Großbuchstaben gekennzeichnet, während die Unterthemen in Kleinbuchstaben ausgewiesen sind. Die Systematik zur Kennzeichnung der Fachsymbole und Lernstufen entspricht den zuvor erläuterten Prinzipien der Vorweise der Lernleistung.

Folgendes zeigt ein Beispiel für eine Lernleistung für im Fach Geschichte. Sie veranschaulicht eine Beschreibung aus **Thema D: Die Entstehung des modernen Staates**, insbesondere aus **Unterthema b: Der Weg zur Autonomie und Demokratie** auf der **Lernstufe der Oberschule**.

G Db-V-1 Die Menschenrechtssituation sowie politische und soziale Bewegungen während der japanischen Herrschaft.³⁰ (Bildungsministerium, 2018, S. 20).

²⁹ Text im Original: 歷 2b-V-1 理解時空背景對歷史事件發展或人物的影響.

³⁰ Text im Original: 歷 Db-V-1 日治時期的人權情況與政治、社會運動.

VI.2.3 19 Themen

Zusätzlich zu den Hauptkonzepten der Schlüsselkompetenzen umfasst der Bildungsplan 19 thematische Schwerpunkte, die keine eigenständigen Fächer darstellen, sondern fächerübergreifend in verschiedenen Unterrichtsbereichen integriert werden sollen. Diese Themen haben eine vergleichbare Funktion wie die **Leitperspektiven** im Bildungsplan Baden-Württemberg, da sie auf übergeordnete Bildungsziele abzielen und den Schüler*innen ermöglichen, zentrale gesellschaftliche Herausforderungen zu verstehen und zu bewältigen.

Besonders hervorzuheben sind die vier zentralen Themen „Erziehung zur Geschlechtergleichheit“, „Menschenrechtsbildung“, „Umweltbildung“ und „Meereskunde“, die bereits im Bildungsplan von 2004 bis 2019 für die Klassen 1 bis 9 eine bedeutende Rolle spielten. Die übrigen 15 Themen adressieren spezifische gesellschaftliche und regionale Herausforderungen, denen sich die Schüler*innen stellen müssen. Sie betonen, dass Bildung nicht nur auf die Vermittlung konzeptioneller Inhalte abzielt, sondern vielmehr eine aktive Antwort auf aktuelle und zukünftige Herausforderungen der menschlichen Gesellschaft darstellen soll.

Diese Themen verdeutlichen, dass Bildung eine ganzheitliche Aufgabe ist, die weit über das reine Fachwissen hinausgeht. Sie tragen dazu bei, Fähigkeiten, Einstellungen und Werte zu fördern, die für die aktive und reflektierte Teilhabe an der Gesellschaft erforderlich sind. Dabei werden sowohl globale Themen wie Klimawandel und Menschenrechte als auch regionale Besonderheiten, beispielsweise die Pflege indigener Kulturen, berücksichtigt.

Im Folgenden wird ein Überblick über die 19 Themen gegeben.

- **Erziehung zur Geschlechtergleichheit:** Ziel ist es, ein Bewusstsein für geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Machtverhältnisse zu schaffen und den Wert der Gleichstellung zu vermitteln, indem Vorurteile und Diskriminierungen abgebaut werden.
- **Menschenrechtsbildung:** Förderung von Wissen über die Grundlagen und Werte der Menschenrechte sowie deren praktischer Umsetzung im Alltag.

- **Umweltbildung:** Sensibilisierung für Umweltkrisen und Förderung eines nachhaltigen Lebensstils, z. B. im Umgang mit Klimawandel und Ressourcenknappheit.
- **Meereskunde:** Vermittlung von Wissen über maritime Ökosysteme, nachhaltige Nutzung der Meeresressourcen und kulturelle Bedeutung des Meeres.
- **Charaktererziehung:** Förderung moralischer Werte und ethischer Reflexion zur Entwicklung eines verantwortungsbewussten Handelns.
- **Bildung zur Lebensplanung:** Unterstützung bei der Auseinandersetzung mit grundlegenden Lebensfragen und der Verbindung von Wissen und Handeln.
- **Familienerziehung:** Stärkung der Verantwortung und Kompetenzen für ein harmonisches und erfülltes Familienleben.
- **Lebensbildung:** Förderung der Wertschätzung und Reflexion grundlegender Lebensprinzipien.
- **Sicherheitserziehung:** Entwicklung eines Bewusstseins für Gefahren und Präventionsmaßnahmen, um die Sicherheit im Alltag zu gewährleisten.
- **Rechtskunde:** Vermittlung der Grundlagen von Recht und Gerechtigkeit als Basis für ein verantwortungsbewusstes Leben in der Gesellschaft.
- **Informationsbildung:** Förderung von Medienkompetenz und kritischem Denken in einer digitalen Gesellschaft.
- **Technologiebildung:** Entwicklung einer positiven Einstellung zu Wissenschaft und Technologie sowie deren verantwortungsvoller Anwendung.
- **Internationale Bildung:** Sensibilisierung für globale Themen und interkulturelle Kompetenzen zur Förderung internationaler Zusammenarbeit.
- **Lesekompetenzerziehung:** Förderung des Leseverstehens und der Fähigkeit, Informationen kritisch zu bewerten.
- **Bildung zur Katastrophenvorsorge:** Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Naturkatastrophen und Präventionsmaßnahmen.
- **Multikulturelle Erziehung:** Respekt vor kultureller Vielfalt und Förderung von sozialer Gleichheit.
- **Bildung indigener Kulturen:** Wertschätzung und Bewahrung der Traditionen und Werte indigener Gemeinschaften.

- **Outdoor-Erziehung:** Stärkung der Verbindung zur Natur sowie der körperlichen und sozialen Entwicklung.
- **Bildung für Energiebewusstsein:** Förderung eines bewussten und nachhaltigen Umgangs mit Energieressourcen.

Diese Themen veranschaulichen den ganzheitlichen Ansatz des Bildungsplans und zeigen, wie Bildung als Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit konzipiert wird. **Abbildung 5** veranschaulicht die Themen.

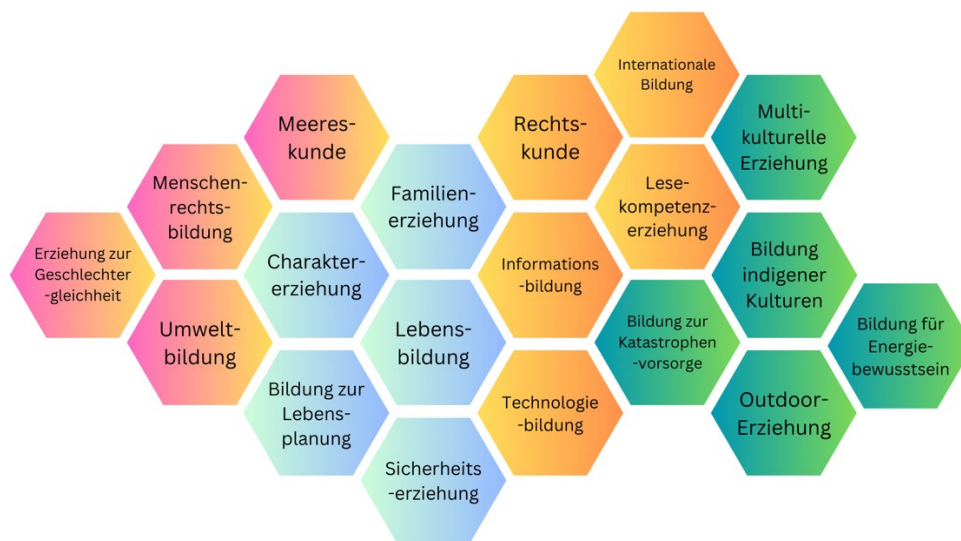


Abbildung 6 19 Themen in der Bildungsplanrichtlinien für die 12-jährige Grundausbildung

Quelle: Bildungsministerium Taiwan, 2014 (Eigene Darstellung und Übersetzung)

Die Menschenrechtsbildung verfolgt ein ähnliches Ziel wie die justizsensible Bildung, da beide darauf abzielen, das Bewusstsein für Menschenrechte zu fördern. Im Unterschied dazu ist die justizsensible Bildung jedoch enger mit der eigenen Gewaltgeschichte der Lernenden verknüpft. Im Bildungsplan wird das Thema „Menschenrechtsbildung“ in sechs zentrale Unterthemen gegliedert: Konzepte der Menschenrechte, Verantwortung für Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit im Kontext der Menschenrechte, Menschenrechte in der Lebenspraxis, Menschenrechtsverletzungen und Rechtsbehelfe sowie zentrale Menschenrechtsthemen.

VI.2.4 Transitional Justice in Thema „Menschenrechtsbildung“

Der Begriff „Transitional Justice“ wird erstmals im Bildungsplan erwähnt und häufig mit historisch bedeutsamen Themen in Taiwan, wie dem „228-Zwischenfall“ und dem „Weißen Terror“, verbunden. Diese historischen Ereignisse dienen als konkrete Anknüpfungspunkte, um die Menschenrechtsbildung zu vertiefen. Hier einige Beispiele, wie diese Themen im Unterricht aufgegriffen werden:

- **Verantwortung für Menschenrechte:** Die Lernenden setzen sich mit Menschenrechtsfragen im eigenen Land, insbesondere mit dem 228-Zwischenfall und dem Weißen Terror, auseinander. Sie entwickeln Vorschläge für eine gerechtere Gesellschaft und reflektieren über soziale Verbesserungen und mögliche Handlungsstrategien.
- **Demokratie und Rechtsstaatlichkeit:** Es werden wichtige Menschenrechtsgesetze in Taiwan und deren Bedeutung vermittelt. Die Lernenden beschäftigen sich mit den verfassungsrechtlichen Prinzipien des Menschenrechtsschutzes sowie mit der Demokratisierungsbewegung und der Menschenrechtsentwicklung in der Nachkriegszeit.
- **Menschenrechtsverletzungen und Rechtsbehelfe:** Die Auswirkungen von Menschenrechtsverletzungen auf Individuen, Gemeinschaften und die Gesellschaft werden analysiert. Die Studierenden entwickeln Strategien und Maßnahmen zur Verbesserung der Menschenrechtssituation, wobei Beispiele wie der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror im Fokus stehen.
- **Zentrale Menschenrechtsthemen:** Die Bedeutung von Meinungs- und Pressefreiheit für eine demokratische Gesellschaft wird erläutert. Zudem wird das Verständnis für die Demokratisierungs- und Menschenrechtsbewegung in der Nachkriegszeit gefördert.

Diese Themen verdeutlichen, wie Menschenrechtsbildung nicht nur als abstrakte Wissensvermittlung, sondern als praxisnaher Ansatz zur Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte und zur Förderung von Demokratiebewusstsein und sozialer Gerechtigkeit gestaltet wird.

VI.2.5 228 Zwischenfall/ Der Weiße Terror-bezogene Inhalte

Gemäß dem taiwanischen Bildungsplan für das Fach Geschichte werden der 228-Zwischenfall und die Periode des Weißen Terrors auf verschiedenen Schulstufen thematisiert. Diese Thematik wird in den Klassenstufen 5 oder 6 (Grundschule), 7 (Mittelschule) sowie 10 (Oberschule) wiederholt behandelt und mit zunehmendem Bildungsniveau vertieft. Die Schulbuchinhalte zu diesen Ereignissen sind somit spiralcurricular aufgebaut, wodurch eine sukzessive Erweiterung und Vertiefung des historischen Verständnisses gewährleistet wird.

Angesichts dieser didaktischen Struktur ist es erforderlich, die Bildungspläne aller relevanten Klassenstufen im Hinblick auf die Behandlung des 228-Zwischenfalls und des Weißen Terrors umfassend zu analysieren. In Klasse 6 steht die Grundlagenvermittlung im Vordergrund. Es werden erste historische Prozesse analysiert, insbesondere der Zusammenhang zwischen staatlicher Macht und gesellschaftlicher Entwicklung. In Klasse 7 erweitert sich der Fokus auf analytische Fragestellungen, die Untersuchung bedeutender historischer Ereignisse wie dem 228-Zwischenfall und dem Weißen Terror fördert das Verständnis für politische Repression und historische Gerechtigkeit. In Klasse 10 wird schließlich eine kritische Reflexion und gesellschaftspolitische Einordnung historischer Prozesse erwartet. Die Schülerinnen und Schüler analysieren die langfristigen Auswirkungen von Demokratiebewegungen, sozialen Protesten und Menschenrechtsfragen im historischen und gegenwärtigen Kontext.

Zur besseren Verständlichkeit der folgenden Tabelle werden die verwendeten Abkürzungen erneut erläutert: „E“ steht für die **Grundschule**, „J“ für die **Mittelschule** und „U“ für die **Oberschule**. Zudem kennzeichnet „S“ das Fach **Sozialkunde** und „G“ das Fach **Geschichte**.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die curricularen Vorgaben für das Fach Geschichte in den Klassenstufen **5/6, 7 und 10**.

Table 7 Bildungsplan Klasse 5/6: Der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror

Klasse 5/6		
Taiwans Weg zur Demokratie: Die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft		
Unterrichtsschwerpunkte	Lernleistung	Untersuchung der Rolle und Bedeutung spezifischer Personen, Gemeinschaften und Ereignisse im historischen und räumlichen Kontext.
	Lerninhalt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Einsatz staatlicher Macht dient der Sicherung der nationalen Sicherheit und der Wahrung der sozialen Ordnung. Gleichzeitig kann er jedoch die Rechte von Einzelpersonen und Gruppen sowohl stärken als auch einschränken. 2. Durch seinen fortwährenden Kampf für Rechte und politische Reformen hat sich das taiwanesisches Volk im Laufe der Geschichte und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten schrittweise der Demokratie angenähert. 3. Die aktive politische Partizipation der Bevölkerung sowie die Entwicklung zivilgesellschaftlicher Organisationen haben maßgeblich zur Etablierung und Konsolidierung der Demokratie in Taiwan beigetragen.
Schlüsselkompetenzen	S-E-A2³¹ Sensibilität für die Veränderungen in der sozialen, natürlichen und menschlichen Umwelt des Ortes, an dem wir leben, zeigen, sich mit den Problemen des Lebens und deren Auswirkungen befassen und über Lösungen nachdenken.	
Integrations-themen	Menschenrechtsbildung In Anerkennung der angeborenen, universellen und unveräußerlichen Natur der Menschenrechte.	

³¹ Erklärung der Abkürzungen: „S“ steht für „Sozialkunde“, „E“ bezeichnet die Grundschule, und „A2“ steht für „Logisches Denken und Problemlösung“.

Table 8 Bildungsplan Klasse 7: Der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror

Klasse 7		
Geschichte Taiwans: Politische Veränderungen in Taiwan in der Nachkriegszeit		
Unterrichtsschwerpunkte	Lernleistung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Untersuchung der Beziehung zwischen Lebenserfahrungen, sozialen Phänomenen und dem Wissen über Inhalte des sozialen Bereichs. 2. Das Verständnis für die Entwicklung untersuchter historischer Ereignisse und bedeutender historischer Veränderungen fördern. 3. Nutzung historischer Informationen zur kausalen Analyse und Interpretation historischer Ereignisse. 4. Die Erfahrungen und Emotionen von Einzelpersonen oder Gruppen in sozialen Situationen nachvollziehen und ihre Entscheidungsprozesse verstehen. 5. Über die kulturellen Ursprünge, die Situation und die Autonomie der eigenen Person oder Gruppe im Kontext historischer oder sozialer Ereignisse nachdenken.
	Lerninhalt	<ol style="list-style-type: none"> 1. Der Eintritt und der Wandel des Regierungssystems der Republik China (ROC) 2. Der Zwischenfall vom 28. Februar und der Weiße Terror 3. Untersuchung zur lokalen Geschichte 4. Auswahl geeigneter Themen für vertiefende Untersuchungen sowie Planung und Durchführung historischer Forschungen oder Ausstellungen.
Schlüsselkompetenzen	<p>S-J-A2³² Sich der Probleme im Zusammenhang mit dem menschlichen Leben bewusst werden, sie analysieren und beurteilen, darüber reflektieren sowie bestrebt sein, sie zu verbessern oder zu lösen.</p>	

³² Erklärung der Abkürzungen: „S“ steht für „Sozialkunde“, „J“ bezeichnet die Mittelschule, und „A2“ steht für „Logisches Denken und Problemlösung“.

	<p>S-J-B1³³ Die Verwendung symbolischer Ausdrucksformen wie Wörter, Sprache, Formen und Bilder spiegelt die Vielfalt des menschlichen Lebens wider und fördert die gegenseitige Kommunikation sowie das Verständnis.</p> <p>S-J-C2³⁴ Erwerb von Wissen und Haltungen in Bezug auf Empathie und rationale Kommunikation sowie die Entwicklung kooperativer und interaktiver Beziehungen zu anderen.</p>
Integrations- themen	<p>Menschenrechtsbildung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verständnis der Bedeutung grundlegender Menschenrechte und des verfassungsmäßigen Schutzes dieser Rechte. 2. Die Auswirkungen von Menschenrechtsverletzungen auf Einzelpersonen, Gemeinschaften/Stämme und die Gesellschaft zu untersuchen sowie Strategien oder Maßnahmen zur Verbesserung zu entwickeln. <p>Multikulturelle Erziehung Untersuchung des Konflikt-, Integrations- und Innovationspotenzials bei interkulturellen Begegnungen.</p>

³³ Erklärung der Abkürzungen: „S“ steht für „Sozialkunde“, „J“ bezeichnet die Mittelschule, und „B1“ steht für „Semiotik und Ausdruck“.

³⁴ Erklärung der Abkürzungen: „S“ steht für „Sozialkunde“, „J“ bezeichnet die Mittelschule, und „B1“ steht für „Menschliche Beziehungen und Teamarbeit“.

Table 9 Bildungsplan Klasse 10: Der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror

Klasse 10		
D. Die Entstehung des modernen Staates: b. Der Weg zur Autonomie und Demokratie		
Unterrichtsschwerpunkte	Lernleistung	<p>G 2a-V-1 Die Verbindung lokaler historischer Erfahrungen mit der geschichtlichen Entwicklung anderer Länder vertiefen, um ein besseres Verständnis historischer Zusammenhänge zu erlangen und eine globale Perspektive zu entwickeln.</p> <p>G 3b-V-3 Historische Fakten, Quellenbelege und historische Interpretationen unterscheiden, die Gründe für unterschiedliche Geschichtsauslegungen erläutern und die Angemessenheit der Belege kritisch überprüfen.</p> <p>G 2c-V-2 Die Vielschichtigkeit historischer Entwicklungen reflektieren, die Bedeutung einer Gesellschaft würdigen, die verschiedene ethnische Gruppen und Kulturen integriert, und die Werte der Menschenrechte schätzen.</p>
	Lerninhalt	<p>G Db-V-2 Das Streben nach Demokratisierung und die Menschenrechtsbewegung in der Nachkriegszeit.</p> <p>Erläuterung Bei der Untersuchung dieses Themas sollten folgende Punkte beachtet werden: Das Streben der taiwanischen Bevölkerung nach politischer Demokratisierung und die Menschenrechtsbewegung in der Nachkriegszeit, einschließlich der Menschenrechtsverletzungen während des 228-Zwischenfalls und des Weißer Terror sowie der damit verbundenen Bemühungen und Maßnahmen zur Förderung der Transitional Justice.</p>
Schlüsselkompetenzen		<p>S-U-A2³⁵ Fähigkeit, Fragen des menschlichen Lebens zu erforschen, zu analysieren, zu argumentieren, zu kritisieren und Lösungsstrategien zu entwickeln.</p> <p>S-U-B2³⁶ Technologie, Informationen und Medien nutzen, um an öffentlichen Angelegenheiten teilzunehmen oder soziale Probleme zu lösen, sowie kritisch über deren ethische Aspekte nachdenken.</p>

³⁵ Erklärung der Abkürzungen: „S“ steht für „Sozialkunde“, „U“ bezeichnet die „Oberschule“, und „A2“ steht für „Logisches Denken und Problemlösung“.

³⁶ Erklärung der Abkürzungen: „S“ steht für „Sozialkunde“, „U“ bezeichnet die „Oberschule“, und „A2“ steht für „Informations- und Medienkompetenz“.

	S-U-C3³⁷ Wertschätzung der eigenen Kultur, Achtung und Anerkennung des Multikulturalismus sowie Interesse an globalen Themen, um unsere internationale Perspektive zu erweitern und unsere internationale Mobilität zu fördern.
Integrations- themen	Bildung indigener Kulturen Erziehung zur Geschlechtergleichheit Menschenrechtsbildung Multikulturelle Erziehung

Die Analyse der Lernziele und -inhalte für die Klassen 6, 7 und 10 zeigt eine zunehmende Komplexität in der Auseinandersetzung mit historischen Themen. Während in Klasse 6 ein grundlegendes Verständnis für historische Prozesse und die Rolle des Staates im sozialen Kontext entwickelt wird, vertieft sich die Auseinandersetzung in Klasse 7 durch analytische Fragestellungen zu historischen Ereignissen wie dem 228-Zwischenfall und dem Weißen Terror. In Klasse 10 schließlich liegt der Fokus auf einer kritischen Reflexion über historische Entwicklungen, die Bewertung kontroverser Ereignisse sowie die Verbindung zwischen Geschichte und aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen.

VI.2.6 Integration der Transitional Justice im Wahlpflichtkurs Geschichte (Klasse 11/12)

Neben den verpflichtenden Kursen haben Schülerinnen und Schüler der Klassen 11 und 12 die Möglichkeit, durch die Wahlpflichtkurse individuelle Schwerpunkte in ihrer historischen Bildung zu setzen. Einer dieser Wahlpflichtkurse trägt den Titel **„Die Geschichte von Ethnizität, Geschlecht und Nationalität“**, der sich in drei thematische Kapitel gliedert:

1. Aborigines, Einwanderer und Kolonisierung
2. Geschlecht und Geschichte
3. Moderne Kriegsführung und staatliche Gewalt

³⁷ Erklärung der Abkürzungen: „S“ steht für „Sozialkunde“, „U“ bezeichnet die „Oberschule“, und „A2“ steht für „Kulturelles und globales Verständnis“.

Das Thema Transitional Justice wird insbesondere im Kapitel III behandelt, das sich mit moderner staatlicher Gewalt und den Mechanismen der Aufarbeitung historischer Unrechtsregime befasst.

Der Kurs fördert eine kritische Auseinandersetzung mit staatlicher Repression und den Möglichkeiten der Aufarbeitung vergangenen Unrechts. Dabei werden zentrale Fragen behandelt, wie:

- Welche Maßnahmen sind erforderlich, um die Rechte von Opfern staatlicher Gewalt wiederherzustellen?
- Wie kann eine Gesellschaft, die sich in einem Demokratisierungsprozess befindet, mit vergangenem Unrecht umgehen?
- Wer trägt die Verantwortung für historische Menschenrechtsverletzungen?
- Welche politischen, ethnischen oder sozialen Konflikte können bei der Umsetzung von Transitional Justice entstehen?

Zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Ansätze von Transitional Justice werden Fallstudien aus Deutschland, Südafrika, Tschechien und Spanien herangezogen. Dabei analysiert der Kurs verschiedene Formen staatlicher Gewalt und repressiver Maßnahmen, darunter:

- Illegale Überwachungsmaßnahmen und Eingriffe in die Privatsphäre
- Willkürliche Verhaftungen, Inhaftierungen und Folterungen
- Strafmaßnahmen ohne rechtsstaatliches Verfahren
- Unrechtmäßige Enteignungen und Beschlagnahmung von Eigentum

Ziel ist es, anhand der Erfahrungen anderer Länder die Herausforderungen und Chancen der Transitional Justice zu reflektieren und mögliche Parallelen zur Aufarbeitung historischer Unrechtsregime in Taiwan zu ziehen. Dabei wird auch die Nürnberger Charta von 1945 als völkerrechtliche Grundlage für die strafrechtliche Verfolgung von Menschenrechtsverbrechen herangezogen. Diese dient als Referenzpunkt für die internationale Entwicklung von Mechanismen zur Vergangenheitsbewältigung und zeigt verschiedene Wege auf, wie moderne Gesellschaften mit ihrer belasteten Vergangenheit umgehen können.

VI.3 Vergleich der Bildungspläne in Baden-Württemberg und Taiwan

Die Bildungspläne für das Fach Geschichte in Baden-Württemberg und Taiwan weisen sowohl Parallelen als auch signifikante Unterschiede auf, die aus den jeweiligen Bildungssystemen, historischen Kontexten und curricularen Zielsetzungen resultieren. Während das deutsche Bildungssystem durch eine föderale Struktur mit individuellen Bildungsplänen für jedes Bundesland geprägt ist, verfügt Taiwan über einen zentralisierten Bildungsplan, das landesweit verbindliche Vorgaben festlegt. Dieser strukturelle Unterschied spiegelt sich in der Konzeption und Umsetzung des Geschichtsunterrichts wider.

VI.3.1 Strukturelle Unterschiede

Ein zentraler Unterschied liegt in der Organisation der Bildungssysteme. In Deutschland existiert eine föderale Struktur, bei der jedes Bundesland seinen eigenen Bildungsplan entwickelt. In Baden-Württemberg trat der aktuelle Bildungsplan 2016 in Kraft und legt einen starken Fokus auf Kompetenzorientierung, Multiperspektivität und politische Bildung.

Taiwan hingegen folgt einem national einheitlichen Bildungsplan, das im Rahmen der „Bildungsplanrichtlinien für die 12-jährige Grundausbildung“ entwickelt wurde. Die jüngste Reform von 2014 betont die Integration von Schlüsselkompetenzen, die eine umfassende Persönlichkeitsbildung fördern und auf lebenslanges Lernen ausgerichtet sind.

Ein weiterer struktureller Unterschied zeigt sich in der Organisation der Schulfächer. In Baden-Württemberg wird das Fach Geschichte bis zur 4. Klasse gemeinsam mit Geografie und Gemeinschaftskunde im Fach Sachunterricht unterrichtet. Ab der 5. Klasse wird Geschichte als eigenständiges Fach angeboten. In Taiwan hingegen erfolgt die Trennung der Fächer erst ab der 7. Klasse, wobei Geschichte, Geografie und Gemeinschaftskunde jeweils als separate Fächer unterrichtet werden.

VI.3.2 Kompetenzorientierung und Schlüsselkompetenzen

Beide Bildungspläne setzen auf Kompetenzorientierung, unterscheiden sich jedoch in ihrer methodischen Ausgestaltung. Der Bildungsplan Baden-Württemberg definiert fünf zentrale prozessbezogene Kompetenzen: Fragekompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Reflexionskompetenz und Orientierungskompetenz.

Taiwans Bildungsplan verfolgt ein breiteres Kompetenzmodell, das drei Hauptdimensionen der Schlüsselkompetenzen umfasst: Autonomes Handeln (z. B. Problemlösungskompetenz, Innovationsfähigkeit), Kommunikation und Interaktion (z. B. Medienkompetenz, Ausdrucksfähigkeit) sowie Soziale Teilhabe (z. B. Bürgersinn, interkulturelles Verständnis).

Während sich die prozessbezogenen Kompetenzen in Baden-Württemberg stärker auf fachliche Methoden beziehen, decken die taiwanischen Schlüsselkompetenzen neben kognitiven und methodischen auch sozialen und ethischen Dimensionen ab. Dies unterstreicht den stärker interdisziplinären und lebensweltorientierten Ansatz des taiwanischen Bildungsplans.

VI.3.3 Historische Themen und Schwerpunkte

Die Schwerpunktsetzung auf historische Inhalte unterscheidet sich in beide Bildungsplänen deutlich. Der Bildungsplan Baden-Württemberg strukturiert den Geschichtsunterricht in verschiedene historische Epochen und Konzepte, wobei die Klasse 9 die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts behandelt.

Taiwan verfolgt ein spiralcurriculares Modell, bei dem zentrale Themen in mehreren Klassenstufen wiederholt und vertieft werden. Der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror, die bedeutendsten Episoden politischer Repression in Taiwans Nachkriegsgeschichte, werden in den Klassen 6, 7 und 10 behandelt.

Während der Bildungsplan Baden-Württemberg einen starken Fokus auf die deutsche Geschichte legt, integriert das taiwanische Curriculum verstärkt vergleichende Perspektiven, die Menschenrechtsverletzungen und Demokratisierungsbewegungen global betrachten.

VI.3.4 Integration der Transitional Justice

Ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal liegt in der expliziten Behandlung der Transitional Justice.

In Baden-Württemberg wird das Thema der Vergangenheitsbewältigung in den Kontext des Nationalsozialismus und der DDR-Diktatur gestellt. Die Aufarbeitung erfolgt vor allem durch die Themen: Erinnerungsarbeit und Gedenkkultur; Strafprozesse und juristische Aufarbeitung sowie Demokratische Transformation nach der Wiedervereinigung.

In Taiwan ist Transitional Justice integraler Bestandteil der Bildungsziele, insbesondere in der Menschenrechtsbildung. Neben der historischen Aufarbeitung des Weißen Terrors umfasst der Lehrplan: Reflexion über Opferentschädigung und gesellschaftliche Rehabilitierung; Die Rolle der Justiz in Vergangenheitsbewältigung sowie Fallstudien aus verschiedenen Ländern (Deutschland, Südafrika, Spanien)

Ein besonderer Aspekt in Taiwan ist die Verknüpfung von Menschenrechtsbildung mit dem Wahlpflichtkurs Geschichte in der Oberstufe, in dem Übergangsjustiz explizit thematisiert und anhand internationaler Beispiele reflektiert wird.

VI.3.5 Fächerübergreifende Perspektiven

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die Integration übergreifender Bildungsziele. Der Bildungsplan Baden-Württemberg definiert sechs Leitperspektiven, die gesellschaftlich relevante Themen in den Unterricht einbinden, darunter: Bildung für nachhaltige Entwicklung; Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt sowie Medienbildung und Verbraucherbildung.

In Taiwan gibt es 19 fächerübergreifende Themen, die ebenfalls gesellschaftliche Herausforderungen reflektieren. Besonders relevante Themen für den Geschichtsunterricht sind: Menschenrechtsbildung, Multikulturelle Erziehung, Bildung indigener Kulturen und Erziehung zur Geschlechtergleichheit.

Während in Baden-Württemberg das Fokus auf Nachhaltigkeit und multikulturelle Erziehung besonders betont werden, integriert Taiwan einen umfassenderen Katalog gesellschaftlicher Fragestellungen.

Die vergleichende Analyse zeigt, dass beide Modelle wertvolle Ansätze zur Geschichtsvermittlung enthalten. Während Baden-Württemberg einen stärker **methodenorientierten und quellenbasierten** Zugang bietet, setzt Taiwan auf eine **ganzheitliche und kompetenzbasierte Lernstruktur**, die historische Bildung mit sozialer Verantwortung verbindet.

VII. ZENTRALE ERGEBNISSE DER SCHULBUCHANALYSE

Die Analyse der Schulbücher aus Deutschland und Taiwan ermöglicht eine detaillierte Untersuchung der Darstellung von Transitional Justice im schulischen Bildungskontext. Ziel dieses Kapitels ist es, die zentralen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorzustellen und die in den untersuchten Lehrwerken vermittelten Konzepte der Vergangenheitsaufarbeitung zu vergleichen. Dabei wird untersucht, inwiefern die fünf Prinzipien der Transitional Justice – strafrechtliche Verfolgung, Wahrheitsfindung, Wiedergutmachung, Garantien der Nichtwiederholung und Erinnerungsarbeit – in den Schulbüchern aufgegriffen werden. Zudem werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Ländern herausgearbeitet und didaktische Implikationen diskutiert.

VII.1 Zusammenfassung der Forschungsfragen und Methodik

Die Schulbuchanalyse basiert auf den folgenden zentralen Forschungsfragen:

- Wie wird das Konzept der Transitional Justice in deutschen und taiwanesischen Schulbüchern thematisiert?
- Welche Dimensionen der Vergangenheitsaufarbeitung fehlen in den Schulbüchern in Bezug auf die Prinzipien der Transitional Justice und die sechs historischen Dimensionen der UNESCO?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich in der Darstellung von Vergangenheitsaufarbeitung feststellen?
- Welche impliziten oder expliziten didaktischen Ziele verfolgen die Schulbücher im Umgang mit Transitional Justice?
- Wie können die Inhalte weiterentwickelt und verbessert werden, um eine adäquatere Vermittlung der Prinzipien der Transitional Justice zu gewährleisten?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchgeführt. Im Rahmen dieser Methodik wurden die Inhalte der Schulbücher systematisch

mithilfe eines Kodierleitfadens analysiert. Dabei wurde überprüft, ob und in welcher Weise die einzelnen Prinzipien und Dimensionen der Transitional Justice thematisiert oder ausgelassen wurden.

Der Kodierleitfaden basiert auf den fünf zentralen Prinzipien der Transitional Justice – strafrechtliche Verfolgung, Wahrheitsfindung, Wiedergutmachung, Garantien der Nichtwiederholung sowie Erinnerungsarbeit (United Nations, 2023) . Ergänzend wurden die sechs historischen Dimensionen aus dem UNESCO-Policy Guide zur Holocaust-Aufklärung und Genozidprävention (UNESCO, 2017) integriert, um die Analyse um pädagogische und erinnerungskulturelle Aspekte zu erweitern. Ziel war es, zu erheben, welche Aspekte der Transitional Justice in den untersuchten deutschen und taiwanesischen Geschichtsschulbüchern thematisiert werden, welche Dimensionen dominieren und welche weitgehend fehlen.

Die Auswahl der Schulbücher konzentriert sich auf die 9. Jahrgangsstufe in Deutschland sowie die 10. Jahrgangsstufe in Taiwan, da in diesen Klassenstufen die zentralen historischen Themen wie das SED-Regime und der Weiße Terror curricular verankert sind und als relevante Beispiele für Prozesse der Transitional Justice gelten.

Durch diese methodisch fundierte Herangehensweise können relevante inhaltliche Strukturen, thematische Schwerpunktsetzungen sowie didaktische Intentionen erfasst und systematisch verglichen werden. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Kodierung und Kategorisierung vorgestellt und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die schulische Vermittlung von Transitional Justice analysiert.

VII.2 Ergebnisse der Kategorisierung entlang der 5 Prinzipien der Transitional Justice

Gemäß den Ergebnissen der Analyse wird deutlich, dass sowohl in den deutschen als auch in den taiwanesischen Geschichtsschulbüchern der Schwerpunkt auf dem Prinzip der Wahrheitsfindung liegt. In beiden Kontexten werden nicht nur die Fakten dargestellt – also was geschehen ist, wer beteiligt war und wie die jeweilige Regierung reagierte –, sondern es wird

auch besonderer Wert auf die detaillierte Aufarbeitung historischer Ereignisse gelegt. Die Inhalte sind in Bezug auf die Wahrheitsfindung äußerst klar strukturiert und vielfach durch konkrete Details untermauert. Darüber hinaus legen die Schulbücher beider Länder ein besonderes Augenmerk auf das Prinzip der Garantien der Nichtwiederholung. Insbesondere die Prozesse der Demokratisierung und politischen Reform werden eingehend thematisiert. Die übrigen drei Prinzipien Strafverfolgung, Wiedergutmachung und Erinnerungsarbeit werden dagegen in den deutschen und taiwanesischen Schulbüchern unterschiedlich gewichtet, was im Folgenden differenziert dargestellt wird.

VII.2.1 Deutschen Schulbüchern

In den deutschen Schulbüchern der 9. Jahrgangsstufe aus den Verlagen Ernst Klett und Westermann dominieren eindeutig die Prinzipien der **Wahrheitsfindung** (z. B. durch die Darstellung von Mauerbauzeitleisten und zahlreiche Zeitzeugenberichte) sowie der **Garantien der Nichtwiederholung** (z. B. durch die Thematisierung der deutschen Wiedervereinigung, der Demokratisierung und der Verankerung von Grundrechten).

Weniger ausgeprägt sind hingegen Belege für das Prinzip der **Strafverfolgung**, das vereinzelt in der Diskussion über die Einordnung der DDR als Unrechtsstaat sowie durch die Darstellung grundlegender Elemente des Rechtsstaats berührt wird. Auch das Prinzip der **Erinnerungsarbeit** wird behandelt, beispielsweise durch die Thematisierung unterschiedlicher Formen von Erinnerungskulturen.

Besonders auffällig ist jedoch, dass das Prinzip der **Wiedergutmachung** nur marginal oder kaum behandelt wird. Trotz der Bedeutung von Rehabilitierungs- und Entschädigungsmaßnahmen für die Aufarbeitung des SED-Unrechts finden sich hierzu kaum Hinweise in den untersuchten Schulbüchern. Lediglich die Information über das Prinzip „Rückgabe vor Entschädigung“ sowie die Rolle der Treuhandanstalt, die für die Abwicklung von Enteignungen nach 1949 zuständig war, wird in vereinzelten Abschnitten erwähnt.

Diese Beobachtungen verdeutlichen erste wesentliche Unterschiede in der Gewichtung der Prinzipien von Transitional Justice innerhalb der deutschen Schulbuchlandschaft. Im nächsten Schritt wird die Darstellung in den taiwanesischen Schulbüchern systematisch analysiert.

VII.2.2 Taiwanesischen Schulbüchern

In den taiwanesischen Schulbüchern der 10. Klasse aus den Verlagen Nan-I und Han-Lin liegt der Schwerpunkt ebenfalls auf dem Prinzip der **Wahrheitsfindung**. Dies zeigt sich beispielsweise in der Darstellung von Gerichtsurteilen aus der Zeit des Weißen Terrors sowie in der wiederholten Aufarbeitung des 228-Zwischenfalls und des Weißen Terrors in Form historischer Erzählungen und Zeitzeugenberichte.

Das Prinzip der **Garantien der Nichtwiederholung** wird durch die häufige Thematisierung des Demokratisierungsprozesses und der Verfassungsreformen aufgegriffen. Auch das Prinzip der **Erinnerungsarbeit** spielt eine zentrale Rolle: Neben der Vorstellung von Denkmälern werden die Lernenden dazu angeregt, versteckte Symbole der Autorität auf dem Campus zu identifizieren. Darüber hinaus enthalten die Schulbücher beider Verlage Aufgaben, die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, Familienmitglieder oder ältere Generationen zu interviewen, um individuelle Erinnerungen zu teilen und zu dokumentieren.

Im Hinblick auf das Prinzip der **Wiedergutmachung** wird in den Lehrwerken berichtet, dass Präsident Lee Teng-hui sich im Namen der Regierung offiziell für vergangenes Unrecht entschuldigt habe. Zudem werden Rehabilitierungs- und Entschädigungsmaßnahmen für die Opfer sowie deren Familien thematisiert.

Bemerkenswert ist jedoch, dass trotz der breiten Abdeckung der anderen Prinzipien kaum Inhalte zum Prinzip der **Strafverfolgung** vorhanden sind. Lediglich die Aufhebung unrechtmäßiger Gerichtsverfahren und gesetzliche Änderungen werden kurz erwähnt, eine tiefere Auseinandersetzung mit der strafrechtlichen Verantwortlichkeit bleibt hingegen weitgehend aus.

Ein wesentlicher Unterschied zu den deutschen Schulbüchern besteht darin, dass in den taiwanesischen Lehrwerken der Begriff der Transitional Justice selbst ausführlich erklärt wird. Hier werden Bedeutung, Inhalte und zentrale Maßnahmen dargestellt, ergänzt durch

Informationen darüber, was, wann, wie und mit wem die Regierung bis heute Schritte zur Aufarbeitung unternommen hat. Dieses Vorgehen verdeutlicht, dass der Gedanke der Transitional Justice in Taiwan eng mit der Aufarbeitung der eigenen Unrechtsgeschichte verbunden ist und als integraler Bestandteil des nationalen historischen Bewusstseins vermittelt wird.

VII.2.3 Zusammenfassung der Kodierungsergebnisse im Vergleich

Die Analyse der Schulbücher aus Deutschland und Taiwan zeigt, dass in beiden Ländern insbesondere die Prinzipien der Wahrheitsfindung und der Garantien der Nichtwiederholung deutlich hervortreten. In deutschen Lehrwerken steht die politische Transformation vor dem Zusammenbruch des SED-Regimes und nach der deutschen Wiedervereinigung im Vordergrund. In Taiwan hingegen liegt der Fokus auf der detaillierten historischen Darstellung des 228-Zwischenfalls und des Weißen Terrors sowie der anschließenden Demokratisierung.

Während in den deutschen Schulbüchern vergleichsweise häufiger Diskussionen über die Definition und Bewertung der DDR als Unrechtsstaat angeregt werden, ist in den taiwanesischen Lehrwerken insbesondere das Prinzip der Wiedergutmachung stärker ausgeprägt – etwa durch die Darstellung offizieller Entschuldigungen und staatlicher Rehabilitierungsmaßnahmen. Umgekehrt bleibt das Prinzip der Strafverfolgung in taiwanesischen Schulbüchern auffallend unterrepräsentiert, während in den deutschen Schulbüchern die Dimension der Wiedergutmachung nur eine marginale Rolle spielt.

Ein weiterer zentraler Unterschied besteht in der expliziten Thematisierung des Konzepts der Transitional Justice: Während es in Taiwan als definierter Begriff und politisches Handlungsfeld eingeführt wird, erscheint es in deutschen Schulbüchern überwiegend implizit in historische Narrative einzubetten, aber nicht als eigenständiger didaktischer Begriff.

Die bisherige Analyse hat gezeigt, welche inhaltlichen Schwerpunkte die Schulbücher setzen und welche Prinzipien der Transitional Justice betont oder vernachlässigt werden. Um die inhaltlichen Befunde systematischer einzuordnen, wird das folgende Kapitel die Schulbuchdarstellungen anhand der sechs von der UNESCO definierten Dimensionen zur

historisch-politischen Bildung analysieren. Diese Dimensionen, darunter die räumlich zeitliche Einbettung, die Darstellung von Akteuren, narrative und didaktische Strukturen sowie nationale Kontexte, bieten ein theoriebasiertes Raster, um die Vermittlung von Transitional Justice im schulischen Kontext vergleichend zu untersuchen. Ziel ist es, über die reine Inhaltsbeschreibung hinaus die strukturellen, diskursiven und pädagogischen Mechanismen sichtbar zu machen, die der schulischen Geschichtsdarstellung zugrunde liegen.

Im folgenden Unterkapitel wird untersucht, wie diese Inhalte narrativ und didaktisch gestaltet sind: Welche Perspektiven dominieren? Wie werden Opfer und Täter dargestellt? Welche Aufgabenformate, Bildquellen und didaktischen Strategien kommen zum Einsatz und inwiefern fördern sie ein kritisches Geschichtsbewusstsein im Sinne der Transitional Justice Education?

VII.3 Analyseergebnisse auf Basis der UNESCO-Dimensionen

Die folgenden Teilkapitel orientieren sich an dem von der UNESCO (2023) vorgeschlagenen Rahmenmodell zur Analyse von Geschichtsschulbüchern, das sechs zentrale Dimensionen umfasst: räumlich-zeitlicher Kontext, Protagonisten, interpretative Paradigmen, Erzählstruktur und Perspektive, didaktischer Ansatz sowie nationale Kontexte. Dieses Modell bietet einen integrativen Zugang, um Lehrmaterialien im Spannungsfeld von historischer Verantwortung, Menschenrechtsbildung und Erinnerungskultur zu analysieren.

Die Reihenfolge der Darstellung wurde bewusst angepasst, um analytisch kohärent den Übergang von abstrakten Konzepten hin zur konkreten Darstellung und Vermittlung im Schulbuch zu gestalten. Ausgangspunkt bildet daher die Dimension der **Interpretativen Paradigmen**, da sie die ideengeschichtliche Rahmung bestimmt und grundlegend beeinflusst, wie Ereignisse als Teil von „Transitional Justice“ überhaupt verstanden, benannt und vermittelt werden.

Darauf aufbauend werden im Folgenden jene Faktoren analysiert, die sich auf den räumlich-zeitlichen Kontext, die Darstellung der Protagonisten sowie die nationalen Kontexte beziehen. Diese lassen sich in drei zentrale Dimensionen untergliedern: die zeitliche, die räumliche und

die personale Perspektive. Im Verlauf der Analyse zeigte sich ein begriffliches Problem hinsichtlich der Dimension „nationale Kontexte“.

Während die UNESCO-Policy Guide zur Holocaust-Aufklärung und Genozidprävention (2023) empfiehlt, schulische Darstellungen historischer Gewaltverbrechen mit lokalen Bezügen zu versehen, um Lernenden eine kontextualisierte Auseinandersetzung zu ermöglichen, offenbart sich in der vorliegenden Untersuchung eine konzeptionelle Verschiebung: Dieses Analysemodell wird inzwischen nicht nur auf transnationale Gewaltverbrechen wie den Holocaust angewandt, sondern zunehmend auch auf nationale Gewaltkontexte, etwa den Weißen Terror in Taiwan oder das SED-Unrecht in der DDR.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, die bisherige Kategorie „nationale Kontexte“ zu überdenken und sie konzeptionell durch den Begriff „**internationale Kontexte**“ zu ersetzen. Damit ließe sich der Fokus stärker auf die Einbettung nationaler Gewaltgeschichten in globale historische und politische Zusammenhänge richten. Die drei genannten Analyseaspekte: Zeit, Raum und Akteursperspektiven, sind eng miteinander verknüpft und bilden gemeinsam das Fundament dessen, was im Schulbuch als „historische Realität“ vermittelt wird. Sie strukturieren die Auswahl zentraler Ereignisse, definieren die Rollen handelnder Personen und rahmen die geopolitische Bedeutung der jeweiligen Konflikte.

Die anschließende Analyse der Narrativen Struktur und Perspektive richtet den Blick auf die Art und Weise, wie diese Fakten in eine Erzählung eingebettet sind, welche Sichtweisen betont oder ausgeblendet werden und welche Deutungsmuster daraus entstehen.

Abschließend wird die Didaktische Dimension untersucht, also die Frage, mit welchen pädagogischen Strategien, Fragestellungen und Aufgabenstellungen Schüler- und Schülerinnen zur Auseinandersetzung mit Transitional Justice und historischen Unrechtskontexten angeregt werden. Hier geht es nicht nur um Inhalte, sondern auch um Lernprozesse und Reflexionsräume im Unterricht.

Durch diese Abfolge wird eine schrittweise Vertiefung von der konzeptuellen Rahmung bis zur konkreten Umsetzung in der Lehrpraxis ermöglicht und gleichzeitig eine vergleichende Perspektive zwischen taiwanischen und deutschen Schulbuchdarstellungen aufgebaut.

VII.3.1 Interpretative Paradigmen

Die Art und Weise, wie **Transitional Justice** in Schulbüchern begrifflich eingeführt und gerahmt wird, gibt Aufschluss über die zugrunde liegenden interpretativen Paradigmen, die jeweils das historische Lernen, die Bewertung von Unrecht sowie die gesellschaftspolitische Zielsetzung beeinflussen. Im Zentrum steht die Frage, wie politische Repressionen historisch gedeutet, die Begriffe benutzt, moralisch bewertet und in den Kontext von Transitional Justice eingeordnet werden. In der UNESCO-Policy Guide ist diese Dimension grundlegend, da sie bestimmt, welche Bedeutungen historischen Ereignissen und Prozessen zugeschrieben werden und welche normativen Annahmen diesen Zuschreibungen zugrunde liegen.

VII.3.1.1 Gewichtung der Inhalte

Die Analyse der Schulbuchstruktur zeigt, dass deutsche und taiwanesishe Schulbücher historische Ereignisse unterschiedlich zeitlich gliedern und gewichten. In den deutschen Lehrwerken erfolgt die Darstellung in chronologischer Abfolge, die sich stark an der politischen Entwicklung von der Nachkriegszeit bis zur Wiedervereinigung orientiert.

Das Schulbuch *Geschichte und Geschehen* (Sauer et al., 2019) aus dem Ernst Klett Verlag gliedert die Inhalte in drei aufeinanderfolgende Kapitel: 1. Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, 2. Geteilte Welt und Kalter Krieg: Der Ost-West-Konflikt 1945–1991, und 3. BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt. Das Thema des DDR-Unrechts wird in einem eigenständigen Abschnitt behandelt, was auf eine bewusste Schwerpunktsetzung hinweist. Die Seitenzahl ist insgesamt 63. Im Gegensatz dazu präsentiert das Schulbuch *Geschichte* (Gawatz et al., 2019) aus dem Westermann Verlag nur zwei Hauptkapitel: 1. Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg – Zerstörung der Demokratie und Verbrechen gegen die Menschlichkeit sowie 2. BRD und DDR – zwei Staaten, zwei Systeme in der geteilten Welt. Die Aufarbeitung des DDR-Unrechts wird hier in den umfassenderen Kontext des Kalten

Krieges eingebettet und nicht als isoliertes Thema behandelt. Der thematische Umfang erstreckt sich dabei über insgesamt 81 Seiten, was auf eine detaillierte und vertiefte Auseinandersetzung hinweist.

Taiwanische Schulbücher strukturieren ihre Inhalte thematisch. Die Werke aus den Verlagen Nan-I (Chen H. et al., 2024) und Han-Lin (Wu H. et al., 2023) gliedern sich in drei Hauptkapitel: 1. Die Entwicklung einer ethnisch pluralen Gesellschaft, 2. Die Formierung des modernen Nationalstaates und 3. Die ökonomische und kulturelle Vielfalt³⁸. Die Ereignisse rund um den 228-Zwischenfall und den Weißen Terror werden in beiden Büchern unter Kapitel 2 behandelt. In Nan-I Geschichte finden sich diese Inhalte in drei Unterkapiteln: 2-1. Politische Forderungen unter kolonialer Herrschaft, 2-2. Das Streben nach Demokratisierung und Menschenrechtsbewegungen sowie 2-3. Eine vielstimmige soziale Bewegung³⁹. Dabei bildet insbesondere das Unterkapitel 2-2 den thematischen Schwerpunkt, obgleich es sich lediglich über 16 Seiten erstreckt. Han-Lin Geschichte behandelt dieselben Themen in zwei Unterkapiteln: 2-1. Politische und soziale Bewegungen während der japanischen Kolonialzeit und 2-2. Politische und soziale Bewegungen in der Nachkriegszeit⁴⁰ – auf insgesamt lediglich 17 Seiten.

In deutschen Schulbüchern folgt die chronologische Darstellung einem linearen Zeitstrahl, der die Entwicklung vom Ende des Zweiten Weltkriegs über die Teilung bis hin zur Wiedervereinigung abbildet. Die Darstellung in taiwanischen Schulbüchern folgt hingegen einer thematisch-analytischen Struktur. Hinzu kommt, dass in Deutschland das Thema DDR-Unrecht laut Bildungsplan Baden-Württemberg erstmals in Klasse 9 unterrichtet wird, während in Taiwan der 228-Zwischenfall sowie der Weiße Terror spirallcurricular aufbereitet und bereits in den Klassenstufen 6, 7 und 10 behandelt werden. Die wiederholte und altersdifferenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglicht eine sukzessive inhaltliche Vertiefung, wodurch die Schulbuchautoren die Darstellung schrittweise erweitern und komplexer gestalten können. Auffällig ist zudem der deutliche Unterschied im Umfang: Während die

³⁸ Text im Original: 1. 多元族群社會的形成; 2. 現代國家的形塑; 3. 經濟與文化的多樣性.

³⁹ Text im Original: 2-1. 殖民統治下的政治訴求; 2-2. 民主化與人權運動的追求; 2-3. 眾聲沸騰的社會運動.

⁴⁰ Text im Original: 2-1. 日治時期政治與社會運動; 2-2. 戰後政治與社會運動.

entsprechenden Kapitel in deutschen Schulbüchern durchschnittlich 60 bis 80 Seiten umfassen, beschränken sich die thematisch vergleichbaren Abschnitte in taiwanesischen Schulbüchern meist auf etwa 15 bis 20 Seiten.

Nachdem im vorherigen Abschnitt die inhaltliche Gewichtung und thematische Schwerpunktsetzung der analysierten Schulbücher untersucht wurde, richtet sich der Blick nun auf die sprachliche und konzeptuelle Ebene der Darstellung. Die Art und Weise, wie zentrale Begriffe definiert, erklärt oder implizit, explizit eingeführt werden, ist ein wesentlicher Indikator für die fachliche Tiefenschärfe, die normative Rahmung sowie die didaktische Ausrichtung des jeweiligen Schulbuchs. Der folgende Abschnitt widmet sich daher der Analyse der Begriffsverwendungen und Begriffseinführungen im Kontext historischer Unrechtsthematiken.

VII.3.1.2 Darstellung der Begriffe

In den untersuchten Schulbüchern aus Taiwan und Deutschland zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der konzeptuellen Verortung von Transitional Justice. Während deutsche Schulbücher den Begriff Transitional Justice nicht explizit verwenden, greifen sie dennoch auf inhaltlich verwandte Konzepte wie „Menschenrechte“, „Vergangenheitsbewältigung“ oder „Aufarbeitung der Diktatur“ zurück. Diese werden in unterschiedlichen didaktischen Kontexten vermittelt, ohne dabei jedoch einen kohärenten politisch-juristischen Rahmenbezug herzustellen. Im Gegensatz dazu findet sich in beiden untersuchten taiwanischen Lehrwerken eine direkte Bezugnahme auf den Begriff Transitional Justice (轉型正義), einschließlich einer Begriffsdefinition, die teilweise mit einer historischen Verortung im Kontext Taiwans versehen ist. Die Definition sowie die exemplarischen Maßnahmen, die Taiwan im Rahmen der Aufarbeitung ergriffen hat, werden in einem gesonderten Begriffskasten dargestellt.

Inhaltlich wird Transitional Justice im taiwanischen Kontext primär mit dem Ende der autoritären Herrschaft der Kuomintang und der historischen Aufarbeitung des 228-Zwischenfalls sowie des Weißen Terrors in Verbindung gebracht. Die Erläuterungen konzentrieren sich weitgehend auf diese beiden Ereignisse als paradigmatische Beispiele für

Unrechtsvergangenheit. Problematisch ist jedoch, dass andere relevante Menschenrechtsverletzungen etwa gegenüber der indigenen Bevölkerung während der Qing-Dynastie oder der japanischen Kolonialzeit im Kontext der Transitional Justice nicht thematisiert werden. Eine umfassende Auseinandersetzung mit kolonialen Kontinuitäten und struktureller Diskriminierung indigener Gruppen bleibt somit aus.

Auffällig ist, dass der Begriff Transitional Justice in den taiwanischen Schulbüchern eine dreifache Funktion erfüllt: Erstens fungiert er als juristisch-politischer Fachbegriff, etwa im Zusammenhang mit Gesetzen zur Entschädigung von Opfern staatlicher Gewalt. Zweitens dient er als moralisch-pädagogisches Bezugssystem zur Förderung demokratischer Werte. Drittens wird er als identitätsstiftendes Symbol einer demokratisch verfassten Nation präsentiert, die sich bewusst von autoritären Strukturen abgrenzt. Diese semantische Mehrdimensionalität steht im Kontrast zur eher analytisch-deskriptiven Behandlung ähnlicher Themen in deutschen Schulbüchern, in denen der Begriff „Justice“ kaum explizit als politisches Ziel verhandelt wird.

Lediglich im Schulbuch Geschichte (Gawatz et al., 2019) findet sich eine methodisch orientierte Einheit zur Frage „War die DDR ein Unrechtsstaat?“, in der unter anderem Kriterien der Rechtsstaatlichkeit zur Beurteilung historischer Systeme vermittelt werden. Dennoch bleibt auch hier der Begriff „Transitional Justice“ selbst ungenannt, was auf eine insgesamt geringere semantische Durchdringung des Themas in deutschen Lehrwerken hinweist.

Zudem unterscheiden sich die deutschen und taiwanischen Schulbücher deutlich in der Art und Weise, wie zentrale Begriffe eingeführt und didaktisch vermittelt werden. In deutschen Lehrwerken erfolgt die Begriffsarbeit häufig implizit über Fallbeispiele, Aufgabenstellungen und kontextualisierte Darstellungen, wird jedoch durch explizite Definitionen in Glossaren ergänzt. Begriffe wie „Diktatur“, „Republikflucht“, „Mauer“, „Ministerium für Staatssicherheit (MfS)“, „Volksaufstand“, „Rechtsstaat“, „Demokratie“, „Friedliche Revolution“ sowie „Menschen- und Bürgerrechte“ werden häufig in der Randspalte neben dem Fließtext erläutert und zusätzlich im Glossar am Ende des Schulbuchs systematisch zusammengefasst. Diese Begriffsarbeit unterstützt eine kognitive Erschließung komplexer Sachverhalte und schafft Klarheit in der terminologischen Einordnung.

Im Gegensatz dazu verzichten die taiwanischen Schulbücher weitgehend auf systematische Begriffsglossare oder abschließendes Lexikon. Auch Randspalten mit Begriffserklärungen sind kaum vorhanden. Stattdessen finden sich gelegentlich kurze Anmerkungen oder Querverweise im Fließtext, beispielsweise bei der Nennung des § 100 Hochverrat im Inland. Zentralpolitische Begriffe wie „威權體制“ (autoritäres System), „威權統治“ (autoritäre Herrschaft), „黨外“ (Dangwai) oder „轉型正義“ (Transitional Justice) werden im Text zwar verwendet, aber meist ohne konzeptionelle Erläuterung. Die Einbettung dieser Begriffe erfolgt stärker im narrativen Zusammenhang, wodurch eine vertiefte begriffliche Reflexion durch die Lernenden erschwert werden kann.

Im Vergleich zeigt sich somit, dass deutsche Schulbücher eine stärker strukturierten, terminologisch kontrollierte Wissensvermittlung anstreben, während taiwanische Schulbücher eine kontextgebundene, erzählerische Begriffseinführung bevorzugen. Erstere zeichnen sich durch größere terminologische Transparenz aus, letztere hingegen durch eine stärkere Verknüpfung mit der politischen Realität und dem demokratischen Wandel. Diese unterschiedlichen didaktischen Zugänge spiegeln nicht nur divergierende Bildungsziele, sondern auch die jeweiligen erinnerungskulturellen Rahmungen wider. Während deutsche Schulbücher eher auf analytische Begriffsbildung und Systemkritik zielen, orientieren sich die taiwanischen Werke stärker an der moralisch-narrativen Vermittlung gesellschaftlicher Transformation.

Die Analyse der Begriffsdarstellungen hat gezeigt, in welchem Maße zentrale Konzepte wie „Diktatur“, „Menschenrechte“ oder „Transitional Justice“ explizit eingeführt und in die schulische Darstellung eingebettet werden. Sie verdeutlicht, dass die Begriffswahl nicht nur terminologische Präzision, sondern auch eine spezifische Perspektivierung historischer Zusammenhänge transportiert. Aufbauend darauf richtet sich der Blick nun auf die übergeordneten Deutungsrahmen und normativen Bewertungen, mit denen historische Unrechtskontexte im Schulbuch verankert werden. Diese sogenannten interpretativen Paradigmen bestimmen maßgeblich, wie Lernende die Vergangenheit deuten und welche moralischen und politischen Schlüsse daraus gezogen werden sollen. Die folgende Tabelle bietet hierzu eine systematische Übersicht.

VII.3.1.3 Tabelle: Interpretative Paradigmen der Schulbuchanalyse

Im Anschluss an die Analyse der interpretativen Paradigmen wird in diesem Kapitel eine systematische Analysetabelle vorgestellt. Diese Paradigmen bilden die erste analytische Ebene und dienen dazu, die zugrunde liegenden Deutungsrahmen und normativen Wertorientierungen in den untersuchten Schulbüchern zu erfassen. Dabei stehen insbesondere drei Prinzipien der Transitional Justice im Fokus: Wahrheitsfindung, Strafverfolgung und Erinnerungsarbeit.

Von zentralem Interesse ist die Frage, wie die historische Ungerechtigkeit aufgedeckt und benannt wird, in welcher Weise Gewalt und Repression normativ und rechtlich bewertet werden und welche Deutungsmacht über Geschichte im öffentlichen Raum beansprucht wird. Daraus ergeben sich analytische Leitfragen wie: Wird Unrecht als zentrales Thema thematisiert? Werden Machtverhältnisse und Unterdrückungsstrukturen kritisch reflektiert? Wird der Begriff „Transitional Justice“ explizit eingeführt oder erläutert? Und: Wie wird mit Begriffen wie „Unrecht“, „Diktatur“ oder „Verantwortung“ umgegangen?

Die folgende Tabelle bietet eine systematisierte Übersicht über die interpretativen Paradigmen der Schulbuchanalyse und stellt damit eine Grundlage für die vertiefte inhaltliche Auswertung im Kontext von Transitional Justice Education dar.

Tabelle 10 Interpretative Paradigmen der Schulbuchanalyse

Analyseebene	Definition	Überprüfungsfragen	Beispiel aus Lehrwerken
Ebene 1: Interpretative Paradigmen	Die Thematisierung historischen Unrechts erfolgt als zentrales Anliegen. Machtverhältnisse und Unterdrückungsstrukturen werden kritisch reflektiert.	Wird „Transitional Justice“ als Begriff eingeführt oder erklärt? Wird „Unrecht“, „Diktatur“ benannt?	Nan-I Geschichtsbuch: Begriff „Transitional Justice“ mit Kontext erklärt.

VII.3.2 Fakten: Zeitliche, räumliche und personale Dimensionen

Die Darstellung historischer Fakten in Schulbüchern erfolgt nie neutral, sondern ist stets selektiv, perspektivisch gerahmt und durch didaktische sowie erinnerungspolitische Zielsetzungen beeinflusst. In diesem Unterkapitel wird analysiert, wie deutsche und taiwanische Schulbücher zentrale Fakten zu autoritären Vergangenheiten strukturieren und vermitteln, mit besonderem Augenmerk auf zeitliche Einordnung, geografische Verortung und die Auswahl historischer Akteure.

Die Orientierung an den UNESCO-Dimensionen bietet ein tragfähiges analytisches Raster, das über die bloße Darstellung historischer Fakten hinausgeht. Es ermöglicht die systematische Untersuchung ihrer Einbettung in ein didaktisch-kulturelles Koordinatensystem. In diesem Kapitel werden die relevanten Aspekte integriert und entsprechend den inhaltlichen Schwerpunkten neu strukturiert.

Im Zentrum der Analyse stehen drei miteinander verflochtene Dimensionen: Erstens wird untersucht, wie historische Ereignisse zeitlich verortet und in übergreifende Entwicklungslinien eingebettet werden. Zweitens wird analysiert, welche Räume ob national, regional oder transnational als bedeutungstragende Bezugspunkte historischer Erfahrung fungieren. Drittens steht die Frage im Fokus, welche Personengruppen als handelnde, leidende oder verantwortliche Akteure dargestellt werden und wie diese Auswahl das Geschichtsverständnis der Lernenden prägt.

VII.3.2.1 Zeitliche Verortung und chronologische Strukturierung

Zeitstrahlen stellen in deutschen wie taiwanischen Schulbüchern zentrale visuelle Instrumente dar, um komplexe historische Zusammenhänge zu strukturieren und zu veranschaulichen. Insbesondere im Rahmen der Darstellung politischer Umbrüche, wie sie mit dem DDR-Unrecht beziehungsweise dem Weißen Terror verbunden sind, leisten diese Mittel einen wesentlichen Beitrag zur historischen Einordnung.

In deutschen Schulbüchern erfolgt die Darstellung in der Regel chronologisch. Besonders hervorgehoben wird dies im Werk *Geschichte und Geschehen* (Sauer et al., 2019), in dem zu Beginn des Kapitels „BRD und DDR“ (Kapitel 3) ein Zeitstrahl von 1945 bis 2009 prägnant die Entwicklung von der Nachkriegszeit bis zur Wiedervereinigung abbildet (S. 138–139). Innerhalb dieser Darstellung sind zentrale Ereignisse wie der Bau (1961) und der Fall (1989) der Berliner Mauer deutlich markiert. Abbildung 7 veranschaulicht die Darstellung der Zeitstrahlstruktur im Schulbuch.



Abbildung 7 Zeitstrahl zu Kapitelbeginn "BRD und DDR"

Quelle: *Geschichte und Geschehen*, 2019, S.138-139

Zudem visualisieren zwei Balkendiagramme die Entwicklung der Flüchtlingszahlen aus der DDR – einerseits von 1949 bis Juli 1961, andererseits von August 1961 bis 1988. Diese statistischen Darstellungen dienen der Kontextualisierung des Mauerbaus und veranschaulichen dessen unmittelbare Auswirkungen.

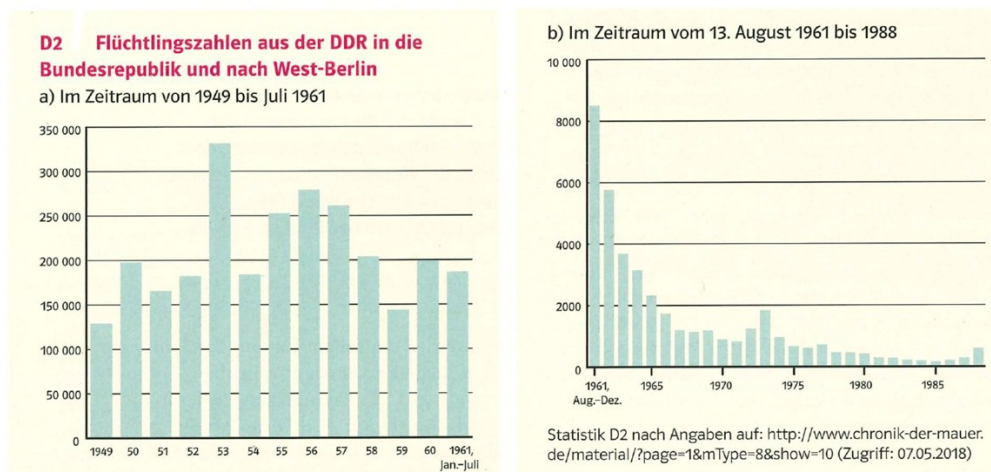


Abbildung 8 Flüchtlingszahlen aus der DDR vor und nach dem Mauerbau

Quelle: *Geschichte und Geschehen*, 2019, S.163

Beide Schulbücher zeigen somit klare Bemühungen um das Prinzip der Wahrheitsfindung: Die Ereignisse rund um den Mauerbau, Fluchtbewegungen und Menschenrechtsverletzungen werden mit Quellen, Daten und Bildmaterial authentisch vermittelt. Auch das Prinzip der Garantien der Nichtwiederholung wird aufgegriffen: Die Erwähnung der ersten freien Wahlen in der DDR 1990 sowie der Beitritt zum Grundgesetz am 3. Oktober 1990 (Tag der Deutschen Einheit) sind als demokratische Meilensteine hervorgehoben.

Hingegen bleibt das Prinzip der Strafverfolgung und Aspekte der juristischen Aufarbeitung in beiden Schulbüchern weitgehend unberücksichtigt. Das Prinzip der Wiedergutmachung wird nur im Schulbuch *Geschichte* kurz aufgegriffen: Dort wird auf das Prinzip „Rückgabe vor Entschädigung“ verwiesen, dass am 31. August 1990 vereinbart wurde (Gawatz et al., 2019, S. 205). Somit zeigt sich, dass visuelle Elemente nicht nur der Orientierung und der Informationsvermittlung dienen, sondern auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung innerhalb der Prinzipien der Transitional Justice widerspiegeln.

Obwohl die Inhalte in taiwanesischen Schulbüchern thematisch gegliedert sind, spielen Zeitstrahlen dennoch eine zentrale Rolle bei der Veranschaulichung historischer Entwicklungen. Im Werk *Han-Lin Geschichte* (Wu H. et al., 2023) wird zu Beginn des Unterkapitels "Politische und soziale Bewegungen in der Nachkriegszeit" ein Zeitstrahl von 1895 bis 2014 dargestellt (Wu H. et al., 2023, S. 78–79). Dieser ist in zwei Abschnitte gegliedert: die japanische Kolonialzeit (1895–1945) sowie die Nachkriegszeit unter der Republik China auf Taiwan. Zentrale Ereignisse wie der 228-Zwischenfall (1947), die Aufhebung des Kriegsrechts (1987), die Abschaffung des Sondergesetzes gegen Hochverrat und friedensgefährdende Beziehungen (1991) sowie die Änderung von Artikel 100 über Hochverrat im Inland (1992) sind deutlich markiert und verdeutlichen wesentliche Meilensteine im Prozess der Transitional Justice. Abbildung 9 zeigt den Zeitstrahl zur politischen Entwicklung Taiwans im Zeitraum von 1895 bis 2014 und bietet damit eine chronologische Übersicht zentraler Ereignisse und Wendepunkte.



Abbildung 9 Zeitstrahl zur politischen Entwicklung Taiwans (1895–2014)

Quelle: Han-Lin Geschichte, 2023, S.79 (eigene Übersetzung)

Im Schulbuch Nan-I Geschichte (Chen H. et al., 2024) befindet sich ein Zeitstrahl zu Beginn des Kapitels 2 "Die Formierung des modernen Nationalstaates" unter der Leitfrage "Wie entwickelte sich Taiwan zu einer Demokratie?" (Chen H. et al., 2024, S. 63). Der Zeitstrahl reicht von der prähistorischen Zeit über die Qing-Herrschaft (1604–1895), die japanische Kolonialzeit (1895–1945) bis zur Republik China auf Taiwan (ab 1945). Wichtige Ereignisse wie die Verhängung (1949) und Aufhebung (1987) des Kriegsrechts, die Abschaffung des Sondergesetzes gegen Hochverrat (1991) sowie die erste Machtübernahme durch die Demokratische Fortschrittspartei (DPP) im Jahr 2000 sind im Zeitstrahl explizit hervorgehoben.

Besonders hervorzuheben ist im Unterkapitel zum Thema Demokratisierung und Menschenrechtsbewegungen die Darstellung innen- und außenpolitischer Entwicklungen zwischen 1949 und 1991 (Chen H. et al., 2024, S. 103). Neben lokalen Ereignissen wie dem Kaohsiung-Vorfall⁴¹ (1979) und der Gründung der DPP (1986) werden auch internationale Aspekte wie der Taiwan Relations Act⁴² (1979) und die Taiwan-Demokratie-Resolution (H.R.1777)⁴³ von 1985 aufgegriffen. Zudem dokumentieren beide Schulbücher wichtige Stationen in der Entwicklung des autoritären Rechtssystems und zeigen auf, wann gesetzliche Grundlagen zur Einschränkung demokratischer Rechte geschaffen wurden.

Im Hinblick auf das Prinzip der Wahrheitsfindung stellen beide Schulbücher umfassende Informationen zur Verfügung: Der 228-Zwischenfall, die Einführung und Aufhebung des Kriegsrechts sowie exemplarische Fälle aus der Phase des Weißen Terrors werden durch Daten und Zeitstrahlen dokumentiert. Auch das Prinzip der Garantien der Nichtwiederholung ist deutlich sichtbar, beispielsweise durch Tabellen im Werk Han-Lin Geschichte (Wu H. et al., 2023, S. 175), die die Zahl der Zeitungsverlage, politischen Parteien sowie der Demonstrationen und Versammlungen nach 1987 darstellen. In Nan-I Geschichte verweist ein Zeitstrahl auf die Verfassungsreform und die erste direkte Präsidentschaftswahl im Jahr 1996 (Chen H. et al., 2024, S. 106). Abbildung 10 veranschaulicht die Entwicklung zentraler Demokratisierungsindikatoren in Taiwan nach der Aufhebung des Kriegsrechts im Jahr 1987. Die grafisch dargestellten Veränderungen betreffen insbesondere drei Bereiche: die Zahl

⁴¹ Der sogenannte Kaohsiung-Vorfall (高雄事件, Gāoxióng Shìjiàn), auch als Meilidao-Vorfall (美麗島事件, Měilidǎo Shìjiàn) bekannt, ereignete sich am 10. Dezember 1979 während der autoritären Herrschaft der Kuomintang in Taiwan. Auslöser war eine prodemokratische Demonstration in Kaohsiung, die eine landesweite Verhaftungswelle zur Folge hatte und nahezu die gesamte Führungsriege der damaligen Oppositionsbewegung (Dangwai) traf. Der Vorfall gilt heute als bedeutender Wendepunkt in der Demokratisierung Taiwans und führte sowohl innenpolitisch zu wachsendem Widerstand als auch international zu erhöhter Kritik an der Regierung.

⁴² Der Taiwan Relations Act (TRA; Pub. L. 96–8, H.R. 2479, 93 Stat. 14, verabschiedet am 10. April 1979) ist ein Gesetz des US-Kongresses. Seit der formellen Anerkennung der Volksrepublik China definiert dieses Gesetz die offiziell bedeutsamen, jedoch nicht-diplomatischen Beziehungen zwischen den Vereinigten Staaten von Amerika und Taiwan (Republik China). Das Gesetz dient zudem der Sicherung der Menschenrechtsentwicklung in Taiwan.

⁴³ Die Resolution H.R.1777, auch bekannt als „Taiwan Democracy Resolution“, wurde im Jahr 1985 vom US-Repräsentantenhaus verabschiedet. Sie forderte die Regierung der Republik China (Taiwan) auf, das Kriegsrecht zu beenden, das Verbot politischer Parteien aufzuheben, die Meinungs- und Versammlungsfreiheit zu gewährleisten und das Wahlsystem zu reformieren. Diese Resolution war ein bedeutender Schritt in der Unterstützung der Demokratisierungsbewegung in Taiwan durch die Vereinigten Staaten.

zugelassener politischer Parteien, die Vielfalt und Freiheit der Medien sowie die Anzahl öffentlicher Demonstrationen und Versammlungen.

資料四：數據會說話



Abbildung 10 Demokratisierungsindikatoren in Taiwan nach 1987

Quelle: Han-Lin Geschichte, 2023, S.175 (eigene Übersetzung)

Nach 1987 zeigt sich ein signifikanter Anstieg in allen drei Indikatoren:

- **Parteienvielfalt:** Die politische Landschaft öffnete sich, was zur Gründung neuer Parteien und zur Institutionalisierung der Opposition führte.
- **Medienfreiheit:** Die ehemals staatlich kontrollierten Medien wurden zunehmend liberalisiert, Zensurmaßnahmen wurden zurückgefahren, und eine Vielzahl unabhängiger Presseorgane entstand.
- **Versammlungsfreiheit:** Bürgerinnen und Bürger nahmen verstärkt ihr Recht auf Meinungsäußerung wahr, wie sich in der steigenden Zahl öffentlicher Proteste und zivilgesellschaftlicher Bewegungen zeigt.

Diese Entwicklungen dokumentieren den Übergang von einem autoritären zu einem demokratischen Regierungssystem und markieren substanzielle Fortschritte im Sinne des Prinzips der Garantien der Nichtwiederholung innerhalb des Transitional-Justice-Rahmens.

Das Prinzip der Strafverfolgung wird ebenfalls thematisiert: Beide Werke benennen die Abschaffung des Sondergesetzes gegen Hochverrat (1991) sowie die Rehabilitierung unrechtmäßiger Gerichtsverfahren. Im Rahmen des Prinzips Erinnerungsarbeit werden zahlreiche Initiativen vorgestellt, darunter das 228-Gedenkmal, der Machangding-Gedenkpark⁴⁴ sowie Gedenkveranstaltungen in Kaohsiung.

Insgesamt verdeutlichen die taiwanesischen Schulbücher eine intensive Auseinandersetzung mit historischen Unrechtsregimen durch eine strukturierte Darstellung zeitlicher Abläufe und symbolischer Aufarbeitung. Die nachfolgende Analyse richtet den Fokus auf die Protagonisten: Welche historischen Akteure stehen im Zentrum der Darstellung, und welche Rollen werden ihnen im narrativen Gefüge der Schulbücher zugewiesen?

VII.3.2.2 Räumliche Dimension und geografische Kontexte

Im Schulbuch *Geschichte und Geschehen* befindet sich auf derselben Doppelseite wie der Zeitstrahl (Sauer et al., 2019, S. 138–139) oben links eine Fotografie einer Ausstellung am Brandenburger Tor, die den historischen Wandel im Stadtraum illustriert. Oben rechts ergänzt eine Karte der Besatzungszonen Deutschlands die visuelle Aufbereitung, indem sie die geopolitische Ausgangslage der deutschen Teilung nachvollziehbar macht. Darüber hinaus zeichnet sich das Schulbuch durch eine besonders differenzierte visuelle Gestaltung aus: Eine schematische Darstellung der Grenzsperranlagen der DDR wird durch ein digitales 3D-Modell ergänzt, das den Lernenden eine räumlich-konkrete Vorstellung der Grenzarchitektur vermittelt (Sauer et al., 2019, S. 160). Abbildung 11 zeigt eine Visualisierung der DDR-Grenzarchitektur

⁴⁴ Die Hinrichtungsstätte Machangding befand sich in Taipeh. Während des Weißen Terrors wurden dort zahlreiche politische Gefangene hingerichtet. Es war ein Ort, an dem das autoritäre Regime Exekutionen vollstreckte und Menschen rechtswidrig das Leben zu nehmen. Im Jahr 2000 wurde der Ort in einen Gedenkpark umgewandelt, um an die damalige Geschichte zu erinnern.

in zwei komplementären Formaten: einem schematischen Querschnitt der Grenzsperranlagen sowie einem digitalen 3D-Modell.

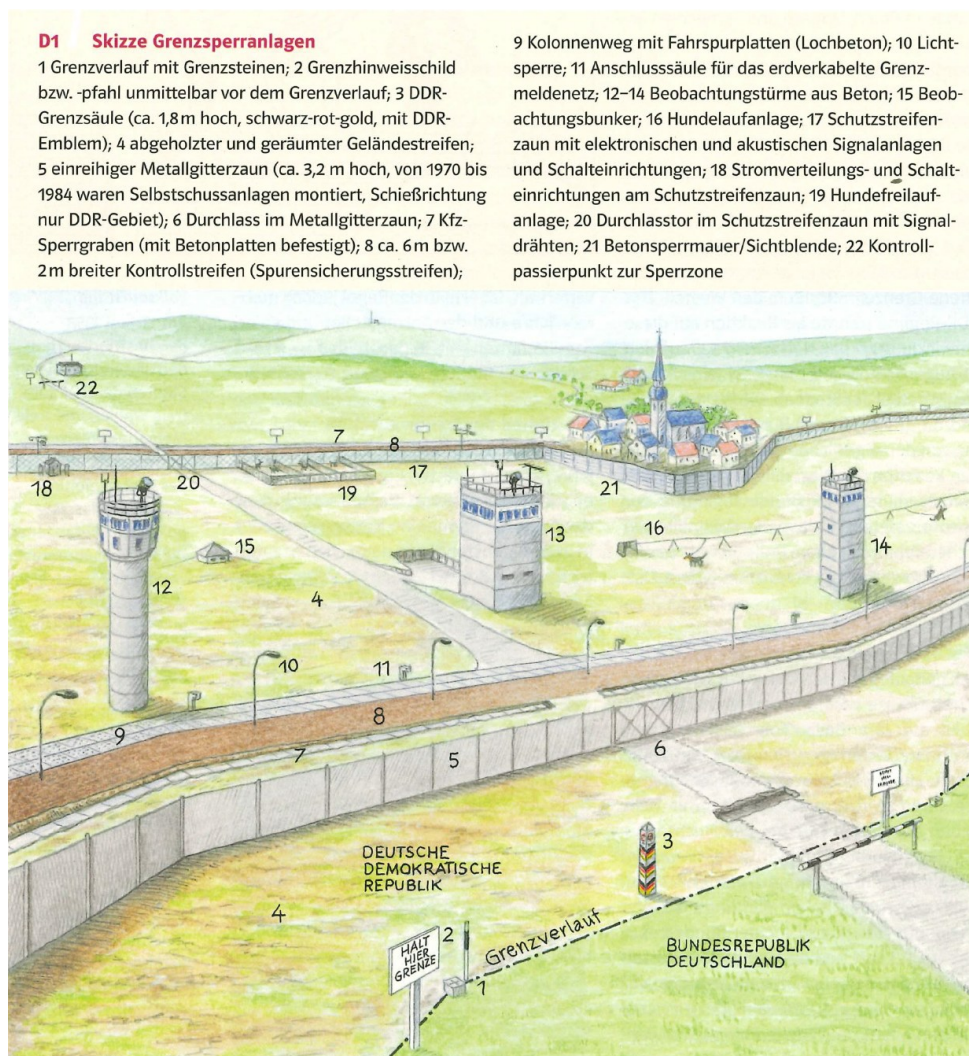


Abbildung 11 Visualisierung der DDR-Grenzarchitektur (Schema und 3D-Modell)

Quelle: Geschichte und Geschehen, 2019, S.160

Die schematische Darstellung veranschaulicht die strukturellen Elemente des Grenzsystems, darunter den Metallgitterzaun mit Selbstschussanlagen, den Kontrollstreifen, den Schutzstreifenzaun und die Betonspermauer. Das ergänzende 3D-Modell, auf das über eine digitale Plattform zugegriffen werden kann, ermöglicht eine virtuelle Erkundung des Grenzregimes. Es fördert ein räumlich-konkretes Verständnis der physischen Dimension staatlicher Repression und macht die menschenverachtende Logik der Grenzsicherung

anschaulich erfahrbar. Diese Visualisierung unterstützt insbesondere die Dimension der Wahrheitsfindung, da sie abstrakte Sicherheits- und Kontrollmechanismen in eine erfahrbare Darstellung überführt und damit zur historischen Urteilskraft der Lernenden beiträgt.

Im Gegensatz dazu verzichtet das Schulbuch *Geschichte* (Gawatz et al., 2019) auf einen Zeitstrahl. Stattdessen werden zentrale historische Entwicklungen vorwiegend über visuelle Quellen wie Fotografien, Karikaturen und Plakate vermittelt. Das Kapitel zur Geschichte der BRD und DDR eröffnet mit zwei kontrastierenden Fotografien: einer Darstellung des geteilten Brandenburger Tors sowie einer ikonischen Aufnahme vom 10. November 1989, die Menschen aus Ost- und Westberlin vereint auf der Mauerkrone zeigt (ebd., S. 114–115). Abbildung 12 zeigt das Brandenburger Tor im Wandel der Zeit und stellt damit ein zentrales Symbolbild zur deutschen Teilung und Wiedervereinigung dar. Die gegenübergestellten Fotografien dokumentieren einerseits die Phase der physischen und ideologischen Trennung während des Kalten Krieges, in der das Tor durch die Berliner Mauer unzugänglich war, und andererseits die symbolische Öffnung und Wiedervereinigung am 10. November 1989.



Abbildung 12 Brandenburger Tor im Wandel - Teilung und Einheit im Bildvergleich

Der Bildvergleich markiert nicht nur einen politischen Wendepunkt, sondern erzeugt auch eine visuelle Narration von Unterdrückung und Befreiung. Damit erfüllt die Abbildung eine doppelte Funktion: Sie veranschaulicht die historische Entwicklung vom repressiven zum demokratischen System und wirkt zugleich als identitätsstiftendes Element im kollektiven Gedächtnis.

Ergänzt wird dies durch ein Balkendiagramm zur Zahl der Flüchtlinge und Übersiedler aus der DDR im Zeitraum 1945 bis 1989 die Auswirkungen des Mauerbaus auf anschauliche Weise visualisiert. Die grafische Darstellung verdeutlicht die massiven Fluchtbewegungen in den Jahren vor dem Bau der Berliner Mauer 1961 sowie die drastische Reduktion nach deren Errichtung. Die beiden dargestellten Zeiträume, vor und nach dem 13. August 1961 ermöglichen einen unmittelbaren Vergleich der Auswirkungen staatlicher Repression auf individuelle Handlungsmöglichkeiten. Die Mauer erscheint dabei nicht nur als bauliche, sondern auch als politische Zäsur, die in ihrer Wirkung auf die Lebensrealität der Menschen quantifizierbar gemacht wird. Abbildung 13 zeigt die Entwicklung der Flüchtlings- und Übersiedlerzahlen aus der DDR im Zeitraum von 1945 bis 1989.

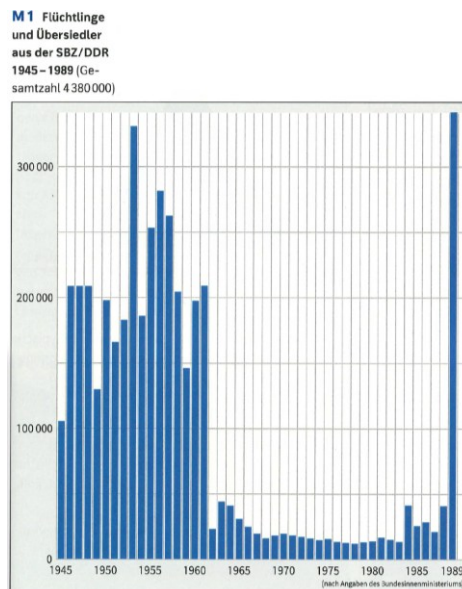


Abbildung 13 Flüchtlings- und Übersiedlerzahlen aus der DDR (1945–1989)

Was auffällig ist die Fotografie eines Maueropfers, das am 17. August 1962 beim Fluchtversuch erschossen wurde. Die Fotografie dokumentiert das Schicksal eines jungen Mannes, der bei einem Fluchtversuch aus der DDR erschossen wurde, und macht damit die tödlichen Konsequenzen staatlicher Gewalt unmittelbar sichtbar. Es ist ein Beispiel für die Verbindung zwischen faktischer Information und emotionaler Wirkung durch bildliche Inszenierung. Abbildung 14 zeigt ein Maueropfer als exemplarische Darstellung für die visuelle Emotionalisierung historischer Fakten.



Abbildung 14 Maueropfer als Beispiel für visuelle Emotionalisierung historischer Fakten

Quelle: Geschichte, 2019, S.151

Die Darstellung verknüpft biografische Einzelschicksale mit der politischen Struktur des SED-Regimes und verleiht abstrakten Begriffen wie „Grenzregime“ oder „Unrechtsstaat“ eine konkrete menschliche Dimension. Durch die gezielte Auswahl und Platzierung solcher Bildquellen entsteht ein affektives Moment, das Empathie fördert und zugleich die ethische Reflexion über staatliches Handeln anregt.

Ergänzend zeigt das taiwanesisches Schulbuch des Han-Lin Verlags auf der nachfolgenden Seite eine Karte, die die Marschrouten der Truppen der Zentralregierung bei der gewaltsamen Niederschlagung des 228-Zwischenfalls visualisiert (Wu H. et al., 2023, S. 88). Sie

veranschaulicht die Marschrouten der zentralstaatlichen Einheiten, die zur Niederschlagung des Aufstands auf die Insel entsandt wurden, sowie die geografischen Schwerpunkte der Gewalt und Repression. Die Darstellung hebt sowohl die Hauptkonfliktzonen als auch besonders betroffene Regionen hervor und ermöglicht so eine präzise räumliche Verortung staatlicher Repressionsmaßnahmen. Abbildung 15 zeigt die Karte zu den Truppenbewegungen und den betroffenen Regionen während des 228-Zwischenfalls.

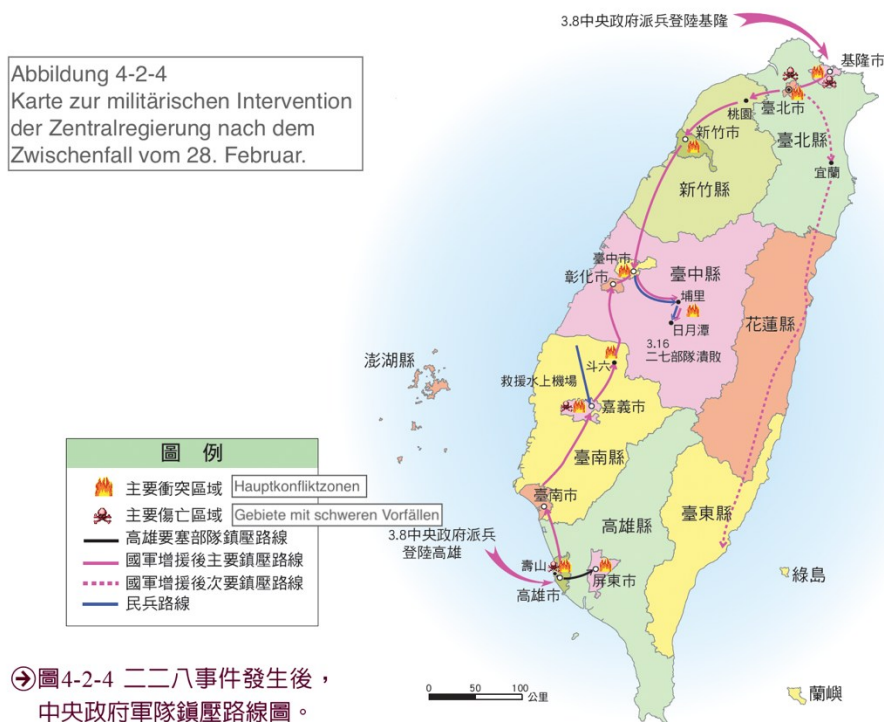


Abbildung 15 Karte zu Truppenbewegungen und betroffenen Regionen im 228-Zwischenfall

Quelle: Han-Lin Geschichte, 2023, S.88 (eigene Übersetzung)

Die Darstellung macht deutlich, in welchen Regionen Taiwans sich die militärischen Interventionen konzentrierten und wie flächendeckend die Repressionsmaßnahmen durchgeführt wurden. Damit trägt die Karte zur räumlichen Kontextualisierung staatlicher Gewalt bei und ermöglicht den Lernenden ein besseres Verständnis für die territoriale Dimension des 228-Zwischenfalls. Didaktisch dient die Karte als visuelles Instrument zur Analyse struktureller Gewalt, zur Diskussion von Verantwortlichkeiten sowie zur

Auseinandersetzung mit den regionalen Unterschieden in der historischen Erinnerungskultur innerhalb Taiwans.

Im Schulbuch des Nan-I Verlags wird dieses Thema durch eine Fotografie ergänzt, die Menschen bei der öffentlichen Einsichtnahme in Aktenlisten zeigt. Es ist ein Moment symbolischer Aufarbeitung und Transparenz (Chen H. et al., 2024, S. 106). Die Erklärung zu Abbildung 16 verdeutlicht, dass während des Weißen Terrors eine Vielzahl politischer Verfahren stattfand, von denen viele auf unbegründeten oder konstruierten Anklagen beruhten. In den vergangenen Jahren hat die Regierung gezielt auf eine juristische Rehabilitierung der Betroffenen hingewirkt. Die im Bild gezeigten, mit Namen abgedeckten Papierrollen sind ein Beispiel für die im Jahr 2018 veröffentlichte „Mitteilung über die Aufhebung eines Schuldspruchs“. Sie symbolisiert die offizielle Rehabilitierung und die Tilgung des Stigmas der unrechtmäßigen Verurteilung jener Opfer, die während des autoritären Regimes zu Unrecht inhaftiert wurden.



► 圖 4-22 轉型正義 Transitional Justice

白色恐怖時期政治案件層出不窮，但其中有不少為不實之判決。近年政府推動轉型正義，如圖中布滿姓名的紙卷，即是政府於 2018 年所公布的「有罪判決撤銷公告」，象徵當時冤獄受難者遭受不法裁判的汙點正式宣告抹除。

Abbildung 16 *Öffentliche Einsichtnahme der Revokationsmitteilungen zur Rehabilitierung von Opfern des Weißen Terrors*

Quelle: Nan-I Geschichte, 2024, S.106 (eigene Übersetzung)

Die Veröffentlichung dieser Mitteilungen durch die taiwanesische Regierung seit 2018 symbolisiert die offizielle Aufhebung unrechtmäßiger Schuldsprüche und steht exemplarisch für staatliche Bemühungen im Rahmen der Transitional Justice, historische Unrechtsurteile zu revidieren und das Stigma der Verurteilung zu tilgen.

Das Prinzip der Wiedergutmachung findet Ausdruck in der offiziellen Entschuldigung von Präsident Lee Teng-hui im Jahr 1995. In diesem Zusammenhang wird nicht nur die gesetzliche Anerkennung des 28. Februar als nationaler Gedenktag thematisiert, sondern auch die Einrichtung eines staatlichen Entschädigungsrahmens hervorgehoben. Fotografien dokumentieren diese symbolischen Akte, insbesondere die öffentliche Verbeugung des Präsidenten während einer Gedenkveranstaltung. Dieser Akt markiert einen symbolischen Schritt staatlicher Anerkennung historischen Unrechts und ist ein zentraler Bestandteil der erinnerungspolitischen Maßnahmen im Rahmen der Transitional Justice in Taiwan. Abbildung 17 zeigt Präsident Lee Teng-hui während der offiziellen Gedenkveranstaltung, in der er im Namen der Regierung eine öffentliche Entschuldigung für die Verbrechen des 228-Zwischenfalls aussprach.



▲圖 4-11 遲來的道歉
1995年，臺北二二八紀念碑落成，在典禮上李登輝總統正式代表政府向受難者家屬道歉。

Abbildung 4-11
Eine verspätete Entschuldigung
Im Jahr 1995 wurde in Taipeh die Gedenkstätte für den 28. Februar eingeweiht. Anlässlich der Eröffnungszeremonie sprach Präsident Lee Teng-hui im Namen der Regierung eine offizielle Entschuldigung gegenüber den Familien der Opfer aus.

Abbildung 17 Staatliche Entschuldigung zum 228-Zwischenfall bei der Eröffnung der Gedenkstätte

Quelle: Nan-I Geschichte, 2024, S.96 (eigene Übersetzung)

Die Analyse der räumlichen Darstellungen in deutschen und taiwanesischen Schulbüchern zeigt deutlich, dass beide Länder geografisches Material wie Karten und Diagramme gezielt nutzen, um komplexe historische Entwicklungen zu veranschaulichen. Während deutsche Schulbücher stärker auf systemische Weltraumkarte fokussieren, betonen taiwanesishe Werke die konkrete Verortung von Repression und Erinnerung im eigenen Land. Auffällig ist dabei die intensivere Einbindung von Kartenmaterial zur Illustration staatlicher Gewaltakte in Taiwan sowie die bewusste Visualisierung symbolischer Orte der Aufarbeitung.

Aufbauend auf dieser Analyse richtet sich das folgende Kapitel dem Aspekt der personalen Dimension, insbesondere der Frage, welche Akteure in Schulbüchern sichtbar gemacht werden, welche Rollen ihnen zugeschrieben werden und inwieweit diese Darstellungen zur Förderung eines kritischen historischen Bewusstseins beitragen.

VII.3.2.3 Personale Dimension: Auswahl und Sichtbarkeit von Akteuren

VII.3.2.3.1 Akteursgruppen im Fokus: Staat, Gesellschaft, Individuum

Die Auswahl und Darstellung zentraler Akteursgruppen in Schulbüchern prägt maßgeblich das historische Verständnis von Verantwortung, Handlungsmacht und moralischer Urteilsbildung. Ob der Staat, gesellschaftliche Gruppen oder individuelle Akteure im Mittelpunkt stehen, ist nicht nur eine curriculare Entscheidung, sondern Ausdruck tiefgreifender erinnerungskultureller und politischer Setzungen. Insbesondere im Kontext der Transitional Justice ist die Balance zwischen staatlicher Verantwortung, zivilgesellschaftlichem Engagement und individueller Betroffenheit entscheidend für die Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins.

In den deutschen Schulbüchern treten staatliche Institutionen allen voran die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED), das Ministerium für Staatssicherheit (MfS) sowie die Volkskammer als Hauptakteure autoritärer Herrschaft des Unrechts auf. Die Darstellung bleibt hierbei häufig auf institutioneller Ebene, wodurch individuelle Verantwortung der Bevölkerung nur randständig behandelt wird. So heißt es etwa im Schulbuch *Geschichte und Geschehen*:

„Doch Warum kooperierten so viele DDR-Bürger als IM mit dem MfS? Ein Großteil tat dies aus innerer Überzeugung, aber auch weil man sich persönliche und berufliche Vorteile erhoffte. Darüber hinaus gab es, die zur Mitarbeit gezwungen wurden, bspw. weil sie sich durch ihr Verhalten erpressbar gemacht hatten oder schlicht bedroht wurden. (Sauer et al., 2019, S. 170)“

Zivilgesellschaftliche Akteure wie Bürgerrechtsbewegungen, Kirchenkreise oder oppositionelle Gruppen werden primär im Kontext der Friedlichen Revolution 1989 thematisiert. Auch historische Protestereignisse, wie der Volksaufstand vom 17. Juni 1953, finden Berücksichtigung. Vergleichsweise treten individuelle Perspektiven hingegen etwa in Form biografischer Fallbeispiele selten in den Vordergrund.

Im Gegensatz dazu binden die taiwanesischen Schulbücher sowohl staatliche Repressionsapparate, etwa die Nationalregierung der Republik China, das Taiwan Garrison Command oder die Verwaltung der Provinz Taiwan als auch individuelle und zivilgesellschaftliche Akteure stärker ein. Bemerkenswert ist dabei die semantische Trennung zwischen der „Nationalregierung der Republik China“ (National Government of the Republic of China, 國民政府) und der Kuomintang (KMT), obwohl Letztere faktisch Trägerin dieser Regierung war. Darüber hinaus treten spezifische gesellschaftliche Konfliktlinien hervor, etwa zwischen einheimischen Taiwanesen (Benshengren) und zugewanderten Chinesen (Waishengren) sowie zwischen Oppositionsgruppen (Dangwai⁴⁵) und die Kuomintang. Besonders auffällig ist die wiederholte Bezugnahme auf Opferfamilien, Gedenkinitiativen und die Rolle zivilgesellschaftlicher Organisationen, wodurch persönliche und kollektive Erfahrungen stärker in den Vordergrund rücken.

⁴⁵ Dangwai (黨外, Tangwai) bedeutet wörtlich „außerhalb der Partei“ und bezieht sich auf politische Akteure, die außerhalb der Kuomintang (KMT) operierten. Der Begriff bezeichnet eine oppositionelle Bewegung in der Republik China auf Taiwan, die sich von Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre formierte. Während des Kriegsrechts (1949–1987) herrschte in Taiwan eine Einparteiensherrschaft unter der Kuomintang, die die Gründung neuer politischer Parteien verbot. In Reaktion auf dieses Verbot entstand die sogenannte „Dangwai-Bewegung“, die eine zentrale Rolle in der Demokratisierungsbewegung Taiwans spielte. Im Jahr 1986 gründeten Mitglieder dieser Bewegung trotz des noch bestehenden Parteiverbots die Demokratische Fortschrittspartei (Democratic Progressive Party, DPP), die damit als erste oppositionelle Partei der Republik China (Taiwan) institutionalisiert wurde.

Insgesamt verdeutlicht der Vergleich, dass deutsche Schulbücher stärker systemisch institutionelle Perspektiven auf autoritäres Unrecht betonen, während taiwanische Schulbücher auch bedingt durch die fortwährende politische Relevanz des Transitional-Justice-Diskurses, individuelle und zivilgesellschaftliche Dimensionen intensiver einbeziehen. Diese Unterschiede verweisen auf unterschiedliche erinnerungskulturelle Strategien sowie unterschiedliche Stufen der Vergangenheitsbewältigung.

Im folgenden Abschnitt soll nun untersucht werden, wie Rollen von Täter und Opfer in den analysierten Schulbüchern konstruiert, zugewiesen oder ausgespart werden und welche Auswirkungen diese Darstellungen auf das historische Urteil und die ethische Orientierung der Lernenden haben.

VII.3.2.3.2 Täter- und Opferdarstellungen

Die Darstellung von Tätern und Opfern stellt ein zentrales Element historischen Lernens dar, insbesondere im Kontext der Transitional Justice. Sie beeinflusst maßgeblich die Entwicklung eines ethischen Urteilsvermögens bei Lernenden sowie das Verständnis struktureller Gewaltverhältnisse. Die Art und Weise, wie Schuld, Verantwortung und Leid in Schulbüchern kommuniziert werden, ist nicht nur erinnerungspolitisch aufgeladen, sondern auch eng mit Fragen der Zuschreibung, Empathiefähigkeit und historischen Einordnung verbunden.

In den deutschen Schulbüchern wird Schuld vielfach verallgemeinert: Die individuelle Verantwortung bleibt zumeist vage, konkrete staatliche Akteure werden nur selektiv benannt. So bleibt etwa die Rolle von Angehörigen der Volksarmee oder der inoffiziellen Mitarbeiter (IM) weitgehend abstrakt. Zwar wird im Schulbuch Geschichte und Geschehen eine Quelle mit einem offiziellen Schießbefehl thematisiert, in der nach der Glaubwürdigkeit der DDR-Verantwortlichen gefragt wird:

„Die DDR-Verantwortlichen und auch die Angehörigen der Grenztruppen verteidigten sich nach 1989 mit der Behauptung, es habe keinen offiziellen Schießbefehl an der Mauer gegeben. Bewerte diese Aussage. (Sauer et al., 2019, S. 163)“

Solche Beispiele zeigen, dass strukturelle Gewalt zwar dokumentiert wird, jedoch selten eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Tätermotiven oder Biografien stattfindet. Zwar werden Zahlen zu hauptamtlichen Mitarbeitern und IMs sowie zur Menge gesammelter Aktenmaterialien genannt, eine personenzentrierte Analyse unterbleibt jedoch weitgehend. Auch die Darstellung von Tätern beschränkt sich meist auf die institutionelle Ebene beispielsweise durch Dienstanweisungen des MfS oder Reden von SED-Funktionären, ohne diese mit konkreten individuellen Biografien zu verknüpfen.

Opfer werden vorrangig kollektiv als Betroffene des SED-Regimes dargestellt. Die Darstellung individueller Leidensgeschichten erfolgt selektiv und fragmentarisch. So erwähnt *Geschichte und Geschehen*, dass die Zahl der Todesopfer an der Berliner Mauer noch erforscht werde, aber laut amtlichen DDR-Unterlagen von mehreren Hundert Personen auszugehen sei (Sauer et al., 2019, S. 159). Im Schulbuch *Geschichte* wird die Zahl auf 255 beziffert (Gawatz et al., 2019, S. 149). Konkrete Einzelschicksale werden punktuell aufgegriffen, wie etwa das Maueropfer Peter Fechter oder der Fall von Sylke Glaser, die aufgrund öffentlicher Systemkritik zu einer Gefängnisstrafe verurteilt wurde. Im selben Schulbuch finden sich zudem offizielle Dokumente wie Berichte und Maßnahmenpläne zu Betroffenen wie Klaus Tuchscherer, die die Logik staatlicher Repression illustrieren.

Die abgebildeten Dokumente darunter Auskunftsberichte, Maßnahmenpläne und IM-Berichte veranschaulichen die detaillierte und systematische Überwachungspraxis des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS). Am Fall des DDR-Sportlers Klaus Tuchscherer wird exemplarisch deutlich, wie politisch unliebsame Personen ins Visier staatlicher Repressionsmechanismen gerieten und die Familie und enge Freunde durch administrative Maßnahmen eingeleitet wurden. Abbildung 18 zeigt die Offizielle DDR-Dokumente zur systematischen Erfassung politisch Verfolgter am Beispiel von Klaus Tuchscherer.

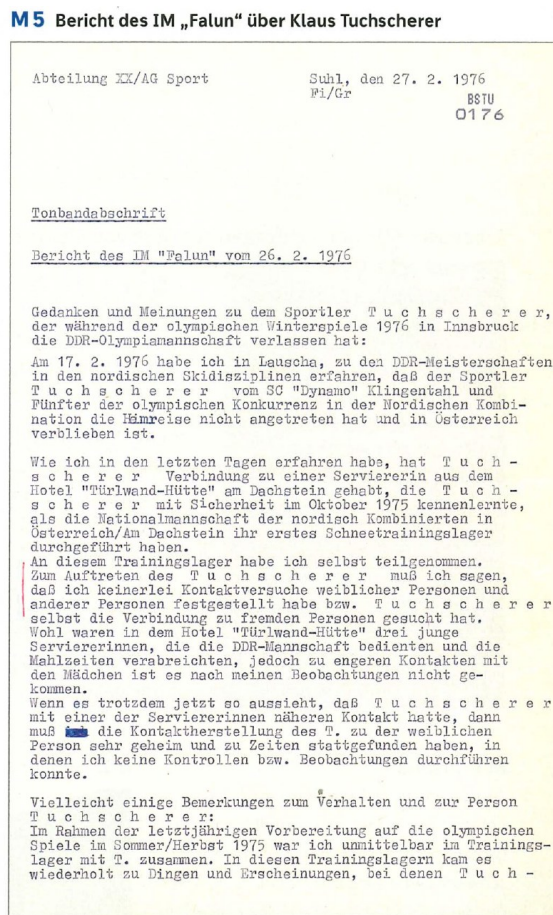
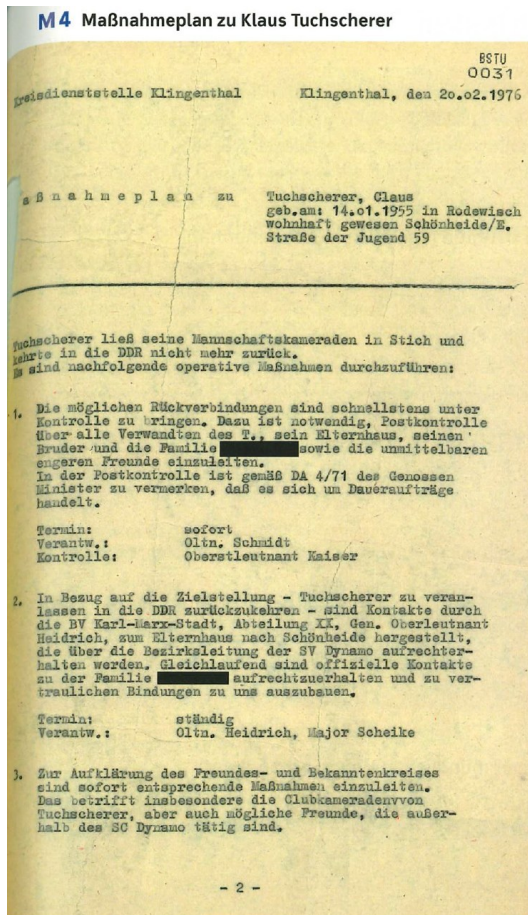


Abbildung 18 Offizielle DDR-Dokumente zur systematischen Erfassung politischer
Betroffener - Klaus Tuchscherer

Quelle: Geschichte, 2019, S.152-153

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Darstellung von Tätern und Opfern in deutschen Schulbüchern stark systembezogen erfolgt, während individualisierte Zugänge nur ergänzend auftreten. Diese Form der Darstellung kann historische Verantwortung auf struktureller Ebene verdeutlichen, vernachlässigt jedoch oftmals die menschliche Dimension des Unrechts.

Im Gegensatz zur stärker systemzentrierten Darstellung in deutschen Schulbüchern präsentieren taiwanische Schulbücher eine differenziertere und klarer abgestufte Darstellung sowohl institutioneller als auch individueller Verantwortlichkeiten. Auf der Täterseite werden konkrete staatliche Akteure benannt, etwa die Verwaltungsexekutive der Provinz Taiwan, der damalige Verwaltungschef Chen Yi, die Nationalregierung der Republik China sowie Präsident

Chiang Kai-shek und das Taiwan Garrison Command als zentrales militärisches Repressionsorgan.

Bemerkenswert ist dabei die semantisch nuancierte Benennung der Verantwortung der Nationalregierung der Republik China⁴⁶, die in beiden Schulbüchern Han-Lin und Nan-I unterschiedlich gehandhabt wird.

Im Han-Lin-Schulbuch wird der Begriff „Regierung“ überwiegend anstelle der Bezeichnung „Nationalregierung der Republik China“ verwendet. Die Bezeichnung „Kuomintang“ (KMT) erscheint lediglich zweimal im Text: einmal im Zusammenhang mit der Herausbildung einer autoritären Herrschaftsstruktur und ein weiteres Mal im Rahmen der Erläuterung des Begriffs Dangwai (außerhalb der Kuomintang). Die KMT wird zwar als politisch verantwortliche Partei implizit erkennbar, jedoch durch die allgemeine Bezeichnung „Regierung“ sprachlich entkoppelt, wodurch eine gewisse semantische Distanz zur Täterrolle entsteht.

Im Schulbuch Nan-I hingegen wird die Nomenklatur differenzierter gehandhabt. Ereignisse vor dem Jahr 1948 werden dem Begriff „Nationalregierung“ (國民政府) zugeordnet. So heißt es beispielsweise:

„Viele Schriftsteller, die ihr ganzes Leben lang auf Japanisch geschrieben hatten, wagten es nach der Ankunft der **Nationalregierung** in Taiwan nicht mehr, sich zur politischen Lage zu äußern.....“⁴⁷ (Chen H. et al., 2024, S. 95)

Ab dem Jahr 1948, mit dem Amtsantritt Chiang Kai-sheks als Präsident, wird im Text konsistent die Bezeichnung „Regierung der Republik China“ (中華民國政府) verwendet, etwa in:

⁴⁶ Die Bezeichnung „Nationalregierung der Republik China“ (國民政府) verweist auf das Regierungssystem der Kuomintang (KMT), das von 1925 bis 1948 bestand. Mit dem Inkrafttreten der Verfassung der Republik China (中華民國) und der Amtseinführung Chiang Kai-shek als Präsident am 20. Mai 1948 wurde die Nationalregierung (國民政府) formell aufgelöst und durch eine verfassungsmäßige Präsidialregierung ersetzt. Die KMT blieb jedoch weiterhin die führende politische Kraft, insbesondere nach dem Rückzug auf Taiwan im Zuge des verlorenen Bürgerkriegs gegen die Kommunistische Partei Chinas.

⁴⁷ Text im Original: 許多一輩子以日文寫作的作家，在國民政府來臺後不敢再議論時局...

„Im Mai 1949, kurz vor dem Rückzug der **Regierung der Republik China** nach Taiwan, verkündete der Vorsitzende der Provinzregierung von Taiwan, Chen Cheng, das Kriegsrecht“⁴⁸ (Chen H. et al., 2024, S. 97)

Der Begriff „Kuomintang“ wird explizit verwendet, wenn die Etablierung autoritärer Strukturen, das Einparteiensystem oder die Begriffsdefinition von Dangwai erläutert werden. So wird im Text formuliert:

„Die regierende **Kuomintang** sicherte sich ihre Kontrolle über das politische System Taiwans für drei bis vier Jahrzehnte maßgeblich durch die Übergangsbestimmungen zur Mobilisierung zur Unterdrückung des kommunistischen Aufstands sowie durch das Kriegsrecht.“⁴⁹ (Chen H. et al., 2024, S. 97)

Nach eingehender Analyse lässt sich zudem feststellen, dass der Begriff „Regierung“ im Nan-I-Schulbuch vornehmlich für die Zeit nach der Aufhebung des Kriegsrechts verwendet wird. In diesem Kontext steht er für die demokratisch legitimierte Regierung Taiwans und markiert damit auch sprachlich einen politischen Bruch mit der autoritären Vergangenheit.

Die Darstellung von Opfern in Schulbüchern erfolgt nicht nur über kollektive Bezeichnungen wie „Bürger“ oder „Demonstranten“, sondern auch über individualisierte Zugänge, etwa durch letzte Briefe von Opfern, biografische Skizzen, Abbildungen von Verhaftungen, Urteilsschriften, künstlerische Darstellungen oder Fotografien. Durch diese Formen der Personalisierung wird historisches Unrecht für Lernende greifbarer und emotional anschlussfähig. Solche Darstellungen fördern nicht nur Empathie, sondern auch die Entwicklung historischer Urteilskraft, indem sie abstrakte Gewaltverhältnisse mit individuellen Schicksalen verbinden.

In den taiwanesischen Schulbüchern wird darüber hinaus explizit auf die Rolle von Opferfamilien, zivilgesellschaftlichen Initiativen sowie auf Prozesse der transgenerationalen Erinnerungsarbeit hingewiesen. Dieser Fokus verstärkt die Emotionalisierung und

⁴⁸ Text im Original: 1945年5月，中華民國政府撤退來臺前夕，臺灣省主席陳誠頒布戒嚴令...

⁴⁹ Text im Original: 執政的國民黨也正是靠著動員戡亂時期臨時條款與戒嚴令，牢牢掌控臺灣政治運作長達三、四年。

Subjektivierung des Lernprozesses und ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit Leidens- und Verarbeitungsprozessen. Die Darstellungen betonen nicht nur das erlittene Unrecht, sondern auch die gesellschaftliche Bedeutung von Gedenken, öffentlicher Anerkennung und Wiedergutmachung.

Ein zentraler Unterschied zwischen den untersuchten deutschen und taiwanesischen Schulbüchern besteht in der jeweiligen Erzählperspektive: Während deutsche Schulbücher stärker auf strukturelle Täterrollen fokussieren und die Opfer häufig kollektiv anonymisiert darstellen, bleibt die individuelle Täterverantwortung oftmals vage oder nur randständig beleuchtet. Taiwanische Schulbücher hingegen rücken persönliche Narrative stärker in den Vordergrund und ermöglichen damit eine emotionalere und differenziertere Auseinandersetzung mit staatlichem Unrecht. Täter- und Opferrollen werden klarer benannt, ihre Handlungen kontextualisiert und die historische Verantwortung explizit reflektiert.

Während die Personalisierung durch Biografien und Zeitzeugen individuelle Zugänge zu historischen Unrechtserfahrungen eröffnet, stellt sich zugleich die Frage, wessen Perspektiven in Schulbüchern überhaupt sichtbar gemacht werden – und wessen nicht. Denn das, was im Schulbuch dargestellt wird, ist immer auch das Ergebnis selektiver Auswahlprozesse, die bestimmte Gruppen, Narrative oder Erfahrungen privilegieren, während andere ausgeblendet bleiben.

Das folgende Unterkapitel rückt daher die Rolle unsichtbarer Akteure und marginalisierter Stimmen in den Mittelpunkt und untersucht, inwiefern Schulbücher zur Inklusion oder Exklusion spezifischer gesellschaftlicher Gruppen beitragen.

VII.3.2.3.3 Unsichtbare Akteure und marginalisierte Stimmen

Die Frage, welche historischen Akteure in Schulbüchern sichtbar gemacht werden und welche nicht, berührt einen zentralen Aspekt der Bildungs- und Erinnerungspolitik. Gerade im Kontext der Transitional Justice ist die Repräsentation marginalisierter Gruppen von besonderer Bedeutung, da ihre Ausgrenzung in der Vergangenheit häufig systemischer Natur war. Eine

Schulbuchanalyse muss daher nicht nur untersuchen, was dargestellt wird, sondern auch, welche Stimmen fehlen oder nur am Rande erscheinen.

Die Aufarbeitung des DDR-Unrechts in den untersuchten Schulbüchern erfolgt überwiegend durch die Perspektive politischer Systemakteure und bekannter oppositioneller Bewegungen, insbesondere der Volksaufstände. Dabei bleiben Opfergruppen mit spezifischen Diskriminierungserfahrungen weitgehend unsichtbar. Auffällig ist insbesondere die geringe Präsenz gesellschaftlicher Gruppen wie Vertragsarbeiterinnen und -arbeiter, ethnischer Minderheiten, Frauen oder Jugendlicher aus Subkulturen, die nur wenig als aktive Subjekte historischer Prozesse dargestellt werden.

Lediglich das Schulbuch *Geschichte und Geschehen* erwähnt exemplarisch den Anteil vietnamesischer Vertragsarbeiter sowie deren prekäre Lebenssituation. So heißt es:

„Ihre Aufenthaltsdauer war auf maximal fünf Jahre beschränkt. Da private Kontakte zu Einheimischen unerwünscht waren, lebten sie abgeschottet in Wohnheimen.“ (Sauer et al., 2019, S. 153)

Diese Passage verweist knapp auf strukturelle Ausgrenzung, ohne jedoch weiterführende gesellschaftliche oder politische Implikationen aufzuzeigen.

Auch die Verfolgung alternativer Lebensentwürfe und Weltanschauungen wird nur selektiv thematisiert. In *Geschichte* wird darauf hingewiesen, dass oppositionelle Gruppen wie kirchliche Gemeinden, Jugendopposition oder Punks in ihrer Ausbildung und Berufsausübung benachteiligt, überwacht oder strafrechtlich verfolgt wurden (Gawatz et al., 2019, S. 148). Das Schulbuch *Geschichte und Geschehen* betont ergänzend, dass Jugendliche, die Kritik an der DDR äußerten oder demokratische Freiheiten einforderten, mit Verweisen von der Universität, Aufführungsverboten oder Verhaftungen rechnen mussten (Sauer et al., 2019, S. 171).

Die gesellschaftspolitischen Hintergründe dieser Repression werden mitunter im Zusammenhang mit der sowjetischen Besatzungspolitik thematisiert. So verweist *Geschichte und Geschehen* auf die Bodenreform vom September 1945, in deren Zuge Bauern enteignet wurden (ebd., S. 141). In *Geschichte* wird zudem die Rolle der Treuhandanstalt erwähnt, deren Aufgabe es war, staatliche Betriebe und Immobilien möglichst schnell zu privatisieren (Gawatz

et al., 2019, S. 205). Es ist ein Aspekt, der im Kontext der Wiedergutmachungspolitik im Rahmen des Einigungsvertrags von 1990 unter dem Prinzip „Rückgabe vor Entschädigung“ eingeordnet wird.

Nicht zuletzt fehlen in beiden Schulbüchern weitgehend migrantische Perspektiven sowie die Sichtweisen marginalisierter sozialer Klassen. Diese Auslassungen schränken nicht nur die historische Tiefenschärfe ein, sondern reduzieren auch die Identifikationspotenziale der Lernenden. Die schulische Auseinandersetzung mit marginalisierten Gruppen bleibt damit hinter dem Anspruch einer inklusiven Erinnerungskultur zurück.

Im Vergleich zur deutschen Darstellung zeigen die taiwanesischen Schulbücher ein deutlich stärkeres Bemühen, marginalisierte Akteure sichtbar zu machen. Dies gilt insbesondere für Opfergruppen mit spezifischen Diskriminierungserfahrungen, etwa die einheimische Bevölkerung Taiwans (Benshengren). Die Verfolgung oppositioneller Gruppen außerhalb der Kuomintang, der namentlich sogenannten Dangwai-Bewegung, wird ausführlich behandelt. Namen, Fotografien sowie Publikationen prominenter Protestierende dieser Bewegung sind detailliert dokumentiert, wodurch ihre historische Rolle klar herausgestellt wird.

Gleichzeitig bleiben jedoch andere gesellschaftliche Gruppen unterrepräsentiert, etwa die aus dem chinesischen Festland stammenden Waishengren, die nach 1945 nach Taiwan migrierten, sowie die indigenen Bevölkerungsgruppen. In beiden untersuchten Schulbuchwerken *Nan-I* und *Han-Lin* werden zwar die strukturellen Konflikte zwischen Benshengren und Waishengren thematisiert, insbesondere im Kontext der politischen Repression während des Weißen Terrors. Jedoch fehlen weiterführende biografische Skizzen über Waishengren-Opfer nahezu vollständig. Eine Ausnahme bildet das Fallbeispiel des Künstlers Huang Rong-Can im *Han-Lin*-Schulbuch. Er wurde im Jahr 1951 wegen angeblicher „propagandistischer Tätigkeit für die Banditen“⁵⁰ zum Tode verurteilt und hingerichtet. Seine Druckgrafik thematisiert den Konflikt zwischen der Armee und der Zivilbevölkerung im Zusammenhang mit dem 228-

⁵⁰ Der Begriff „Banditen“ (匪, fei) wurde im politischen Sprachgebrauch der Kuomintang-Regierung während des Weißen Terrors systematisch verwendet, um die Kommunistische Partei zu delegitimieren und ihre Anhänger pauschal als staatsfeindlich darzustellen.

Zwischenfall. Er wird sowohl bei *Han-Lin* als auch bei *Nan-I* abgebildet, allerdings bleibt bei *Nan-I* seine ethnische Herkunft unerwähnt.

人物特寫

黃榮燦 Huang Rong-Can
(1916~1952)

Huang Rong-Can ist in Chongqing geboren...

生於重慶的黃榮燦是位版畫家，於1945年來臺。二二八事件後，他創作了恐怖的檢查版畫，以表對受難者的同情。而後，黃榮燦並未如其他同時期來臺的左翼藝術家避走離去，反而任教於臺灣師範學院（今國立臺灣師範大學）。1952年（民國41年）被控「為匪宣傳」，以叛亂罪名在臺北馬場町槍決。



Ⓢ圖4-2-7 恐怖的檢查。這幅版畫作品創作於1947年，以藝術性的手法呈現出二二八的衝突場景，左下角被毆打的賣菸婦人即代表林江邁。

Abbildung 19 Huang Rong-Can und seine Druckgrafik zur politischen Geschichte Taiwans

Quelle: *Han-Lin Geschichte*, 2023, S.89 (eigene Übersetzung)

Die indigene Perspektive ist ebenfalls nur punktuell integriert. Im Schulbuch *Nan-I* wird der letzte Brief von Uongu'e Yata'uyungana, einem Mitglied der Tsou-Gemeinschaft, dokumentiert. Im Werk *Han-Lin* erscheinen darüber hinaus zwei biografische Skizzen von Uongu'e Yata'uyungana (Tsou) und Losing Watan (Atayal)⁵¹. Besonders hervorzuheben ist die begleitende Fotografie von Yata'uyunganas Sohn, der den letzten Brief seines Vaters in Händen hält. Abbildung 20 zeigt die Photographie von Yata'uyunganas Sohn.

⁵¹ Losing Watan (樂信·瓦旦) vom Volk der Atayal war Vorsitzender der Takasago Völker autonomen Vereinigung (高砂族自治會) und für politische Angelegenheiten zuständig. Aufgrund seines Eintretens für indigene Selbstverwaltung und seiner Forderung nach Rückgabe des angestammten Landes wurde er gemeinsam mit Uongu'e Yata'uyungana (高一生) vom Volk der Tsou beschuldigt, unter der indigenen Bevölkerung kommunistische Ideologie zu verbreiten. Beide wurden von der Regierung der Republik China im Zusammenhang mit dem sogenannten „Hochlandspionagefall“ (高山族匪諜案) verhaftet und inhaftiert.



Abbildung 20 Yata'uyunganas Sohn mit dem letzten Brief seines Vaters

Quelle: Han-Lin Geschichte, 2023, S.90 (eigene Übersetzung)

Diese Darstellung steht exemplarisch für die transgenerationale Weitergabe von Erinnerung innerhalb indigener Familien in Taiwan. Der Brief fungiert nicht nur als historisches Zeugnis individueller Verfolgung während des Weißen Terrors, sondern auch als Symbol für die andauernde Auseinandersetzung mit kollektiver Traumatisierung und die Bedeutung familiärer Erinnerung für die historische Aufarbeitung. Dennoch bleibt unklar, in welchem Ausmaß indigene Gruppen direkt vom 228-Zwischenfall oder dem Weißen Terror betroffen waren. Ihre Erfahrungen werden nicht systematisch erfasst.

Zudem erscheinen andere soziale Gruppen wie Frauen, Arbeiterinnen oder indigene Aktivistinnen lediglich am Rande in allgemeinen Darstellungen sozialer Bewegungen nach Aufhebung des Kriegsrechts. Die spezifische Schwere der gegen sie gerichteten Menschenrechtsverletzungen bleibt in den Texten unerwähnt oder wird nicht näher ausgeführt.

Die Darstellung der Opfer des 228-Zwischenfalls und des Weißen Terrors erfolgt in beiden Schulbüchern vorrangig über exemplarische individuelle Schicksale und Zeugnisse von Angehörigen. Diese Form der Personalisierung ermöglicht eine stärkere emotionale

Identifikation und fördert die Entwicklung historischer Urteilskraft. Dennoch bleiben systematisch benachteiligte Gruppen wie Landarbeiter, Wanderarbeiter oder marginalisierte ethnische Minderheiten weitgehend unsichtbar. Es ist ein offenkundiges Desiderat im Sinne einer inklusiven und differenzierten Erinnerungskultur.

Um diese Ergebnisse in einen systematischen Zusammenhang zu stellen und mit den zuvor analysierten zeitlichen und räumlichen Kontexten zu verknüpfen, folgt im nächsten Abschnitt eine strukturierte Übersicht. Die Analysetabelle erfasst zentrale Fakten der Schulbuchdarstellungen entlang der zeitlichen, räumlichen und personalen Dimensionen und ermöglicht damit eine komprimierte und vergleichende Betrachtung im Lichte der Prinzipien der Transitional Justice.

VII.3.2.4 Tabelle: Fakten: Zeitliche, räumliche und personale Dimensionen der Schulbuchanalyse

Im Anschluss an die Analyse der zeitlichen, räumlichen und personalen Dimensionen folgt in diesem Kapitel eine systematische Analysetabelle, die diese drei Ebenen im Kontext der Schulbuchdarstellung strukturiert erfasst.

Die **zeitliche Dimension** steht in enger Verbindung mit den Prinzipien Wahrheitsfindung und Erinnerung. Sie zielt auf die chronologische Einbettung historischer Gewaltakte sowie die zeitliche Rahmung demokratischer Transformationsprozesse. Zentral ist hierbei die Frage, ob deutlich gemacht wird, wann staatliche Gewalt begann, welche zeitlichen Wendepunkte für die Aufarbeitung oder Entschädigung markiert werden und ob Zeitstrahlen oder Jahreszahlen zu Repression, Rehabilitation und Wiedergutmachung enthalten sind.

Die **räumliche Dimension** ist insbesondere mit den Prinzipien Wahrheit, Erinnerung und Reparation verknüpft. Dabei geht es um die Verortung von Gewalt- oder Gedenkorten, ihre symbolische Bedeutung und die räumliche Darstellung von historischen Zusammenhängen. Relevant ist hierbei, ob Orte staatlicher Repression oder kollektiver Erinnerung benannt, kartographisch dargestellt oder bildlich hervorgehoben werden, etwa durch Karten, Ortsnamen oder Bildmaterial.

Die **personale Dimension** bezieht sich auf die Sichtbarmachung handelnder, leidender oder verantwortlicher Akteure und ist mit den Prinzipien **Wahrheitsfindung**, Gerechtigkeit und Reparation verknüpft. Analysiert wird, ob Täter, Opfer oder Widerstandsgruppen konkret benannt werden, ob ihre Perspektiven präsent sind und inwieweit biografische Zugänge zur individuellen Aufarbeitung beitragen. Die Frage nach Anerkennung, Zuschreibung von Verantwortung und Repräsentation marginalisierter Gruppen steht hier im Zentrum.

Die folgende Tabelle bietet eine systematisierte Übersicht über diese drei Analyseebenen und schafft damit die Grundlage für eine vertiefte inhaltliche Auswertung im Rahmen einer schulischen Vermittlung von Transitional Justice.

Table 11 *Fakten: Zeitliche, räumliche und personale Dimensionen der Schulbuchanalyse*

Analyseebene	Definition	Überprüfungsfragen	Beispiel aus Lehrwerken
Ebene 2: Historische Faktenebene - Zeit	Die historischen Zeitpunkte von Repression und Aufarbeitung werden nachvollziehbar und chronologisch eingeordnet.	Gibt es Zeitstrahlen oder Jahreszahlen zu Repression, Rehabilitation, Entschädigung?	Nan-I: 228-Zwischenfall und gesetzliche Aufarbeitung mit Jahresangabe
Ebene 2: Historische Faktenebene - Raum	Orte historischer Gewalt und Erinnerungspraktiken werden räumlich sichtbar gemacht, z. B. durch Karten oder Ortsnennungen.	Werden Karten, Ortsnamen, Symbole oder Bilder historisch verortet?	Markierung von Mauer, Stasi-Zentrale (Deutschland)
Ebene 2: Historische Faktenebene - Person	Die Rollen von Tätern, Opfern und Widerstand werden kenntlich gemacht und durch historische Quellen oder Fallbeispiele unterstützt.	Werden konkrete Personen, Organisationen, Opfergruppen erwähnt und beschrieben?	Gawatz: Zitate von Stasi-Opfern und Protestierenden

VII.3.3 Narrative Struktur und Perspektive

Die schulische Vermittlung historischer Unrechtserfahrungen ist nicht allein eine Frage der thematischen Auswahl, sondern ebenso der narrativen Strukturierung und didaktischen Umsetzung. In den untersuchten Schulbüchern aus Deutschland und Taiwan zeigt sich deutlich, dass die Darstellung vergangener Menschenrechtsverletzungen eng mit den jeweiligen nationalen Erinnerungskulturen sowie den politischen Rahmenbedingungen verknüpft ist. Dabei beeinflussen die gewählten Narrative nicht nur die Auswahl und Gewichtung historischer Ereignisse, sondern auch deren moralische Bewertung, sprachliche Rahmung und die Anbindung an gegenwärtige gesellschaftliche Leitbilder.

VII.3.3.1 Darstellungsperspektiven

Die Perspektive, aus der historische Ereignisse in Schulbüchern erzählt werden, prägt maßgeblich das kollektive Geschichtsbewusstsein und die politische Sozialisation von Lernenden. Besonders im Kontext der Transitional Justice entscheidet die narrative Rahmung darüber, ob Geschichte als monoperspektivische nationale Erzählung, als pluralistische Vielstimmigkeit oder als opferzentrierte Aufarbeitung vermittelt wird. In der vergleichenden Analyse der deutschen und taiwanesischen Schulbücher lassen sich unterschiedliche Tendenzen hinsichtlich dieser Darstellungslogiken erkennen.

In deutschen Schulbüchern dominieren nationale Perspektiven, wobei insbesondere die DDR als Unrechtsstaat vor dem Hintergrund der deutschen Teilung verortet wird. Die Darstellung orientiert sich häufig an einer klaren Trennung zwischen Täterstaat (SED-Regime) und der demokratischen Bundesrepublik. Dabei wird die Transformation zur Demokratie als Erfolgsgeschichte inszeniert. Der Fokus liegt auf politischen Systemakteuren, wie der SED, dem MfS und der Volkskammer, während zivilgesellschaftliche Perspektiven nur selektiv einbezogen werden. Zwar finden sich Hinweise auf oppositionelle Bewegungen, wie den Volksaufstand vom 17. Juni 1953 oder die Friedliche Revolution von 1989, jedoch bleiben individuelle Opfererfahrungen meist im Hintergrund. Die Darstellung ist somit stark staatszentriert, mit einer begrenzten Integration pluralistischer oder opferbezogener Perspektiven.

Demgegenüber weisen taiwanesishe Schulbücher eine deutlich stärkere Tendenz zur Opferzentrierung auf. Exemplarische Einzelschicksale von Verfolgten des Weißen Terrors sowie biografische Narrative von Angehörigen der 228-Opfer werden explizit thematisiert und dienen zur Emotionalisierung und individuellen Identifikation. Diese Form der Darstellung fördert Empathie und vermittelt moralische Bewertungsspielräume. Zudem zeigen die Schulbücher ein gewisses Maß an pluralistischer Perspektivität, etwa durch die Darstellung von Konflikten zwischen den Beshengren (einheimische Taiwaner) und den Waishengren (nach 1945 eingewanderte Chinesen), sowie durch die Erwähnung oppositioneller Bewegungen wie der Dangwai-Bewegung. Dennoch bleibt auch hier eine vollständige Pluralisierung aus, etwa in Bezug auf indigene Gruppen, deren Perspektiven nur punktuell Eingang in die Darstellung finden.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Darstellungsperspektiven in deutschen Schulbüchern stärker strukturell und systemisch orientiert sind, während taiwanesishe Schulbücher stärker auf emotionale und biografische Zugänge setzen. Während in Deutschland narrative Kohärenz häufig durch eine politische Ordnungsperspektive erzeugt wird, bedienen sich taiwanesishe Lehrwerke einer auf moralischer Wiederherstellung basierenden Logik, die stärker an der individuellen Ebene ansetzt. Beide Perspektiven haben spezifische didaktische Stärken, offenbaren jedoch auch Leerstellen in der multiperspektivischen Auseinandersetzung mit historischer Gewalt und deren Nachwirkungen.

Die gewählten Darstellungsperspektiven werden jedoch nicht nur über den Text transportiert, sondern auch durch sprachliche Mittel, visuelle Inszenierungen und implizite Narrative verstärkt. Im folgenden Abschnitt wird daher analysiert, welche sprachlichen und bildlichen Strategien in den Schulbüchern zur Anwendung kommen und wie diese das Verständnis von Transitional Justice beeinflussen.

VII.3.3.2 Visualisierungen, sprachliche Gestaltung, implizite Narrative

Neben der expliziten Darstellung von Ereignissen und Akteuren spielt die Art und Weise der sprachlichen und visuellen Inszenierung eine zentrale Rolle für die Vermittlung historischer Inhalte. Schulbücher wirken nicht nur über das „Was“, sondern ebenso über das „Wie“. Sprache,

Bildauswahl und Layout transportieren implizite Deutungsmuster, die die Wahrnehmung von Geschichte maßgeblich mitformen. Im Kontext von Transitional Justice sind diese Dimensionen besonders relevant, da sie die moralische Einordnung von Schuld, Verantwortung und Wiedergutmachung subtil beeinflussen.

VII.3.3.2.1 Sprachgebrauch und semantische Rahmung

In den deutschen Schulbüchern dominieren sachlich-deskriptive Formulierungen, die häufig eine analytisch-distanzierte Perspektive einnehmen. Begriffe wie „Diktatur“, „repressiver Herrschaftsapparat“ oder „Unrechtsstaat“ werden explizit verwendet. Auch bei der Darstellung von Menschenrechtsverletzungen bleibt die Sprache überwiegend nüchtern und analytisch. So heißt es im Schulbuch *Geschichte* in einem Abschnitt zu den Folgen des Mauerbaus:

„Elementare Menschenrechte wurden systematisch verletzt, z. B. wurden politisch motivierte Unrechtsurteile gegen Oppositionelle und ‚Republikflüchtlinge‘ gesprochen, langjährige Haft- und sogar Todesstrafen verhängt. (...) Die Menschen waren einer allgegenwärtigen staatlichen Überwachung, Unterdrückung, Bevormundung und Willkür hilflos ausgeliefert.“ (Gawatz et al., 2019, S. 149)

Solche Formulierungen können einerseits zur Entwicklung eines rationalen Urteilsvermögens beitragen, indem sie historisches Unrecht klar benennen. Andererseits können sie jedoch die Empathiebildung und emotionale Nähe zu individuellen Opferbiografien einschränken. Implizite Narrative entstehen hier insbesondere durch strukturelle Wiederholungen: Die DDR wird konsistent als repressiver Staat dargestellt, während die Bundesrepublik Deutschland als Gegenmodell eines freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates erscheint.

Zwar enthalten einige Schulbücher Ansätze zu differenzierteren Perspektiven, etwa durch Fragen nach positiven Alltagserfahrungen in der DDR oder Debatten um die Bewertung des DDR-Staates als „Unrechtsstaat“. Auch statistische Befragungen über das DDR-Bild in der Bevölkerung werden thematisiert. Dennoch bleibt das dominante Narrativ binär strukturiert, was wenig Raum für ambivalente Bewertungen, individuelle Handlungsspielräume oder graue Zonen historischen Handelns lässt.

Im Gegensatz zur sachlich-deskriptiven Sprache deutscher Schulbücher zeigen die taiwanesischen Lehrwerke eine deutlich emotionalere und affektiver aufgeladene Ausdrucksweise. Dies zeigt sich beispielsweise im Schulbuch *Nan-I Geschichte* im Kapitel „Die Auswirkungen und Folgen des Zwischenfalls vom 28. Februar“ im Abschnitt „Enttäuschung und Angst vor der Politik in Taiwan“. Dort heißt es:

„Einige Menschen, die den 28. Februar erlebt haben, zögern noch immer, ihre persönliche Meinung zu äußern und offen darüber zu sprechen, was sie während der Zeit des Kriegsrechts gesehen und gehört haben, was zeigt, welchen Schaden der verbleibende Schatten angerichtet hat.“⁵² (Chen H. et al., 2024, S. 96)

Auffällig ist hier die Formulierung „welchen Schaden der verbleibende Schatten angerichtet hat“ („顯現出陰影殘存所帶來的傷害“), die nicht etwa aus einem Zeitzeugenbericht stammt, sondern eine autorensseitige emotionale Bewertung darstellt. Der Einsatz metaphorischer Sprache verdeutlicht die langfristige Traumatisierung, betont jedoch zugleich die moralische Gewichtung des Geschehens.

Ein weiteres Beispiel findet sich auf Seite 99 unter der Überschrift „Taiwanesen unter dem Weißen Terror“. Auf dieser Seite werden in komprimierter Form Comics, Urteilsauszüge sowie Fotografien von Gedenkortern präsentiert. In der linken Spalte ist ein visuelles Gestaltungselement integriert, das zentrale Begriffe wie „Meinungsfreiheit“, „Gedankenfreiheit“ und „Persönliche Freiheit“ durchgestrichen darstellt. Es ist ein symbolischer Hinweis auf den Verlust fundamentaler Freiheitsrechte.



Abbildung 21 Durchgestrichene Freiheitsbegriffe als Symbol staatlicher Repression

Quelle: Nan-I Geschichte, 2024, S.99

⁵² Text im Original: 曾經歷二二八事件的部分人士，對於實證與戒嚴時的見聞，仍不願表達個人意見與公開討論，顯現出陰影殘存所帶來的傷害。

Die Autorinnen und Autoren der Schulbücher greifen häufig auf biografische Skizzen sowie auf Auszüge aus Gerichtsdokumenten zurück, um historische Erfahrungen zu veranschaulichen. Insbesondere die Opferdarstellungen erfolgen dabei in stark personalisierter Form, etwa durch Zitate aus Abschiedsbriefen, die in der Ich-Perspektive formuliert sind. Diese narrative Technik schafft emotionale Nähe, fördert Empathie und erleichtert die affektive Identifikation mit den Betroffenen. Auf diese Weise verleiht sie den historischen Inhalten eine besondere emotionale Dichte und erfüllt eine zentrale didaktische Funktion: die Förderung moralischer Urteilkraft sowie die Sensibilisierung für historische Verantwortung und Gerechtigkeit.

Allerdings birgt diese Herangehensweise auch Risiken. Die intensive Fokussierung auf individuelles Leid kann strukturelle Bedingungen von Repression in den Hintergrund drängen. Zudem kann die emotionale Aufladung zu einer Übermoralisierung der Darstellung führen, bei der die Komplexität historischer Kontexte zugunsten eindeutiger Opfer-Täter-Zuweisungen reduziert wird. Die Sprache suggeriert in diesem Sinne eine klare ethische Trennung zwischen Gut und Böse, wobei insbesondere die Rolle der autoritären Regierung stark negativ akzentuiert wird.

Diese semantischen Unterschiede zwischen deutschen und taiwanesischen Schulbüchern verdeutlichen nicht nur unterschiedliche didaktische Zielsetzungen, sondern auch divergierende erinnerungskulturelle Orientierungen. Während sprachliche Mittel und narrative Strukturen zentrale Funktionen in der Vermittlung historischer Inhalte übernehmen, ergänzen visuelle Darstellungen diese durch eine zusätzliche emotionale und kontextualisierende Ebene. Insbesondere in Schulbüchern kommt der Bildsprache eine bedeutende Rolle zu, da sie nicht nur zur Veranschaulichung dient, sondern auch implizite Deutungsrahmen transportiert.

Im folgenden Abschnitt wird analysiert, wie Bilder, Symbole und grafische Gestaltungselemente zur Konstruktion historischer Sinnzusammenhänge beitragen und welche Rolle sie im Kontext von Transitional Justice spielen.

VII.3.3.2 Bildsymbolik und Visualität

Visuelle Darstellungen sind ein zentrales didaktisches Mittel in Geschichtsschulbüchern. Sie strukturieren nicht nur die Wahrnehmung historischer Inhalte, sondern transportieren auch emotionale, moralische und politische Bedeutungen. Bilder wirken oftmals unmittelbarer als Texte, wodurch sie narrative Deutungen verdichten und zugleich Perspektiven vorgeben. In der Auseinandersetzung mit Themen der Transitional Justice insbesondere mit staatlicher Gewalt, Repression und Erinnerung gewinnen visuelle Symbole an Relevanz, da sie historische Komplexität reduzieren und emotionale Zugänge erleichtern.

In den analysierten deutschen Schulbüchern wird Bildmaterial überwiegend als ergänzendes Illustrationsmittel eingesetzt. Die visuelle Gestaltung erfüllt primär eine dokumentarische Funktion und unterstützt die Textaussagen durch sachlich eingebettete Darstellungen. Typische Motive sind Fotografien der Berliner Mauer, von Grenzsoldaten, Fluchtszenen sowie von Demonstrationen im Herbst 1989. Die Bilder sind meist historischer Natur und werden durch sachliche Bildunterschriften kontextualisiert, wodurch eine analytisch-distanzierte Betrachtung gefördert wird.

Im Schulbuch *Geschichte und Geschehen* (Sauer et al., 2019, S. 160) wird im Unterkapitel zur Berliner Mauer zunächst eine schematische Skizze der DDR-Grenzsperranlagen präsentiert, ergänzt durch ein Online-3D-Modell. Diese technisch-informative Visualisierung fokussiert auf die strukturellen Aspekte des Grenzregimes.

Im Anschluss folgen eine Fotografie vom Mauerbau sowie die Karikatur *Die Vertreibung ins Paradies* von Paul Flora. Letztere zeigt drei bewaffnete Soldaten, die auf ein ziviles Paar mit Gepäck zielen. Es ist ein visuelles Sinnbild für die Bedrohung der individuellen Freiheit.

Q7 „Die Vertreibung ins Paradies“

Karikatur von Paul Flora aus der Wochenzeitung „Die Zeit“ vom 18. August 1961



Abbildung 22 Karikatur "Die Vertreibung ins Paradies" von Paul Flora

Quelle: *Geschichte und Geschehen*, 2019, S.162

Auch zur Thematik der Überwachung findet sich lediglich ein visuelles Beispiel: die Karikatur *Teleskopohr* von Alois Kuhn. Sie zeigt eine Figur, die mit einem überdimensionalen Ohr heimlich ein Gespräch belauscht. Es ist eine subtile Darstellung des allgegenwärtigen staatlichen Lauschens im Alltag der DDR.

Q6 „Teleskopohr“

Karikatur von Alois Kuhn (geb. 1940), 1979 wurde Kuhn in seinem Leipziger Atelier wegen staatsfeindlicher Hetze verhaftet, seine politischen Karikaturen von der Stasi beschlagnahmt.

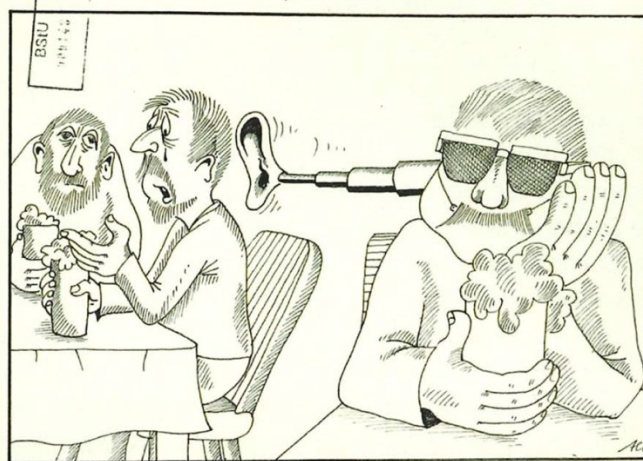


Abbildung 23 Karikatur "Telekopohr" von Alois Kuhn

Quelle: *Geschichte und Geschehen*, 2019, S.173

Auch im Schulbuch *Geschichte* (Gawatz et al., 2019, S. 114–115) wird Bildmaterial gezielt eingesetzt, um zentrale historische Momente zu veranschaulichen. Das Kapitel zur deutsch-deutschen Teilung beginnt mit zwei ikonischen Fotografien: einer Aufnahme des Brandenburger Tors während des Mauerbaus und einer weiteren vom 10. November 1989, auf dem Menschen aus Ostberlin und Westberlin gemeinsam auf der Mauerkrone stehen. Besonders eindrucksvoll ist die Darstellung des Maueropfers Peter Fechter, der am 17. August 1962 beim Fluchtversuch erschossen wurde. Die Bildunterschrift benennt sachlich die Umstände seines Todes, wobei das Foto selbst starke emotionale Wirkung entfalten kann. Es ist eine Ausnahme im sonst überwiegend nüchternen Bildstile.

Im Kapitel *Geschichte konkret: Ein junger DDR-Sportler und die Stasi* wird die Überwachungsstruktur der Staatssicherheit exemplarisch anhand des Falls Klaus Tuchscherer aufbereitet. Hierbei kommen mehrere Faksimiles historischer Dokumente zum Einsatz, darunter seine Olympiateilnahme, Auskunftsberichte und IM-Protokolle. Diese Form der Visualisierung veranschaulicht den Eingriff in das Privatleben und zeigt, wie umfassend das Stasi-System agierte. Ergänzt wird dies durch Karikaturen und Plakate, die zur kritischen Reflexion über staatliche Kontrolle und politische Propaganda anregen.

Insgesamt bleibt die visuelle Rahmung in den deutschen Lehrwerken analytisch und distanziert. Emotionale Identifikation mit den Opfern wird nur punktuell ermöglicht. Ziel ist in erster Linie die Förderung eines rationalen Geschichtsbewusstseins und strukturellen Verständnisses von Diktatur, weniger die affektive Einbindung der Lernenden.

Demgegenüber setzen die taiwanesischen Schulbücher auf eine deutlich emotionalere und subjektiv zugespitzte Bildsprache. In *Han-Lin Geschichte* (Wu H. et al., 2023) finden sich zahlreiche Fotografien von Gedenkveranstaltungen zum 228-Zwischenfall sowie Abbildungen zentraler Erinnerungsorte wie dem Machangding Memorial Park. In der Rubrik der biografischen Skizzen sind zudem Fotografien individueller Protagonisten integriert, beispielsweise Gao Yingjie oder der letzte Brief von dessen Vater Uongu'e Yata'uyungana, ergänzt durch ein Bild des durchschossenen Hemdes von Chen Cheng-bo⁵³. Es zählt als ein

⁵³ Chen, Cheng-po (陳澄波), ein taiwanischer Maler und Intellektueller, schloss sich nach dem Zwischenfall vom 28. Februar 1947 dem „Komitee zur Bewältigung des Zwischenfalls vom 28. Februar“ an. Dieses wurde von lokalen Honoratioren gegründet, um zwischen der Bevölkerung und der Regierung zu vermitteln. Trotz dieser

Objekt, das symbolisch für die physische Gewalt staatlicher Repression steht. Diese bildlichen Darstellungen zielen deutlich auf affektive Identifikation und vermitteln den Eindruck, dass staatliches Unrecht nicht in ferner Vergangenheit liegt, sondern in das kollektive Gedächtnis der Gegenwart hineinragt. Die Abbildung 24 zeigt das Foto vom durchgeschossenen Hemd des Opfers Chen, Cheng-po. Das Kleidungsstück fungiert als materielles Zeugnis der Gewalt im Zuge des 228-Zwischenfalls und stellt ein eindrückliches Symbol individueller Betroffenheit und physischer Repression dar. Seine visuelle Präsenz im Schulbuch unterstreicht die emotionale Dimension der historischen Aufarbeitung und verbindet persönliche Leidensgeschichte mit kollektiver Erinnerungskultur.



⊕圖4-2-6 陳澄波遇難時所穿留有彈孔的襯衫。1947年（民國36年）3月25日，陳澄波受害後，其妻將他當天穿的衣服洗淨收存至今，但在衣服上留下的彈孔仍清晰可見。

Abbildung 24 *Das Durchgeschossene Hemde des Opfers Chen Cheng-bo*

Quelle: Han-Lin Geschichte, 2023, S.89

Auch *Nan-I Geschichte* (Chen H. et al., 2024) nutzt visuelle Mittel gezielt zur Emotionalisierung. Zu Beginn des Kapitels wird ein Standbild aus einem Film gezeigt, das ein Paar gefesselte Hände darstellt, welche symbolisch eine Zwei und eine Eins formen. Es ist ein Verweis auf Artikel 2 Absatz 1 des Sondergesetzes gegen Hochverrat und Friedensgefährdende Beziehungen, dessen Anwendung zur Todesstrafe führte. Solche visuell kodierten

versöhnenden Absicht wurde Chen von militärischen Einheiten verhaftet und später öffentlich vor dem Bahnhof in Chiayi erschossen.

Anspielungen erzeugen ein dichtes, affektiv aufgeladenes Lernumfeld. Ebenso kommen Bilder von offiziellen Ankündigungen zur Verhängung des Kriegsrechts, Fotografien vom Nationalen Menschenrechtsmuseum sowie Reproduktionen historischer Dokumente etwa Abschiedsbriefe und Gerichtsurteile zum Einsatz. Die Abschiedsbriefe werden in grafisch bearbeiteter Form als Abbildungen präsentiert, wobei der handschriftliche Text lesbar bleibt und zugleich als visuelles Gestaltungselement mit emotionaler Tiefenwirkung fungiert.

Durch die visuelle Gestaltung werden die Briefe nicht nur als historische Dokumente vermittelt, sondern auch als emotionale Zeugnisse individueller Erfahrung in den Fokus gerückt. Diese Form der Darstellung zielt auf eine affektive Verbindung der Lernenden mit dem Schicksal der Opfer und fördert ein empathisches Verständnis für die persönliche Dimension politischer Verfolgung. Die Abbildung 25 zeigt grafisch aufbereitete Abschiedsbriefe, die den handschriftlichen Originaltext der Verfasserinnen und Verfasser bewahren.

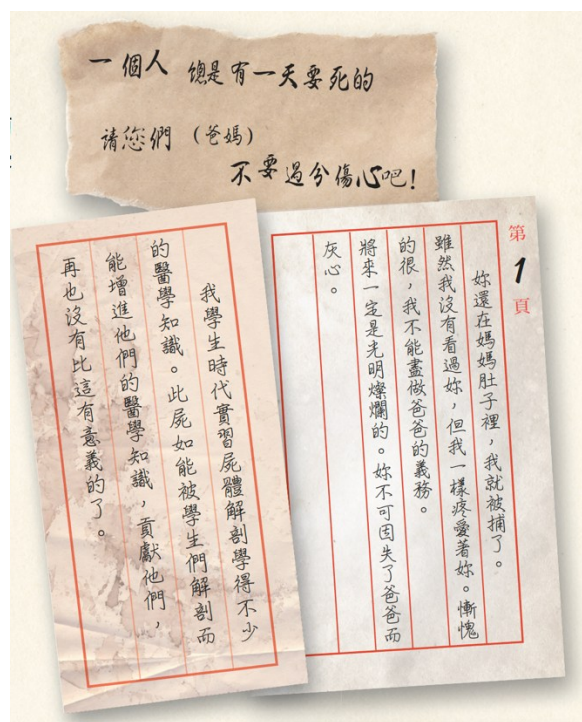


Abbildung 25 Grafisch gestaltete Abschiedsbriefe mit handschriftlichem Originaltext

Quelle: Nan-I Geschichte, 2024, S.100

Auffällig ist der Einsatz von stilisierten Illustrationen und Comics, die nicht nur Inhalte vermitteln, sondern gezielt Empathie erzeugen. Ein prägnantes Beispiel ist eine durchgestrichene Wortreihe („Gespräch“, „Denken“, „Menschsein“), die symbolisch auf den Verlust grundlegender Freiheitsrechte verweist (Chen H. et al., 2024, S. 99). Darüber hinaus illustrieren zahlreiche Seiten Überlebende, Angehörige oder Gedenkrituale mit visuellem Fokus auf Trauer, Verletzlichkeit und kulturelles Gedenken. Die visuelle Rhetorik unterstreicht die Opferperspektive und verankert sie emotional.

Die Bildgestaltung deutscher und taiwanesischer Schulbücher folgt somit unterschiedlichen didaktischen und erinnerungskulturellen Paradigmen: Während deutsche Werke Bilder primär zur rationalen Kontextualisierung und analytischen Reflexion einsetzen, dient Bildmaterial in taiwanesischen Schulbüchern stärker der moralischen Rahmung und emotionalen Einbindung. Diese Differenz verweist auf unterschiedliche nationale Narrative, aber auch auf divergierende Zielsetzungen in der politischen Bildung.

Die Analyse der visuellen, sprachlichen und impliziten Gestaltungselemente in den Schulbüchern hat gezeigt, wie durch Bildsymbolik, sprachliche Rahmung und narrative Strategien spezifische Deutungsmuster erzeugt und historisch-politische Bedeutungen vermittelt werden. Im nächsten Schritt wird eine systematische Analysetabelle vorgestellt, die zentrale Befunde zur Narrativen Struktur und Perspektive bündelt.

VII.3.3.3 Tabelle: Narrative Struktur und Perspektive der Schulbuchanalyse

Im Anschluss an die Analyse der narrativen Struktur und Perspektive wird in diesem Abschnitt eine systematisierte Analysetabelle vorgestellt, die zentrale Kategorien im Zusammenhang mit geschichtlichen Deutungsangeboten erfasst. Diese Kategorie ist insbesondere in Bezug auf die Prinzipien der Transitional Justice relevant – namentlich im Hinblick auf Wahrheit (historische Deutung und Kontextualisierung), Erinnerung (Multiperspektivität) sowie Nicht-Wiederholung (kritische Reflexion kollektiver und individueller Verantwortung).

Im Zentrum der Analyse steht die Frage, ob und in welcher Weise Schulbücher unterschiedliche Sichtweisen, etwa von Opfern, Tätern und Zeitzeuger berücksichtigen, ob Lernende zur

kritischen Auseinandersetzung und Perspektivenübernahme angeregt werden und ob kontroverse oder ambivalente Positionen sichtbar gemacht und zur Diskussion gestellt werden. Die folgende Tabelle systematisiert diese Aspekte und liefert damit eine Grundlage für die vertiefte Bewertung didaktischer Zugänge im Kontext historischer Gerechtigkeitsvermittlung.

Table 12 *Narrative Struktur und Perspektive der Schulbuchanalyse*

Analyseebene	Definition	Überprüfungsfragen	Beispiel aus Lehrwerken
Ebene 3: Narration & Perspektive	Geschichtliche Ereignisse werden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Reflexion über Verantwortung, Deutung und Erinnerung wird gefördert.	Gibt es Aufgaben zur Perspektivenübernahme? Werden kontroverse Sichtweisen dargestellt?	Nan-I: Darstellung indigener Perspektiven und zivilgesellschaftlicher Proteste

VII.3.4 Didaktischer Zugang

Die Art und Weise, wie Schulbücher historische Themen didaktisch aufbereiten, beeinflusst maßgeblich das Lernverhalten, die Perspektivenübernahme und die historische Urteilskraft der Lernenden. Neben den dargestellten Inhalten und Narrativen sind es vor allem die methodischen Anordnungen, die Aufgabenformate und Lernziele, durch die schulische Bildungsmedien ihre bildungspolitische Wirkung entfalten.

VII.3.4.1 Methodisch-didaktische Prinzipien in deutschen Schulbüchern

VII.3.4.1.1 Überblick über zentrale Operatoren

Operatoren sind die Handlungsverben in Aufgabenstellungen, die das kognitive Anspruchsniveau schulischer Lernprozesse maßgeblich mitsteuern. In deutschen Schulbüchern sind sie standardisiert und orientieren sich an länderspezifischen Operatorenkatalogen der Bildungspläne (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 49). Die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Gemeinschaftskunde, Geografie, Geschichte und

Wirtschaft verwenden einen gemeinsamen Operatorenkatalog. In den Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen werden Operatoren (handlungsleitende Verben) verwendet. Standards legen mittels der Kombination eines Inhalts mit einem Operator fest, welches Anforderungsniveau die Schülerinnen und Schüler erreichen müssen. Die Operatoren werden nach drei Anforderungsbereichen (AFB) gegliedert:

- **Anforderungsbereich I** umfasst das Wiedergeben und Beschreiben von Inhalten und Materialien (Reproduktionsleistungen).
- **Anforderungsbereich II** umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Sachverhalte sowie das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte (Reorganisations- und Transferleistungen).
- **Anforderungsbereich III** umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen, eingesetzten Methoden und gewonnenen Erkenntnissen, um zu Begründungen, Urteilen und Handlungsoptionen zu gelangen (Reflexion und Problemlösung).

Sie definieren nicht nur, was zu tun ist, sondern vor allem, wie tiefgehend eine kognitive Leistung erfolgen soll. Etwas ob lediglich ein Sachverhalt zu erinnern oder aber ein historisches Urteil zu begründen ist.

In den analysierten deutschen Schulbüchern lässt sich ein klarer Schwerpunkt auf kognitiv-analytische Zugänge erkennen. Die Aufgabenstellungen zielen vorrangig auf den Erwerb historischer Kompetenzen, insbesondere auf die Schulung der Quellenanalyse, der Multiperspektivität sowie der Fähigkeit zur differenzierten Bewertung historischer Konstellationen. Im Rahmen der Analyse wurden die in den ausgewählten deutschen Geschichtsschulbüchern vorkommenden Operatoren systematisch erfasst und nach den sechs Stufen der revidierten Blooms Taxonomie (Anderson & Krathwohl, 2001) eingeordnet. Diese reichen von einfachen Reproduktionsleistungen (z. B. „nennen“, „bezeichnen“) über verstehende und anwendende Tätigkeiten (z. B. „beschreiben“, „erläutern“, „ordnen zu“) bis hin zu komplexeren kognitiven Anforderungen wie Analyse („vergleiche“, „arbeite heraus“), Bewertung („beurteile“, „bewerte“, „begründe“) und kreativer Gestaltung („entwickle“, „gestalte“, „verfasse“).

Auffällig ist, dass in beiden Schulbüchern der Schwerpunkt vorwiegend auf mittleren kognitiven Anforderungsbereichen liegt, insbesondere auf Operatoren wie **analysieren** und **bewerten**. Aufgaben, die lediglich auf die Reproduktion von Wissen abzielen, sind vergleichsweise selten und erscheinen überwiegend in Form einfacher Verständnisfragen am Ende eines Textabschnitts, um das Leseverständnis zu überprüfen.

Kreativ-gestalterische Aufgaben, die die Produktion eigener Texte oder Darstellungen erfordern, sind zwar vorhanden, bleiben jedoch in ihrer Anzahl begrenzt (jeweils drei bis vier Aufgaben). Im Schulbuch *Geschichte und Geschehen* liegt ein Schwerpunkt auf Aufgaben zur Textrezeption und zum grundlegenden Verständnis (insgesamt fünf Aufgaben). Aufgaben, die zur eigenständigen Bewertung oder Analyse anregen, sind mit jeweils zwei beziehungsweise drei Aufgaben vertreten.

Im Schulbuch *Geschichte* hingegen dominieren höherwertige kognitive Anforderungen: Dort finden sich acht Analyseaufgaben sowie sieben Bewertungsaufgaben. Aufgaben zum Textverständnis sind mit lediglich vier Beispielen unterrepräsentiert. Dieses Verhältnis verweist auf eine didaktische Schwerpunktsetzung, die stärker auf argumentatives und reflektiertes Urteilen abzielt, jedoch potenziell eine kognitive Überforderung schwächerer Lernender zur Folge haben könnte.

VII.3.4.1.2 Methodische Zugänge

In den untersuchten deutschen Schulbüchern wird die methodische Kompetenzentwicklung durch explizite Methodenkapitel systematisch gefördert. Das Schulbuch *Geschichte und Geschehen* (Sauer et al., 2019) führt drei zentrale methodische Zugänge ein: die Analyse von Textquellen, das Formulieren von Sach- und Werturteilen sowie die Befragung von Zeitzeugen. Diese Methodenkapitel sind nicht isoliert, sondern inhaltlich eingebettet in benachbarte historische Kontexte. So folgt das Kapitel zur Textquellenanalyse unmittelbar auf das Thema „Schwierige deutsch-deutsche Beziehungen“, das den Volksaufstand von 1953 sowie den Bau der Berliner Mauer behandelt. Hier wird betont, dass historische Texte häufig ideologisch geprägt seien und daher eine besonders sorgfältige Analyse erfordern. Als Übung wird die „Erklärung der Regierungen der Warschauer-Vertrags-Staaten“ als Quelle herangezogen,

ergänzt durch ein Lösungsmuster sowie einen klar strukturierten Arbeitsplan. Eine anschließende Aufgabe fordert die Lernenden auf, weitere einseitige Quellen im Schulbuch zu identifizieren und mithilfe des Dreischritts zu analysieren (Sauer et al., 2019, S. 164–165).

Analog dazu ist das Kapitel „Sach- und Werturteile formulieren“ nach dem Abschnitt zur Herrschaft und Jugendopposition in der DDR positioniert. Es legt dar, dass Sachurteile und Werturteile methodisch getrennt zu behandeln seien. Nach einer didaktisch aufbereiteten Einführung mit Musterlösung folgt eine Anwendung auf die Aufgabe: „*Bewerte die Auswirkungen des Unterdrückungsapparats in der DDR auf die Lebenswelt der Menschen.*“ Zur Unterstützung erhalten die Lernenden Formulierungshilfen (Sauer et al., 2019, S. 174–175).

Auch das Schulbuch *Geschichte* (Gawatz et al., 2019) integriert Methodenkapitel kontextualisiert. Die Einheit „Gütekriterien eines historischen Urteils“ schließt direkt an das Kapitel „Ein junger DDR-Sportler und die Stasi“ an. Hier wird die Urteilsbildung mit einem Gerichtsverfahren verglichen. Die methodische Einführung umfasst Bildmaterial, Leitfragen und praktische Arbeitsanweisungen. Die Materialien bestehen aus politischen Aussagen, Umfragen und Definitionen rechtsstaatlicher Prinzipien. Die Aufgaben regen zu individuellen und gemeinschaftlichen Urteilsbildungsprozessen an, z. B.: „*Diskutiert gemeinsam in der Klasse die Frage, ob die DDR ein Unrechtsstaat war.*“ (Gawatz et al., 2019, S. 154–155).

Darüber hinaus erinnern beide Schulbücher an Methodenkompetenzen aus vorangegangenen Bänden, etwa zur Analyse politischer Plakate, zur Auswertung statistischer Daten oder zur Untersuchung von Erinnerungskulturen. Diese methodischen Wiederholungen dienen der langfristigen Kompetenzentwicklung und ermöglichen einen kumulativen Lernfortschritt.

VII.3.4.1.3 Analyse konkreter Aufgabenbeispiele

In den analysierten deutschen Schulbüchern liegt der didaktische Fokus auf einer kognitiv-analytischen Erschließung historischer Inhalte. Aufgabenstellungen orientieren sich überwiegend an mittleren bis höheren Anforderungsniveaus, insbesondere im Bereich der Analyse- und Urteilskompetenz. Die zentralen thematischen Schwerpunkte betreffen den Bau

der Berliner Mauer, den Volksaufstand von 1953, die Montagsdemonstrationen 1989 sowie das Überwachungssystem der Stasi.

Die Aufgaben im Bereich der Reproduktion und Sacherschließung nutzen meist Operatoren wie „erklären“, „beschreiben“ oder „erläutern“. Häufig wird auf authentisches Quellenmaterial in Form von Politikerstatements oder Augenzeugenberichten zurückgegriffen. Beispielhaft formuliert *Geschichte* (Gawatz et al., 2019, S. 203) eine Aufgabe wie:

„Gliedere den Augenzeugenbericht vom 9.10.1989 (Material 8) in verschiedene Stationen und benenne dabei jeweils, welche Gefahren vorhanden waren.“

Ein weiteres Beispiel aus *Geschichte und Geschehen* fordert zur eigenständigen Recherche auf:

„Erkläre die Aufgaben des Bundesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen. Recherchiere dazu im Internet.“ (Sauer et al., 2019, S. 173)

Analyseaufgaben verwenden typischerweise Operatoren wie „analysieren“, „vergleichen“ oder „herausarbeiten“ und beziehen sich auf Karikaturen, Fotografien oder politische Dokumente. So heißt es etwa:

„Arbeite aus M6 und M9 heraus, wie die SED-Führung ihre Unterdrückungsmaßnahmen begründet. Vergleiche die Aussagen der Quellen mit den Informationen des Darstellungstexts.“ (Gawatz et al., 2019, S. 151)

Urteilsaufgaben zielen auf die Entwicklung normativer Urteilsfähigkeit und verwenden Operatoren wie „bewerten“ oder „erörtern“. Besonders häufig wird der Begriff „Unrechtsstaat“ im Zusammenhang mit der DDR diskutiert. Eine entsprechende Arbeitsanweisung lautet:

„Beurteile, inwieweit die DDR ein Unrechtsstaat war. Wertet davor M4–M6 aus.“ (Gawatz et al., 2019, S. 155)

Kreativ-produktive Aufgaben erscheinen seltener und sind häufig mit den Operatoren „verfassen“ oder „erstellen“ verbunden. So fordern Aufgaben etwa:

„Verfasse ein Gespräch zwischen zwei Jugendlichen über das Für und Wider einer FDJ-Mitgliedschaft.“ (Sauer et al., 2019, S. 173)

„Verfasse einen ausführlichen Bildbegleittext.“ (Gawatz et al., 2019, S. 151)

Affektiv-empathische Lernzugänge sind im Material deutlich unterrepräsentiert, finden sich aber punktuell. Die Lernenden sollen sich beispielsweise in historische Figuren hineinversetzen:

„Versetze dich in die Rolle eines jungen Menschen, der Ende der 1950er-Jahre aus der DDR in die BRD geflüchtet ist. Schreibe auf, wie er seine Flucht erklärt.“ (Gawatz et al., 2019, S. 151)

Weitere Aufgaben regen zur Reflexion über persönliche Freiheitsrechte oder emotionale Betroffenheit an:

„Was soll privat bleiben? Und warum? Unterhaltet euch über diese Fragen in der Klasse.“ (Gawatz et al., 2019, S. 153)

„Du findest heraus, dass du jahrelang von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler bespitzelt wurdest. Schreibe deine Gedanken dazu auf.“ (Sauer et al., 2019, S. 173)

Im Anhang der deutschen Schulbücher finden sich häufig ergänzende Materialien, wie etwa im Schulbuch Geschichte und Geschehen die Rubrik „Auf einen Blick“, die Denkanstöße zur Bearbeitung von Aufgaben bietet, sowie eine Operatorenliste, in der die Lernenden schnell nachschlagen können, wenn sie sich unsicher sind, welche kognitive Leistung von ihnen erwartet wird und auf welchem Weg sie zur Lösung gelangen sollen. Diese Hilfsmittel dienen der Unterstützung eigenständigen Arbeitens, bleiben jedoch auf funktionale Orientierung begrenzt.

Die Aufgabenstruktur deutscher Schulbücher spiegelt insgesamt eine deutliche Ausrichtung auf die Förderung analytischer Urteilskompetenz wider. Lernprozesse sind überwiegend kognitiv gerahmt, während offene, explorative Lernformen, affektive Zugänge oder partizipativ-demokratische Elemente eine untergeordnete Rolle spielen. Demokratiebildung erscheint dabei primär als systematisches Wissen über politische Strukturen und weniger als wertebezogene

oder biografieorientierte Auseinandersetzung mit historischen Erfahrungen, Verantwortung und Gerechtigkeit.

Im Gegensatz zur rational-strukturierten Aufgabenarchitektur deutscher Schulbücher verfolgen taiwanesishe Lehrwerke stärker affektive, biografisch-narrative und identitätsbildende Lernziele. Das folgende Kapitel analysiert, wie didaktische Zugänge in taiwanesischen Schulbüchern konzipiert sind und welche Rolle persönliche Zeugnisse, symbolische Handlungen und kulturelle Kontexte dabei spielen.

VII.3.4.2 Didaktische Zugänge in taiwanesischen Schulbüchern

VII.3.4.2.1 Überblick über zentrale Operatoren

Im Gegensatz zu den deutschen Schulbüchern verfügen die taiwanesischen Lehrwerke über keine explizite Operatorenliste. Auch die Anzahl der im Text eingebetteten Aufgaben ist deutlich geringer. Im Lehrwerk *Han-Lin Geschichte* finden sich insgesamt nur sechs Aufgabenstellungen, während das Lehrbuch *Nan-I Geschichte* lediglich vier Fragen enthält. Dies verweist auf ein didaktisches Verständnis, das stärker auf inhaltsvermittelnde Textgestaltung als auf interaktive oder handlungsorientierte Lernformen setzt. Die Interaktion zwischen Autorenschaft, Lehrperson und Lernenden bleibt im Vergleich zum deutschen Material auffallend begrenzt.

Die in den Aufgaben geforderten kognitiven Leistungen konzentrieren sich vor allem auf die Domänen Verständnis und Bewertung. Im Fall von *Han-Lin* verteilen sich die Aufgaben auf drei bewertende, eine analysierende, zwei verständnisorientierte sowie eine affektiv-emotionale Aufgabe. Das Lehrwerk *Nan-I* hingegen enthält zwei verständnisorientierte Aufgaben sowie zwei Aufgaben, die in die affektive Dimension fallen. Letztere fordern eine empathische Auseinandersetzung mit historischen Erfahrungen, etwa durch sich vorstellen, welche Entscheidungen in der Vergangenheit getroffen hätten.

Die didaktische Gestaltung in beiden taiwanesischen Schulbüchern legt ihren Schwerpunkt somit weniger auf eine systematische Kompetenzentwicklung als auf eine selektive Auseinandersetzung mit historischen Inhalten. Insbesondere das Fehlen aufbauender

methodischer Operatoren und das geringe Maß an kognitiver Progression lassen darauf schließen, dass die Entwicklung historischer Urteilskraft weniger explizit angestrebt wird. Der Fokus liegt vielmehr auf einer moralisch-emotionalen Sensibilisierung für das Thema der Transitional Justice.

Die Analyse der Aufgabenstruktur in taiwanesischen Schulbüchern zeigt, dass die Zahl der Aufgaben im Vergleich zu deutschen Lehrwerken deutlich geringer ist und eine stärkere Konzentration auf verständnis- und bewertungsorientierte Operatoren vorliegt. Affektive Zugänge sind zwar vorhanden, bleiben aber ebenso wie analytisch oder kreativ gestützte Aufgaben eher randständig. Diese Beobachtungen werfen die Frage auf, welche didaktischen Konzepte und methodischen Prinzipien den Aufgabenformaten zugrunde liegen und inwiefern diese Lernprozesse tatsächlich aktivieren, vertiefen oder emotional binden können.

Das folgende Kapitel widmet sich daher der methodischen Verankerung und den Lernformaten, die den dargestellten Aufgaben zugrunde liegen. Es wird untersucht, inwieweit die Schulbücher offene, problemorientierte oder handlungsorientierte Zugänge fördern und welche impliziten didaktischen Zielsetzungen sich daraus ableiten lassen.

VII.3.4.2.2 Methodische Prinzipien und Lernformate

In den taiwanesischen Schulbüchern lassen sich unterschiedliche methodisch-didaktische Prinzipien identifizieren, die vor allem aber in den Anhängen der Lehrwerke verankert sind. Auffällig ist der hohe Stellenwert individueller Erinnerungspraxis, der nicht nur im Rahmen der inhaltlichen Vermittlung, sondern auch in methodischer Hinsicht betont wird.

Im Lehrwerk *Han-Lin Geschichte* ist im Anhang die methodische Einheit „Untersuchung der Geschichte“ enthalten, in der die Technik des Verfassens einer Familiengeschichte vorgestellt wird. Die Methode beginnt mit einer Einführung, die den pädagogischen Wert der Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte erläutert. Daran schließen sich drei Reflexionsfragen zur Vorbereitung des Schreibprozesses an. Die nachfolgende Seite enthält konkrete Arbeitsschritte sowie eine tabellarische Struktur, die den Lernenden eine systematische Annäherung an das Schreiben erleichtert.

Auch im Schulbuch *Nan-I Geschichte* findet sich im Anhang die Einheit „Untersuchung der Geschichte“, in der die Methode zur Erstellung einer Familiengeschichte erläutert wird. Darüber hinaus enthält das Kapitel „Die Formierung des modernen Nationalstaates“ eine weitere innovative Methode, die den Lernraum Schule selbst zum Gegenstand historischer Reflexion macht. Unter der Überschrift „Die Geschichte auf dem Campus entdecken“ wird ein theoretischer Rahmen formuliert, der die Rolle von Bildung als Mittel nationaler Identitätsbildung problematisiert. Dort heißt es:

„Nationale Bildung in Taiwan (...) Zusammen mit der Besteuerung und dem Militärdienst ist sie eine Form des Regierens, durch die der Staat die Identität seiner Bürger prägt (...) Obwohl sich die Struktur des Lehrplans je nach Herrscher und Zeit ändert, ist das Mittel, um die nationale Identität durch den Lehrplan in den Herzen der Bürger zu verankern, dasselbe (...) Neben dem Inhalt des Lehrplans und der Anordnung der Aktivitäten wird dieser auch durch visuelle, auditive und taktile Reize in den Campus integriert.“⁵⁴ (Chen H. et al., 2024, S. 84)

Daran schließen sich zwei Leitfragen an, die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit historischen Symbolen im Alltag anregen:

1. Finden Sie in der Klasse heraus, welche Symbole früherer Herrscher, die ihre Macht demonstrierten, auf Ihrem Campus zu finden sind.⁵⁵
2. Auch wenn die Machthaber dem Campus ein politisches Element gegeben haben, werden wir, die wir dort leben, dies nicht unbedingt in seiner Gesamtheit akzeptieren. Interpretieren und nutzen Sie und Ihre Klassenkameraden diese Räume und Symbole heute auf unterschiedliche Weise?⁵⁶

⁵⁴ Text im Original: 臺灣的國民教育(...)跟納稅、服兵役一樣，是國家塑造國民身份的治理方式(...)儘管課程結構隨統治者與時代而變遷，然而透過課程將國家認同根植於國民心中的手段卻是一樣的(...)除了落實在學校的課程內容與活動安排之外，更透過視覺、聽覺與觸覺等感官刺激，融入校園空間之中。

⁵⁵ Text im Original: 請全班同學一起找找看，在你身處的校園裡，存在著哪些昔日統治者展現統治權力的象徵呢？

⁵⁶ Text im Original: 統治者雖然賦予校園政治元素，但實際生活於其中的我們，卻不一定都全盤接受。時至今日，你與同學們是否對這些空間與象徵物給予不同的詮釋與利用呢？

Eine bildliche Darstellung eines typischen Schulcampus mit markierten Elementen ergänzt die Aufgabe visuell. Die Abbildung 26 zeigt eine bildliche Darstellung eines Schulcampus als Ort politischer Symbolik. Visualisiert wird ein typischer Campus mit markierten Elementen wie dem Gebäudenamen, ideologischen Slogans, Statuen, dem Schulhof sowie der Schuluniform. Diese visuelle Ergänzung unterstützt die begleitende Aufgabe und macht deutlich, wie sich politische Botschaften und historische Narrative in den schulischen Alltag einschreiben. Die erläuternden Hinweise zu jedem Symbol eröffnen einen reflexiven Zugang zu Alltagsräumen als Träger kollektiver Erinnerung, Herrschaftsrepräsentation und Identitätsbildung.



Abbildung 26 Bildliche Darstellung eines Schulcampus als Ort politischer Symbolik

Quelle: Nan-I Geschichte, 2024, S.85 (eigene Übersetzung)

Diese methodischen Ansätze zeigen, dass in den taiwanesischen Schulbüchern neben traditionellen inhaltlichen Zugängen auch Formen reflexiver Lokalgeschichte und subjektbezogener Geschichtsaneignung eine Rolle spielen. Im nächsten Abschnitt soll exemplarisch anhand konkreter Aufgabenbeispiele analysiert werden, wie diese methodischen Prinzipien im Unterricht umgesetzt werden.

VII.3.4.2.3 Aufgabenbeispiele

Die in den taiwanesischen Schulbüchern enthaltenen Aufgaben sind in ihrer Anzahl wenig, weisen jedoch eine thematische und kognitive Vielfalt auf. Sie lassen sich verschiedenen Anforderungsbereichen zuordnen und zeigen, dass neben kognitiven auch affektiven Dimensionen angesprochen werden.

Ein Beispiel für eine auf Verständnis zielende Aufgabe findet sich im Schulbuch *Nan-I Geschichte*:

„Vor welchen Herausforderungen stehen die Taiwanesen in ihrem Kampf um die Demokratisierung?“⁵⁷ (Chen H. et al., 2024, S. 94)

Diese Frage fordert zur Rekonstruktion zentraler Inhalte auf und soll die Lernenden zur Auseinandersetzung mit politischen Transformationsprozessen Taiwans befähigen.

Das Schulbuch *Han-Lin Geschichte* enthält Aufgaben, die auf die Analyse historischer Dokumente und gesellschaftlicher Kontexte abzielen:

„Bitte beurteilen Sie nach der Lektüre von *Taiwans Common Political Opinions of Dangwai* (1978), welche gesellschaftlichen Bedingungen der damaligen Zeit sich in diesen Meinungen widerspiegeln könnten.“⁵⁸ (Wu H. et al., 2023, S. 99)

⁵⁷ Text im Original: 臺灣人在爭取民主化過程中，面臨什麼挑戰？

⁵⁸ Text im Original: 請在閱讀臺灣黨外人士共同政見（1978年）後，判斷這些政見可能反映出當時的哪些社會狀況？

Hier wird eine kritische Auseinandersetzung mit historischen Quellentexten initiiert, die über das reine Verstehen hinausgeht und kontextuelle Deutungen einfordert.

Ebenfalls im *Han-Lin* finden sich Aufgaben, die auf eine bewertende Reflexion im Gegenwartsbezug abzielen:

„Bitte beurteilen Sie auf der Grundlage Ihrer eigenen Beobachtungen der taiwanesischen Gesellschaft, ob die Ziele dieser politischen Ansichten heute erreicht sind. Bitte untersuchen Sie auch den Prozess der Erreichung dieser Ziele oder die Gründe, warum sie nicht erreicht wurden.“⁵⁹ (Wu H. et al., 2023, S. 99)

Diese Aufgabenform fördert nicht nur das politische Urteil, sondern bindet auch persönliche Beobachtungen und Bewertungen in die historische Lernleistung ein.

Bemerkenswert ist der Einbezug affektiver Fragen, die auf moralische Urteilskraft und persönliche Empathiefähigkeit abzielen. So lauten zwei Aufgaben im *Nan-I* beispielsweise:

„Wenn Sie sich in der Zeit des Weißen Terrors befänden, würden Sie das System zum Schweigen bringen oder wären Sie mutig genug, es herauszufordern?“⁶⁰ (Chen H. et al., 2024, S. 100)

„Wenn Sie zu diesem Zeitpunkt ein Taiwanese mit Nationalbewusstsein wären, welchen Weg würden Sie wählen, um politische Autonomie zu erlangen?“⁶¹ (Chen H. et al., 2024, S. 87)

Solche Fragen ermöglichen eine imaginative historische Perspektivübernahme und regen zur ethisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Verantwortung, Mut und moralischem Handeln an.

⁵⁹ Text im Original: 請依自己對臺灣社會的觀察，判斷這些政見的目標現在是否已經達成？並考察其達成目標的經過，或未達成的原因。

⁶⁰ Text im Original: 如果你處在白色恐怖的時代，你會選擇對體制噤聲，還是會勇於挑戰？

⁶¹ Text im Original: 如果你是這時期擁有民族意識的臺灣人，會選擇哪一種尋求政治自主的路線？

VII.3.4.3 Umgang mit kontroversen Inhalten oder historischen Leerstellen

Der Umgang mit kontroversen Inhalten stellt eine zentrale Herausforderung für die Gestaltung von Geschichtsunterricht dar, insbesondere im Kontext der Transitional Justice, deren Anliegen es ist, vergangenes Unrecht zu thematisieren und gesellschaftlich aufzuarbeiten. Schulbücher nehmen dabei eine doppelte Funktion ein: Einerseits sollen sie zur historischen Aufklärung beitragen, andererseits wirken sie identitätsstiftend und normbildend. Diese Spannung zeigt sich deutlich in der Frage, wie mit umstrittenen historischen Deutungen, politischen Konfliktlinien oder bislang unzureichend thematisierten Aspekten nationaler Geschichte umgegangen wird.

In den deutschen Schulbüchern wird die SED-Diktatur zwar kritisch analysiert, dennoch zeigen sich Leerstellen bei der systematischen Behandlung ambivalenter Erfahrungen oder innergesellschaftlicher Differenzierungen. So findet beispielsweise die Perspektive ehemaliger SED-Mitglieder, die sich als Mitgestalter des Wandels verstanden, kaum Beachtung. Ebenso fehlt häufig eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Rolle von Mitläufern oder stiller Zustimmung innerhalb der Bevölkerung. Dagegen wird der Unrechtscharakter des Regimes klar benannt, etwa durch Begriffe wie „Diktatur“, „Repressionsapparat“ oder „Unrechtsstaat“. Die Frage, ob die DDR als Unrechtsstaat zu bewerten ist, wird in Aufgabenstellungen explizit thematisiert und anhand politischer Quellen, Umfragen und juristischer Konzepte diskutiert. Diese methodische Einbettung bietet Potenzial für kontroverse Urteilsbildung, bleibt aber meist im Rahmen der strukturellen Analyse verhaftet.

In den taiwanesischen Schulbüchern ist die Thematisierung kontroverser Inhalte ungleich komplexer. Die politische Geschichte der Insel ist geprägt von einer ambivalenten Erinnerung an die autoritäre Kuomintang Herrschaft, dem Bürgerkrieg mit China sowie der fragilen internationalen Anerkennung. Diese Gemengelage spiegelt sich in einer selektiven Darstellung von Tätergruppen und historischen Verantwortlichkeiten wider. So wird die Kuomintang oft nicht direkt als verantwortliche Institution für staatliche Repression benannt, sondern durch abstraktere Begriffe wie „Regierung“ oder „staatliche Organe“ ersetzt. Die nationalistische Regierung (國民政府) und ihre Verbindung zur Partei bleibt in vielen Darstellungen semantisch unterbelichtet, wodurch Verantwortungszuschreibungen verschwimmen.

Darüber hinaus zeigen sich Leerstellen in Bezug auf bestimmte Opfergruppen. Während die Aufarbeitung des 228-Zwischenfalls und des Weißen Terrors zunehmend Raum erhält insbesondere in Form von Einzelschicksalen und biografischen Darstellungen, die bleiben marginalisierte Gruppen wie indigene Bevölkerungen, Frauen oder politische Oppositionelle aus der Gruppe der Waishengren weitgehend unsichtbar. Auch koloniale Verbrechen während der japanischen Besatzungszeit sowie deren Nachwirkungen auf heutige Gerechtigkeitsvorstellungen werden kaum thematisiert. Die Tatsache, dass Transitional Justice in taiwanesischen Schulbüchern meist auf die Zeit nach 1945 beschränkt bleibt, verdeutlicht eine nationalhistorisch verengte Perspektive.

Insgesamt zeigt sich, dass in beiden Ländern die kritische Thematisierung kontroverser oder konflikthafter Vergangenheit institutionell und curricular begrenzt ist. Während in deutschen Schulbüchern der Schwerpunkt auf juristisch-politischen Diskursen liegt, bedienen taiwanesischen Schulbücher eher moralisch-emotionale Zugänge. Beide Modelle weisen jedoch blinde Flecken auf: Deutschland verzichtet auf eine stärkere Diversifizierung der Perspektiven innerhalb der DDR-Bevölkerung; Taiwan versäumt es, die Pluralität der Opfergruppen sowie transnationale Kontexte systematisch einzubeziehen.

VII.3.4.4 Vergleich didaktischer Zugänge in Taiwan und Deutschland

Die Analyse der didaktischen Konzeptionen deutscher und taiwanesischer Schulbücher zur Vermittlung von Transitional Justice offenbart grundlegende Unterschiede im methodischen Zugang, im Umfang der Aufgabenstellungen sowie in der affektiven und kognitiven Tiefenstruktur. Diese Differenzen lassen sich auf divergierende Bildungstraditionen, politische Kontexte und curriculare Zielsetzungen zurückführen.

In deutschen Schulbüchern steht die Entwicklung historischer Urteilskompetenz im Zentrum. Die Aufgabenstellungen orientieren sich häufig an kognitiv anspruchsvollen Operatoren wie „analysieren“, „bewerten“ oder „erörtern“ und bedienen sich einer Vielzahl unterschiedlicher Quellen – etwa Karikaturen, Zeitzeugenberichte, politische Reden oder Statistiken. Methodisch-didaktische Einheiten, wie etwa „Sach- und Werturteile formulieren“ oder „Textquellen analysieren“, werden explizit vorgestellt und durch Arbeitsschritte sowie

Beispielanalysen strukturiert. Diese Ansätze fördern ein systematisches, rationales und multiperspektivisches Geschichtsverständnis. Emotionalisierende Aufgaben sind zwar vorhanden – beispielsweise in Form von Perspektivübernahmen oder moralisch-reflexiven Fragen zur persönlichen Freiheit bleiben jedoch randständig. Demokratiebildung wird vorrangig als strukturelles Ordnungswissen vermittelt.

Im Gegensatz dazu zeigen taiwanesishe Schulbücher eine didaktische Zurückhaltung hinsichtlich methodischer Explizitheit und Aufgabenvielfalt. Die Anzahl der Aufgaben ist gering, und eine formalisierte Operatorenstruktur fehlt. Auffällig ist jedoch die stärkere Betonung affektiver und biografisch-naher Zugänge. Aufgaben laden häufig zur moralischen Reflexion, Identifikation mit historischen Akteuren oder zur Auseinandersetzung mit kollektiven Traumata ein. Die Methode „Familiengeschichte schreiben“ sowie die Aufforderung zur Auseinandersetzung mit den symbolischen Spuren autoritärer Macht im eigenen Schulumfeld sind Ausdruck eines erfahrungsorientierten Lernens, das auf subjektive Bedeutungszuschreibung und kritische Selbstverortung zielt. Dabei tritt die Förderung moralischer Urteilskraft in den Vordergrund.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Während deutsche Schulbücher auf eine formal strukturierte, quellenkritische und systematisch angeleitete Urteilskompetenz zielen, setzen taiwanesishe Schulbücher verstärkt auf emotionale Beteiligung, biografische Verankerung und individuelle Auseinandersetzung mit historischen Erfahrungen. Beide Zugänge tragen auf unterschiedliche Weise zur Förderung historisch-demokratischer Bildung bei. Im Sinne eines erweiterten Verständnisses von Transitional-Justice-Education erscheint eine integrative Verbindung beider Ansätze als wünschenswert: analytische Tiefenschärfe verbunden mit moralischer Sensibilität und erfahrungsbezogener Relevanz.

Im folgenden Abschnitt wird auf dieser Grundlage eine systematische Analysetabelle präsentiert, die zentrale didaktische Merkmale der Schulbuchanalyse im Kontext der Transitional-Justice-Education strukturiert erfasst und vergleichend darstellt.

VII.3.4.5 Tabelle: Didaktischer Zugang der Schulbuchanalyse

Im Anschluss an die Analyse der didaktischen Zugänge in den untersuchten Schulbüchern wird in diesem Kapitel eine systematische Analysetabelle vorgestellt. Diese bezieht sich insbesondere auf die Prinzipien der Nicht-Wiederholung (Förderung demokratischer Handlungskompetenz), Gerechtigkeit (Sensibilisierung für Rechtsstaatlichkeit) sowie Erinnerung (Reflexion durch aktive Auseinandersetzung).

Im Zentrum stehen dabei folgende Fragestellungen: Werden handlungsorientierte und wertebildende Aufgaben angeboten? Fördern die Aufgabenstellungen kritisches sowie empathisches Denken? Werden methodische Formate wie Rollenspiele, Fallanalysen, persönliche Schreibimpulse oder Urteilstrainings integriert? Die nachfolgende Tabelle strukturiert diese Aspekte und dient als Grundlage für die vertiefte Bewertung der schulischen Vermittlung von Transitional Justice im Vergleich zwischen Deutschland und Taiwan.

Tabelle 13 Didaktischer Zugang der Schulbuchanalyse

Analyseebene	Definition	Überprüfungsfragen	Beispiel aus Lehrwerken
Ebene 4: Didaktische Umsetzung	Durch problemorientierte Aufgabenstellungen wird historisches Lernen handlungsorientiert und wertebasiert gestaltet.	Gibt es Rollenspiele, Fallanalysen, persönliche Schreibaufgaben oder Urteilstrainings?	Gawatz: „Was würdest du tun, wenn du bespitzelt wirst?“

VIII. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

VIII.1 Zentrale Erkenntnisse der Untersuchung

Die vorliegende Studie widmet sich der Darstellung von Transitional Justice in deutschen und taiwanesischen Schulbüchern im Fach Geschichte. Im ersten Schritt wurde das Konzept der Transitional Justice begrifflich und historisch eingeordnet, wobei die Entstehungsgeschichte, definitorische Konturen sowie die spezifischen Diskurse im taiwanesischen Kontext berücksichtigt wurden. Aufbauend darauf wurden die fünf zentralen Prinzipien als analytischer Rahmen definiert. In einem zweiten Schritt erfolgte die Fallauswahl relevanter Unrechtskontexte in beiden Ländern: das SED-Regime in der ehemaligen DDR sowie der 228-Zwischenfall und der Weiße Terror in Taiwan.

Die Studie verknüpfte das Konzept der Transitional Justice systematisch mit geschichtsdidaktischen Perspektiven und analysierte die Darstellung in Schulbüchern mittels eines kombinierten Analysemodells aus den fünf Prinzipien der Transitional Justice sowie den sechs didaktischen Dimensionen des UNESCO-Policy Guide. Im Zentrum stand die Frage, inwiefern schulische Geschichtsdarstellungen den Prinzipien von Wahrheit, Strafverfolgung, Wiedergutmachung, Garantien der Nichtwiederholung und Erinnerungsarbeit gerecht werden und welche didaktischen Narrative und Mittel hierfür eingesetzt werden.

Besonders deutlich treten in beiden Ländern die Prinzipien der Wahrheitsfindung und der Garantien der Nichtwiederholung hervor. In den deutschen Schulbüchern liegt der Fokus auf der politischen Transformation im Zuge der Wiedervereinigung und der kritischen Auseinandersetzung mit der DDR als möglichem Unrechtsstaat. In Taiwan stehen hingegen die detaillierte historische Darstellung des 228-Zwischenfalls und des Weißen Terrors sowie die demokratische Öffnung seit den 1990er Jahren im Mittelpunkt.

Dabei wird in deutschen Lehrwerken häufiger eine Diskussion um die Bewertung der DDR als Unrechtsstaat angeregt, während taiwanesischen Schulbücher insbesondere das Prinzip der Wiedergutmachung, etwa durch die Darstellung staatlicher Entschuldigungen, Entschädigungsprogramme und symbolischer Anerkennung stärker gewichten. Im Gegensatz dazu bleibt das Prinzip der Strafverfolgung in taiwanesischen Schulbüchern weitgehend

marginalisiert, wohingegen deutsche Werke der Wiedergutmachung nur eine untergeordnete Bedeutung beimessen.

Ein zentraler Unterschied zeigt sich auch in der expliziten Thematisierung von Transitional Justice: In taiwanesischen Lehrwerken wird der Begriff eingeführt, definiert und in den politischen Kontext eingebettet. In deutschen Schulbüchern hingegen taucht er lediglich implizit auf, etwa im Zusammenhang mit Menschenrechten oder diktaturbezogener Aufarbeitung, ohne als eigenständiges didaktisches Konzept behandelt zu werden. Die deutsche Darstellung ist dadurch stärker terminologisch kontrolliert, während in Taiwan eine kontextgebundene, stärker narrative Einführung vorherrscht. Erstere zielt auf kognitive Durchdringung, letztere auf moralisch-politische Sensibilisierung.

In Bezug auf die **zeitliche, räumliche und personale Dimension** zeigte sich, dass deutsche Schulbücher systematische und institutionelle Perspektiven auf autoritäres Unrecht bevorzugen und dies über zeithistorische Rahmungen, Fluchtdaten und Diagramme visualisieren. Taiwanesischen Schulbücher hingegen arbeiten intensiv mit Kartenmaterial und Symbolbildern zur konkreten Verortung von Gewaltakten und Gedenkorten. Besonders hervorzuheben ist die stärkere Integration biografischer und familiärer Perspektiven in taiwanesischen Werken.

Auch im Hinblick auf die **narrative Struktur und Perspektive** ergaben sich deutliche Unterschiede: Während deutsche Schulbücher eine systemisch-strukturelle Darstellung bevorzugen, die vornehmlich staatszentrierte Täterperspektiven analysiert, wählen taiwanesischen Schulbücher häufiger eine opferzentrierte, biografisch-emotionale Perspektive. Narrative Kohärenz wird in Deutschland eher durch politische Strukturentwicklung erzeugt, in Taiwan durch moralische Wiederherstellung und individuelle Betroffenheit. Beide Zugänge besitzen didaktisches Potenzial, jedoch auch blinde Flecken hinsichtlich einer multiperspektivischen Darstellung.

Bezüglich des **didaktischen Zugangs** zeigen die deutschen Schulbücher eine ausgeprägte Orientierung an analytisch-kognitiven Kompetenzen, insbesondere im Bereich der Quellenkritik, Begriffsschärfung und politischen Systemreflexion. Demgegenüber setzen taiwanesischen Lehrwerke stärker auf emotional-affektive Zugänge, biografische Personalisierung und individuelle Urteilsbildung. Während in Deutschland Demokratiebildung

primär als institutionelles Wissen verstanden wird, erfolgt sie in Taiwan vermehrt als persönliche Haltung und ethische Positionierung. Diese didaktischen Divergenzen spiegeln nicht nur unterschiedliche bildungspolitische Zielsetzungen, sondern auch verschiedene erinnerungskulturelle Rahmungen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Länder didaktisch unterschiedliche, jedoch komplementär nutzbare Wege einschlagen. Die deutsche Darstellung überzeugt durch strukturelle Tiefenschärfe und konzeptuelle Klarheit, die taiwanesischen Herangehensweise durch lebensweltliche Nähe, Emotionalität und gesellschaftliche Relevanz. Für eine zukunftsorientierte Transitional Justice Education wäre eine integrative Verbindung beider Perspektiven: kognitiv-analytisch und affektiv-reflexiv wünschenswert, um sowohl historisches Verstehen als auch ethisch-demokratisches Bewusstsein nachhaltig zu fördern.

VIII.2 Empfehlungen im Anschluss an die Analyseergebnisse

Die Konzeption und Gestaltung von Schulbüchern im historischen Kontext birgt eine besondere Verantwortung. Insbesondere bei der Darstellung von politischer Gewalt, staatlichem Unrecht und Prozessen der gesellschaftlichen Aufarbeitung ist eine differenzierte, fachlich fundierte und pädagogisch reflektierte Herangehensweise erforderlich. Aus den Ergebnissen dieser Analyse und im Sinne der Transitional Justice lassen sich daraus folgende zentrale Gestaltungsprinzipien ableiten:

A. Begriffsarbeit und konzeptuelle Klarheit

Es ist notwendig, bei der Konzeption von Schulbuchinhalten zu autoritären Regimen und politischer Gewalt explizite Begriffsdefinitionen vorzunehmen. Zentrale Begriffe wie „Transitional Justice“, „Unrecht“, „Diktatur“, „Wiedergutmachung“ oder „Demokratisierung“ sollten nicht vorausgesetzt, sondern explizit eingeführt und definiert werden. Eine sachlich konsistente und kontextualisierte Begriffsnutzung ermöglicht es Lernenden, historische Prozesse besser zu verstehen und einzuordnen.

B. Multiperspektivität und Inklusion

Die Darstellung historischer Ereignisse sollte verschiedene Perspektiven einbeziehen, insbesondere jene von Betroffenen, zivilgesellschaftlichen Initiativen, oppositionellen Gruppen oder marginalisierten Minderheiten. Damit wird nicht nur ein pluralistisches Geschichtsbild gefördert, sondern auch ein Beitrag zur Anerkennung unterschiedlicher Erinnerungskulturen geleistet.

C. Verantwortung in der Auswahl und Gewichtung von Inhalten

Die Entscheidung, welche Ereignisse behandelt und wie sie strukturiert werden, hat normativen Charakter. Schulbuchautoren sollten sich dieser Verantwortung bewusst sein und vermeiden, dass systematische Gewalt oder Unrecht verharmlost oder ausgeblendet wird. Dabei gilt es, nationale Narrative kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls zu dezentrieren.

D. Didaktische Anschlussfähigkeit und Handlungsorientierung

Neben sachlicher Vermittlung sollten Schulbücher didaktisch so gestaltet sein, dass sie Lernprozesse ermöglichen, die kritisches Denken, moralische Urteilsbildung und gesellschaftliche Handlungsbereitschaft fördern. Die Aufgabenformate sollten systematisch darauf ausgerichtet werden, Perspektivübernahme, empathisches Verstehen und normativ fundierte Urteilsbildung zu fördern. Gerade im Kontext historischer Gewalt und Erinnerungskultur erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung didaktische Settings, die affektive Zugänge mit kritischer Analyse verbinden und damit historisch-politisches Lernen auf mehreren Ebenen ermöglichen. Dazu gehören beispielsweise historisch fundierte Dilemmaaufgaben, Quellenanalysen, Rollenarbeiten oder projektorientierte Reflexionsformate.

Diese Studie bietet das in dieser Studie entwickelte Analyseraster, bestehend aus den Prinzipien der Transitional Justice und den UNESCO-Dimensionen eine praktikable Grundlage für die Qualitätsentwicklung und Überprüfung von Unterrichtsmaterialien. Es kann zur Professionalisierung der schulischen Erinnerungskultur beitragen, indem es eine systematische Reflexion über Inhalt, Perspektive, Narrativität und didaktische Gestaltung ermöglicht.

Bildungspolitisch sollte daher geprüft werden, inwiefern solche Analyseinstrumente zur curricularen Weiterentwicklung und Evaluation von Schulbüchern im Bereich politischer Bildung implementiert werden können.

Table 14 Beurteilungsraster zur Analyse von Schulbuchinhalten im Kontext von *Transitional Justice*

Analyseebene	Definition	Überprüfungsfragen	Beispiel aus Lehrwerken
Ebene 1: Interpretative Paradigmen	Die Thematisierung historischen Unrechts erfolgt als zentrales Anliegen. Machtverhältnisse und Unterdrückungsstrukturen werden kritisch reflektiert.	Wird „Transitional Justice“ als Begriff eingeführt oder erklärt? Wird „Unrecht“, „Diktatur“ benannt?	Nan-I Geschichtsbuch: Begriff „Transitional Justice“ mit Kontext erklärt.
Ebene 2: Historische Faktenebene - Zeit	Die historischen Zeitpunkte von Repression und Aufarbeitung werden nachvollziehbar und chronologisch eingeordnet.	Gibt es Zeitstrahlen oder Jahreszahlen zu Repression, Rehabilitation, Entschädigung?	Nan-I: 228-Zwischenfall und gesetzliche Aufarbeitung mit Jahresangabe
Ebene 2: Historische Faktenebene - Raum	Orte historischer Gewalt und Erinnerungspraktiken werden räumlich sichtbar gemacht, z. B. durch Karten oder Ortsnennungen.	Werden Karten, Ortsnamen, Symbole oder Bilder historisch verortet?	Markierung von Mauer, Stasi-Zentrale (Deutschland)
Ebene 2: Historische Faktenebene - Person	Die Rollen von Tätern, Opfern und Widerstand werden kenntlich gemacht und durch historische Quellen oder Fallbeispiele unterstützt.	Werden konkrete Personen, Organisationen, Opfergruppen erwähnt und beschrieben?	Gawatz: Zitate von Stasi-Opfern und Protestierenden
Ebene 3: Narration & Perspektive	Geschichtliche Ereignisse werden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Reflexion über Verantwortung, Deutung und Erinnerung wird gefördert.	Gibt es Aufgaben zur Perspektivenübernahme? Werden kontroverse Sichtweisen dargestellt?	Nan-I: Darstellung indigener Perspektiven und zivilgesellschaftlicher Proteste

Ebene 4: Didaktische Umsetzung	Durch problemorientierte Aufgabenstellungen wird historisches Lernen handlungsorientiert und wertebasiert gestaltet.	Gibt es Rollenspiele, Fallanalysen, persönliche Schreibaufgaben oder Urteilstrainings?	Gawatz: „Was würdest du tun, wenn du bespitzelt wirst?“
--------------------------------------	--	---	---

VIII.3 Kritische Reflexion des Konzepts der Transitional Justice im Bildungsdiskurs

Die vorangegangenen Analysen haben gezeigt, dass das Konzept der Transitional Justice ein zentrales Referenzmodell für den Umgang mit autoritärem Unrecht und der Förderung demokratischer Erinnerungskultur dargestellt. Im schulischen Kontext wird es jedoch nicht nur rezipiert, sondern auch transformiert. Die folgende kritische Reflexion zielt darauf ab, das Konzept im Hinblick auf seine theoretischen Prämissen und seine pädagogische Anschlussfähigkeit zu hinterfragen und weiterzudenken.

VIII.3.1 Übergangsparadigma und die Grenze seiner Erklärungskraft

Das Konzept der Transitional Justice basiert traditionell auf dem Paradigma eines klar umrissenen Übergangs von einem autoritären Regime zu einer demokratischen Gesellschaft. Dieses Modell geht von einer linearen Entwicklung aus, in deren Verlauf Demokratisierung, juristische Aufarbeitung und gesellschaftliche Versöhnung in geordneter Abfolge erfolgen. Bei genauerer Betrachtung politischer Systeme, in denen zwar formale Demokratisierungsprozesse abgeschlossen wurden, tief verankerte Machtstrukturen und soziale Ungleichheiten jedoch fortbestehen, stößt dieses Übergangsparadigma jedoch an seine erklärungstheoretischen Grenzen.

So zeigt sich etwa in den Fallbeispielen Deutschlands und Taiwans, dass der institutionelle Wandel hin zu demokratischen Strukturen keineswegs automatisch mit einer umfassenden oder nachhaltigen Aufarbeitung vergangener Menschenrechtsverletzungen einhergeht. In Taiwan

bleibt die ehemalige Einparteiherrschaft der Kuomintang (KMT) weiterhin politisch aktiv und bildet gemeinsam mit der Democratic Progressive Party (DPP) die beiden dominierenden politischen Kräfte des Landes. Der Prozess der Aufarbeitung ist somit nicht nur ein juristisches oder erinnerungskulturelles Unterfangen, sondern in hohem Maße politisch kontingent. Insbesondere in Phasen, in denen die DPP die Regierungsverantwortung trägt, tritt das Thema Transitional Justice verstärkt auf die politische Agenda. Es ist oft mit dem Vorwurf seitens der KMT verbunden, dass es sich um parteipolitisch motivierte Instrumentalisierung unter dem Deckmantel historischer Gerechtigkeit handle.

Diese politische Aufladung des Begriffs hat auch Auswirkungen auf die öffentliche Wahrnehmung. Obwohl Transitional Justice in taiwanischen Medien, in politischen Debatten sowie in sozialen Netzwerken häufig thematisiert wird, bleibt die begriffliche und konzeptionelle Tiefe in der Bevölkerung oftmals unklar. Der inflationäre Gebrauch und die parteipolitische Konnotation führen dazu, dass viele Bürgerinnen und Bürger dem Begriff mit Skepsis oder Gleichgültigkeit begegnen. Die Gefahr einer begrifflichen Entleerung ist dabei nicht zu unterschätzen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Transitional Justice nicht lediglich als reaktiver Mechanismus zur Bearbeitung vergangener Gewalt verstanden werden kann. Vielmehr bedarf es eines erweiterten Verständnisses, das Transitional Justice als fortlaufenden gesellschaftlichen Aushandlungsprozess begreift. Demokratische Öffentlichkeit, Bildungsinstitutionen und erinnerungskulturelle Praktiken spielen dabei eine zentrale Rolle. Nur wenn Gerechtigkeit, Verantwortung und Geschichtsbewusstsein kontinuierlich in gesellschaftliche Diskurse und Bildungsprozesse eingebettet werden, kann Transitional Justice auch jenseits eines abgeschlossenen Systemwechsels als normative Leitidee wirksam bleiben.

VIII.3.2 Globale Konfliktodynamiken und die Entgrenzung von Transitional Justice

Teitels Konzept der „dritten Phase“ von Transitional Justice (2014) verdeutlicht, dass der Begriff zunehmend von klassischen politischen Übergangsszenarien entkoppelt wird. Transitional Justice manifestiert sich heute in einem globalisierten Kontext, in dem

Menschenrechtsverletzungen nicht mehr ausschließlich als temporäre Ausnahmen, sondern als systemisch verankerte und strukturell bedingte Phänomene verstanden werden.

Aktuelle Konflikte wie der Krieg zwischen Russland und der Ukraine, die Gewalt im Gazastreifen zwischen Israel und Palästina oder die Spannungen zwischen China und Taiwan illustrieren, dass Diskriminierung, Gewalt und Ungleichheit häufig nicht nur aus autoritären Machtverhältnissen innerhalb eines Staates resultieren, sondern tief in komplexen ökonomischen, geopolitischen und historischen Verflechtungen verwurzelt sind. Die Verantwortung für Unrecht verteilt sich somit auf vielfältige Akteure und transnationale Strukturen, die über die einfache Dichotomie von Täterstaat und Opfergesellschaft hinausgehen.

Vor diesem Hintergrund gewinnt Transitional Justice auch jenseits klassischer Transformationsprozesse an Bedeutung. Für die historisch-politische Bildung folgt daraus die Notwendigkeit, globale Ungleichheiten, koloniale Kontinuitäten, Rassismus sowie postindustrielle Ausbeutungsverhältnisse systematisch in die schulische Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Gerechtigkeit zu integrieren. Transitional Justice muss als flexibles Prinzip verstanden werden, nicht als Reaktion auf vergangene Gewalt allein, sondern als permanente Lernaufgabe in der Demokratie. Schulbücher stehen damit in der Verantwortung, nicht nur nationale Opfergeschichten zu erzählen, sondern auch die globalen Dimensionen sichtbar zu machen und in ihrer strukturellen Komplexität zu vermitteln.

VIII.3.3 Von der juristischen zur pädagogischen Transformation

Ursprünglich in rechtlich-politischen Kontexten verankert, entfaltet das Konzept der Transitional Justice im Bildungsbereich eine eigenständige didaktische Wirkkraft. Der Fokus liegt hier nicht nur auf der Rekonstruktion historischer Fakten oder der normativen Bewertung vergangener Regime, sondern vielmehr auf der Befähigung von Lernenden zur ethischen Urteilsbildung, zur Perspektivenübernahme und zur reflektierten Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur. Diese Zielsetzungen erfordern, Transitional Justice nicht lediglich als analytisches Konzept, sondern als pädagogisch fruchtbares Prinzip zu verstehen, das zur Förderung demokratischer Kompetenzen beitragen kann.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Transitional Justice im schulischen Kontext nicht nur als thematischen Inhalt zu vermitteln, sondern als didaktisches Leitprinzip zu verankern. Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sollten Räume eröffnen, in denen offene Fragestellungen, multiperspektivische Darstellungen und kontroverse Debatten möglich sind. Nur so lässt sich eine historische Bildung gestalten, die über reine Wissensvermittlung hinausgeht und zur Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz beiträgt.

Transitional Justice darf im schulischen Bildungsdiskurs nicht auf eine rein retrospektive Darstellung vergangener Unrechtskontexte reduziert werden. Vielmehr sollte das Konzept als zukunftsorientiertes Prinzip verstanden werden, das Lernende dazu befähigt, historische Verantwortung mit aktuellem Engagement für Menschenrechte und Demokratie zu verknüpfen. Insbesondere in Zeiten globaler Verunsicherung, zunehmender autoritärer Tendenzen und persistenter struktureller Ungleichheiten kommt der Schule eine zentrale Rolle zu. Sie muss als Raum gestaltet werden, in dem Gerechtigkeit nicht nur thematisiert, sondern im Sinne einer partizipativen, kritischen und ethisch fundierten Auseinandersetzung aktiv gelebt wird.

In einer zunehmend vernetzten Welt, in der gewaltsame Konflikte an unterschiedlichen Orten nahezu alltäglich sind und deren Folgen auch entfernte Gesellschaften unmittelbar betreffen, gewinnt eine solche pädagogische Perspektive zusätzlich an Bedeutung. Vergangenheit ist nicht länger nur ein abgeschlossenes Kapitel, sondern bildet die Grundlage für ethische Orientierung angesichts gegenwärtiger und künftiger Herausforderungen. Historisches Lernen muss daher befähigen, Erfahrungen aus der eigenen Geschichte auf neue Kontexte zu übertragen, ohne dabei in Relativierung oder instrumentalisierende Vergleiche zu verfallen. Beispielsweise dürfen die Erinnerung an die Verbrechen des Nationalsozialismus und die Verantwortung gegenüber den Opfern nicht als Legitimation für das Ausblenden aktueller Menschenrechtsverletzungen im Nahostkonflikt dienen. Vielmehr bedarf es eines reflektierten Umgangs mit Geschichte, der universelle Prinzipien wie Menschenwürde, Rechtsstaatlichkeit und Gerechtigkeit ins Zentrum rückt und Lernende zu einer aktiven Mitgestaltung einer gerechten und solidarischen Welt befähigt.

VIII.4 Forschungsperspektiven und Ausblick

Zukünftige Forschungsvorhaben könnten sich verstärkt der regionalen Differenzierung innerhalb Deutschlands widmen. Insbesondere eine Analyse von Schulbüchern aus Berlin oder aus den neuen Bundesländern - also ehemals der DDR zugehörigen Regionen – könnte aufzeigen, ob und inwiefern sich erinnerungskulturelle Schwerpunkte von jenen in westdeutschen Lehrwerken unterscheiden. Eine solche vergleichende Regionalanalyse könnte neue Einsichten in die Binnenperspektiven der deutschen Erinnerungskultur liefern.

Darüber hinaus lässt sich das in dieser Studie entwickelte Analyseraster auf weitere Transformationskontexte übertragen. In Taiwan könnten beispielsweise auch die japanische Kolonialzeit oder die Erfahrungen indigener Bevölkerungsgruppen stärker in den Fokus rücken, während in Deutschland die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit ergänzend analysiert werden könnte. Auch ein international vergleichender Blick, etwa auf Schulbuchdarstellungen in Südafrika, Lateinamerika oder in postdiktatorischen Staaten Europas wäre lohnend, um globale Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der schulischen Auseinandersetzung mit politischem Unrecht zu identifizieren.

Ein weiterer zentraler Forschungsschwerpunkt sollte auf der empirischen Untersuchung der Lernwirksamkeit verschiedener Darstellungsformen im Unterricht liegen. Schulbücher stellen lediglich ein Medium im didaktischen Gesamtgefüge dar. Die tatsächliche Vermittlung hängt wesentlich vom pädagogischen Handeln der Lehrkräfte, der Klasseninteraktion sowie von regionalen und schulformspezifischen Faktoren ab. Auch die Rolle lokal erstellter Unterrichtsmaterialien und ergänzender Medieninhalte ist in diesem Zusammenhang bedeutsam.

Besonders relevant erscheint zudem die Frage, wie zukünftige Lehrkräfte im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung auf den Umgang mit Themen der Transitional Justice vorbereitet werden: Welche Konzepte, Materialien und Haltungen prägen ihre Ausbildung? Inwiefern fördert das Studium ihre Fähigkeit zur reflektierten und empathischen Vermittlung sensibler historischer Inhalte? Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Professionalisierung von Lehrkräften sowie der unterrichtlichen Umsetzung bietet somit ein

vielversprechendes Forschungsfeld, das die in dieser Studie gewonnenen Einsichten systematisch erweitern und für die Bildungspraxis nutzbar machen kann.

VIII.5 Schlussbemerkungen

Die vorliegende Dissertation hat untersucht, wie Schulbücher in Deutschland und Taiwan das Thema Transitional Justice thematisieren, welche historischen Narrative, didaktischen Ansätze und semantischen Rahmungen sie verwenden und in welcher Weise sie zur Entwicklung historischer Urteilskraft, Empathie und demokratischer Handlungskompetenz beitragen können.

Deutlich wurde, dass sich die Darstellung historischer Unrechtskontexte in beiden Ländern zwar auf ein gemeinsames Ziel stützt, nämlich die Vermittlung demokratischer Werte und die Auseinandersetzung mit staatlich begangenen Unrecht, jedoch über unterschiedliche pädagogische Zugänge und erinnerungskulturelle Prägungen erfolgt. Zugleich hat die Analyse gezeigt, dass in beiden Kontexten Leerstellen und Herausforderungen bestehen: So bleiben marginalisierte Akteure, komplexe Täterrollen und alternative Deutungen historischer Verantwortung oftmals unterbelichtet.

Dies verweist auf die Grenzen schulischer Vermittlung historischer Gerechtigkeit, insbesondere dann, wenn politische Sensibilitäten, curriculare Vorgaben oder ein Mangel an multiperspektivischem Material die Darstellung verengen. Schulbücher können keine vollständige Vergangenheitsbewältigung leisten, wohl aber können sie Räume für kritische Auseinandersetzung eröffnen. Sie sind Teil eines gesellschaftlichen Bildungsauftrags, der über das bloße Faktenwissen hinausgeht: zur Förderung historischer Sensibilität, zur Entwicklung ethischer Urteilskraft und zur Stärkung einer demokratisch fundierten Erinnerungskultur.

Vor dem Hintergrund wachsender globaler Herausforderungen wie Desinformation, autoritärer Tendenzen und Geschichtsrevisionismus kommt der schulischen Auseinandersetzung mit Transitional Justice eine besondere Relevanz zu. Es bleibt Aufgabe zukünftiger Bildungsforschung, diesen Prozess weiter zu begleiten, didaktisch weiterzuentwickeln und in internationale Diskurse einzubinden, um das Erinnern nicht nur als Rückblick, sondern als gesellschaftliche Zukunftsaufgabe zu begreifen.

IX. LITERATURVERZEICHNIS

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (1st edition). Pearson.
- Arthur, P. (2009). How "Transitions" Reshaped Human Rights: A Conceptual History of Transitional Justice. *Human Rights Quarterly*, 31(2), 321–367. <https://doi.org/10.1353/hrq.0.0069>.
- Bildungsministerium. (2018). *Bildungsplan für die 12-jährige Grundausbildung: Geschichte*. <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E5%9C%8B%E6%B0%91%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%9A%A8%E6%99%AE%E9%80%9A%E5%9E%8B%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E6%A0%A1-%E7%A4%BE%E6%9C%83%E9%A0%98%E5%9F%9F.pdf>
- Buckley-Zistel, S. (2008). Transitional Justice als Weg zu Frieden und Sicherheit. Möglichkeiten und Grenzen. *SFB-Governance Working Paper Series*, 15.
- Bundesministerium der Justiz & Bundesamt für Justiz. (1949, 2023). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG)*. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/>
- Caldwell, E. (2018). *Transitional Justice Legislation in Taiwan Before and during the Tsai Administration*. 27(2).
- Chan M.-H. (2017). *A study on controversial issues in high school history textbook and teachers' perceptions on teaching historical controversies* [National Taiwan Normal University]. <https://hdl.handle.net/11296/279q6w>
- Chang-Liao, N.-C., & Chen, Y.-J. (2019). *Transitional Justice in Taiwan: Changes and Challenges*. 28(3), 620–644.
- Chen H., Wang H., Wang S., Shih P., Cheng C., & Xie X. (2024). *Li shi. 1 (Nan-I Geschichte)* (3. Aufl.). Nan I Book Enterprise Co.
- Chen Y., & Hsueh H. (2020). *Erebera shijian zhenxiang yu zhuanxing zhengyi baogao [Forschungsbericht über die Wahrheit des Zwischenfalls vom 28. Februar und Transitional Justice]*. Memorial Foundation of 228.
- Cheng-Yi, H. (2020, September 18). Transitional Justice Symposium: Law's Liberation. *Opinio Juris*. <https://opiniojuris.org/2020/09/18/transitional-justice-symposium-laws-liberation/>
- Chow, P. C. Y. (Hrsg.). (2008). *The „One China“ Dilemma*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9780230611931>
- Christodoulou, E. (2018). Deconstructing resistance towards textbook revisions: The securitisation of history textbooks and the Cyprus conflict. *Global Change, Peace & Security*, 30(3), 373–393. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1453492>
- Chu, Y., & Lin, J. (2001). Political Development in 20th-Century Taiwan: State-Building, Regime Transformation and the Construction of National Identity. *The China Quarterly*, 165, 102–129.
- Clarke-Habibi, S. (2018). Insights from Practice: Lessons from Holocaust Education for the Transitional Justice Classroom. In C. Ramírez-Barat & M. Schulze (Hrsg.), *Transitional Justice and Education* (1. Aufl., S. 159–188). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737008372.159>
- Cole, E. A. (2007). Transitional Justice and the Reform of History Education. *International*

- Journal of Transitional Justice*, 1(1), 115–137. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijm003>
- Crocker, D. (1998). Transitional Justice and International Civil Society: Toward a Normative Framework. *Constellations*, 5(4), 492–517. <https://doi.org/10.1111/1467-8675.00110>
- Davies, L. (2017a). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333–350. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1317999>
- Davies, L. (2017b). The Power of a Transitional Justice Approach to Education. *International Center for Transitional Justice (ICTJ)*.
- De Greiff, P. (2020). The Future of the Past: Reflections on the Present State and Prospects of Transitional Justice. *International Journal of Transitional Justice*, 14(2), 251–259. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijaa013>
- Deile, L. (2023). *Geschichtskultur im Unterricht*. bpb.de. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/geschichtskultur-im-unterricht/>
- Deutscher Bundestag. (2019). Ressortgemeinsame Strategie zur Unterstützung von „Vergangenheitsarbeit und Versöhnung (Transitional Justice)“ im Kontext von Krisenprävention, Konfliktbewältigung und Friedensförderung. *Auswärtiges Amt*. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2247406/818f4a11299421d6d6b7780b39681dc9/190917-vergangenheitsarbeit-und-versoehnung-data.pdf>
- Deutscher Bundestag. (2022, Januar 10). *Zum Konzept der Transitional Justice*. Deutscher Bundestag. <https://www.bundestag.de/resource/blob/877618/35413cb3c9f2e9ee87276a5263921f36/WD-2-076-21-pdf-data.pdf>
- Dyck, S. (2024). *Die Satzgliedlehre in Schulbüchern – Eine qualitative Untersuchung der Klassen 5 und 6*. <https://doi.org/10.24355/dbbs.084-202407251159-0>
- Elster, J. (2004). *Closing the Books: Transitional Justice in Historical Perspective*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511607011>
- Fiedler, C., & Mross, K. (2019). Was wir aus der Forschung zu Transitional Justice in Postkonfliktgesellschaften wissen: Wesentliche Erkenntnisse für die Praxis. *Analysen und Stellungnahmen*. <https://doi.org/10.23661/AS5.2019>
- Forsythe, M. (2015). Taiwan Turns Light on 1947 Slaughter by Chiang Kai-shek's Troops. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2015/07/15/world/asia/taiwan-turns-light-on-1947-slaughter-by-chiang-kai-sheks-troops.html>
- Gawatz, A., Griebinger, A., Arbeiter, C., Becker-Waßner, N., Breiding, B., Hansing, A., Hellberg, F., Hoffmann, M., Ilg, R., Koch, A., Löffler, G., Mayer, J., & Schipperges, S. (2019). *Geschichte 9: Schülerbuch* ([Ausgabe] Baden-Württemberg, Gymnasium, Druck A). Westermann.
- Guinn, D. E. (2005). Human Rights Education: The Third Leg of Post-Conflict/Transitional Justice. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.854488>
- Herz, J. H. (1982). *From Dictatorship to Democracy: Coping with the Legacies of Authoritarianism and Totalitarianism*. Greenwood Press.
- Humanrights.ch. (2017). *Vergangenheitsarbeit und Stärkung der Menschenrechte—Humanrights.ch*. <https://www.humanrights.ch/de/ipf/menschenrechte/aussenpolitik/vergangenheitsarbeit-staerkung-menschenrechte>
- Hung, R. (2020). Ethics of memory: Forgetfulness and forgiveness in the traumatic place. *Educational Philosophy and Theory*, 52(13), 1364–1374.

- <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1761331>
- Huntington, S. P. (1993). *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*. University of Oklahoma Press.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2013, März 1). *Conflict Sensitive Education INEE Minimum Standards*. https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_CSE_Guidance_Note_EN.pdf
- Inter-American Commission On Human (Hrsg.). (2015). Case Gelman v. Uruguay: Judgment of February 24, 2011 (Merits and Reparations). In *Inter-American Yearbook on Human Rights / Anuario Interamericano de Derechos Humanos, Volume 27 (2011)* (S. 201–299). Brill | Nijhoff. https://doi.org/10.1163/9789004530409_010
- Keynes, M. (2021). Engaging transitional justice in Australian history curriculum: Times, temporalities and historical thinking. *Curriculum Inquiry*, 51(4), 413–436. <https://doi.org/10.1080/03626784.2021.1938972>
- Keynes, M., Åström Elmersjö, H., Lindmark, D., & Norlin, B. (Hrsg.). (2021). *Historical Justice and History Education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-70412-4>
- Kohlbrunn, Y., & Scheytt, C. (2021, April 27). *Qualitative Inhaltsanalyse / Methodenzentrum*. Methodenzentrum Ruhr-Universität Bochum. <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/e-learning/qualitative-auswertungsmethoden/qualitative-inhaltsanalyse/#sl-hidden-anchor-1905>
- Könne, C. (2018). Die Darstellung von Revolution und Bürgerkrieg in Russland 1917-1922 in Schulvorschriften und Schulbüchern Deutschlands. In *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* (Nummer 23, S. 139–171).
- Korostelina, K. V., Korostelina, K., Lässig, S., Lässig, S., & Ihrig, S. (Hrsg.). (2013). *History education and post-conflict reconciliation. Reconsidering joint textbook projects*. Routledge.
- Krause, S. (2014). *Erinnern und Tradieren: Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung*. Ferdinand Schöningh.
- Kritz, N. J. (Hrsg.). (1995). *Transitional justice: How emerging democracies reckon with former regimes*. United States Institute of Peace Press.
- Krüger, A. K. (2013). Transitional Justice. *Docupedia-Zeitgeschichte*, 16. <https://doi.org/10.14765/ZZF.DOK.2.252.V1>
- Lai, J. (1994). *Ereberba shijian yanjiu baogao [Forschungsbericht über den Zwischenfall vom 28. Februar]*. Shi bao wen hua.
- Lässig, S. (2013). Post-conflict reconciliation and joint history textbook projects. In K. V. Korostelina, K. Korostelina, S. Lässig, & S. Lässig (Hrsg.), *History education and post-conflict reconciliation. Reconsidering joint textbook projects* (S. 1–18). Taylor and Francis.
- Li, Y. (2019). A Reflection on the Portrayal of the 228 Incident in High School History Textbook: A Transitional Justice Perspective. *Journal of Education of University of Taipei*, 64, 67–94. https://doi.org/10.7036/JEUT.201912_64.0003
- Mayring, P., & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 691–706). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_43
- Mihr, A., Pickel, G., & Pickel, S. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Transitional Justice*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02392-8>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016, März). *Bildungsplan*

- 2016 – *Gymnasium: Geschichte*. Neckar-Verlag GmbH.
- Murphy, K. (2017). Education reform through a transitional justice lens: The ambivalent transitions of Bosnia and Northern Ireland. *Transitional justice and education: learning peace*, 65–98.
- Ramirez-Barat, C., & Duthie, R. (2016). *Transitional Justice and Education—Learning Peace*. Social Science Research Council.
- Ramírez-Barat, C., & Schulze, M. (Hrsg.). (2018). *Transitional Justice and Education: Engaging young people in peacebuilding and reconciliation* (1. Aufl.). V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737008372>
- Sauer, M., Breitschwerdt, J., Epkenhans, M., Geiger, B., Giesing, B., Sauer, M., Memminger, J., Thunich, M., Vollert, N., & Witzmann, P. (2019). *Geschichte und Geschehen 9: Schülerbuch* (M. Sauer, Hrsg.; [Ausgabe] B, Baden-Württemberg, 1. Auflage). Ernst Klett Verlag.
- Teitel, R. G. (2003). Transitional Justice Genealogy. In R. Jamieson (Hrsg.), *The Criminology of War* (1. Aufl., S. 489–514). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315086859-25>
- Teitel, R. G. (2014). *Globalizing Transitional Justice: Contemporary Essays*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195394948.001.0001>
- Teitel, R. G., & Zheng, C. (2017). *Zhuan xing zheng yi: Mai xiang min zhu shi dai de fa lü dian fan zhuan yi = Transitional justice* (Er ban). Shang zhou chu ban.
- TRC. (1996). *THE COMMITTEES OF THE TRC*. <https://www.justice.gov.za/trc/trccom.html>
- Turgis, N. (2010). What is Transitional Justice? *International Journal on Rule of Law, Transitional Justice and Human Rights*, 1, 9–15.
- Tutu, D. (2000). *No Future Without Forgiveness*. Random House Publishing Group.
- UNESCO. (2017). *Education about the Holocaust and preventing genocide: A policy guide*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/OSJZ5002>
- United Nations. (2004). *The rule of law and transitional justice in conflict and post-conflict societies: Report of the Secretary-General*. <https://digitallibrary.un.org/record/527647>
- United Nations. (2008, Februar 20). *What is Transitional Justice?* United Nations. https://www.un.org/peacebuilding/sites/www.un.org.peacebuilding/files/documents/26_02_2008_background_note.pdf
- United Nations. (2010). *Guidance Note of the Secretary-General*. https://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/TJ_Guidance_Note_March_2010FINAL.pdf
- United Nations. (2011, Oktober 13). *Resolution adopted by the Human Rights Council on 13 October 2011*. <https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=A%2FHRC%2FRES%2F18%2F7&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False>
- United Nations. (2020). *Memorialization processes in the context of serious violations of human rights and international humanitarian law: The fifth pillar of transitional justice*.
- United Nations. (2023, Juli 10). *International legal standards underpinning the pillars of transitional justice*. <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc5424-international-legal-standards-underpinning-pillars-transitional>
- Weiffen, B. (2015). Transitional Justice: Eine konzeptionelle Auseinandersetzung. In A. Mihr, G. Pickel, & S. Pickel (Hrsg.), *Handbuch Transitional Justice* (S. 83–104). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02994-4_4-1
- Werle, G., & Vormbaum, M. (2018). *Transitional Justice*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55676-4>

- Wu H., Chen C., Chen K., Wang S., Chiang A., Liao C., Shih Y., & Sue H. (2023). *Li shi. 1 (Han-Lin Geschichte)* (2. Aufl.). Han Lin Publishing Co.
- Wu, N. (2005). *Transition without Justice, or Justice without History*:
- Zadora, A. (2017). Textbook Narratives and Patriotism in Belarus. In C. Psaltis, M. Carretero, & S. Čehajić-Clancy (Hrsg.), *History Education and Conflict Transformation: Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation* (S. 257–273). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54681-0_10
- Zhou, W. (2019). *Zhuanxing zhengyi zhi lu: Daoyu de guoqu yu weilai [The Road to Transitional Justice: The Past and Future of Islands]* (First edition). National Human Rights Museum.
- Zupan, N. (2016). *Vergangenheitsarbeit*. bpb.de. <https://www.bpb.de/themen/kriegskonflikte/dossier-kriege-konflikte/54742/vergangenheitsarbeit/>

X. ANHANG

Der Anhang enthält ergänzende Materialien, die die in dieser Dissertation durchgeführte Analyse unterstützen und nachvollziehbar machen. Dazu zählen das entwickelte Beurteilungsraster zur Schulbuchanalyse auf Basis der Prinzipien der Transitional Justice und der UNESCO-Dimensionen und die übersetzte Tabelle der Terminologie. Diese Dokumente dienen der methodischen Transparenz und sollen die Anschlussfähigkeit der Studie für künftige Forschungsvorhaben erleichtern.

Anhang I Beurteilungsraster

Analyseebene	Definition	Überprüfungsfragen	Beispiel aus Lehrwerken
Ebene 1: Interpretative Paradigmen	Die Thematisierung historischen Unrechts erfolgt als zentrales Anliegen. Machtverhältnisse und Unterdrückungsstrukturen werden kritisch reflektiert.	Wird „Transitional Justice“ als Begriff eingeführt oder erklärt? Wird „Unrecht“, „Diktatur“ benannt?	Nan-I Geschichtsbuch: Begriff „Transitional Justice“ mit Kontext erklärt.
Ebene 2: Historische Faktenebene - Zeit	Die historischen Zeitpunkte von Repression und Aufarbeitung werden nachvollziehbar und chronologisch eingeordnet.	Gibt es Zeitstrahlen oder Jahreszahlen zu Repression, Rehabilitation, Entschädigung?	Nan-I: 228-Zwischenfall und gesetzliche Aufarbeitung mit Jahresangabe
Ebene 2: Historische Faktenebene - Raum	Orte historischer Gewalt und Erinnerungspraktiken werden räumlich sichtbar gemacht, z. B. durch Karten oder Ortsnennungen.	Werden Karten, Ortsnamen, Symbole oder Bilder historisch verortet?	Markierung von Mauer, Stasi-Zentrale (Deutschland)
Ebene 2: Historische Faktenebene - Person	Die Rollen von Tätern, Opfern und Widerstand werden kenntlich gemacht und durch historische Quellen oder Fallbeispiele unterstützt.	Werden konkrete Personen, Organisationen, Opfergruppen erwähnt und beschrieben?	Gawatz: Zitate von Stasi-Opfern und Protestierenden

Ebene 3: Narration & Perspektive	Geschichtliche Ereignisse werden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Reflexion über Verantwortung, Deutung und Erinnerung wird gefördert.	Gibt es Aufgaben zur Perspektivenübernahme? Werden kontroverse Sichtweisen dargestellt?	Nan-I: Darstellung indigener Perspektiven und zivilgesellschaftlicher Proteste
Ebene 4: Didaktische Umsetzung	Durch problemorientierte Aufgabenstellungen wird historisches Lernen handlungsorientiert und wertebasiert gestaltet.	Gibt es Rollenspiele, Fallanalysen, persönliche Schreibaufgaben oder Urteilstrainings?	Gawatz: „Was würdest du tun, wenn du bespitzelt wirst?“

Anhang II Übergesetzte Tabelle der Terminologie

	Deutsch	Englisch	Taiwanesisch Mandarin
1.	228 Zwischenfall	The 228 Incident	二二八事件
2.	Allgemeinbildende Oberschule	Regular senior high school	普通高中
3.	Aufhebung des Kriegsrechts	lift martial law	解嚴
4.	Autonomes Handeln	autonomous action	自主行動
5.	Benshengren	native Taiwanese	本省人
6.	beruflichen Oberschulen	Skill-based senior high school	職業高中
7.	Bestimmungen zur Entschädigung der Opfer des 28. Februar	The February 228 Incident Disposition and Compensation Act	二二八補償條例
8.	Bildung für Energiebewusstsein	Energy Education	能源教育
9.	Bildung indigener Kulturen	Indigenous Education	原住民教育
10.	Bildung zur Katastrophenvorsorge	Disaster Risk Reduction Education	防災教育
11.	Bildung zur Lebensplanung	Life Planning Education	生涯規劃教育
12.	Bildungsplan für die 12-jährige Grundausbildung: Geschichte	The Social Studies Domain Curriculum Guidelines for the 12-Year Basic Education	十二年國民基本教育社會領域綱要
13.	Bildungsplanrichtlinien für die 12-jährige Grundausbildung	Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education	十二年國民基本教育總綱
14.	Charaktererziehung	Character Education	品德教育
15.	Dangwai	Dangwai	黨外
16.	Democratic Progressive Party (DPP)	Democratic Progressive Party (DPP)	民進黨
17.	der Weiße Terror	White Terror	白色恐怖

18.	Die Übergangsbestimmungen zur Mobilisierung zur Unterdrückung des kommunistischen Aufstands	The Temporary Provisions Effective during the Period of Communist Rebellion	動員戡亂時期臨時條款
19.	drei Dimensionen und neun Elemente der Schlüsselkompetenzen	Three Dimensions and Nine Items of Core Competency	三面九項核心素養
20.	Drei Lehren des Volkes	Three Principles of The People (Sunology)	三民主義
21.	Erziehung zur Geschlechtergleichheit	Gender Equality Education	性別平等教育
22.	Familienerziehung	Family Education	家庭教育
23.	Gemeinwohl	seeking the common good	共好
24.	Gesetz für die Wiedergutmachung von Schäden an individuellen Rechten während der Zeit des Kriegsrechts	Act Governing the Recovery of Damage of Individual Rights during the Period of Martial Law	戒嚴時期人民受損權利回復條例
25.	Gesetz zur Entschädigung der während des Kriegsrechts zu Unrecht wegen Hochverrats oder Spionage Verurteilten	Compensation Act for Wrongful Trials on Charges of Sedition and Espionage during the Martial Law Period	戒嚴時期不當叛亂暨匪諜審判案件補償條例
26.	Gesetz zur Förderung der Transitional Justice	Act on Promoting Transitional Justice	促進轉型正義條例
27.	Hochverrat im Inland	Sedition	內亂罪
28.	Informationsbildung	Information Education	資訊教育
29.	Initiative	initiative	自發
30.	Interaktion	engaging in interaction	互動
31.	Internationale Bildung	International Education	國際教育
32.	Kaohsiung-Vorfall	Kaohsiung Incident	美麗島事件
33.	Kommission für Transitional Justice	Transitional Justice Commission	促進轉型正義委員會
34.	Kommunikation und Interaktion	communication and interaction	溝通互動
35.	Kuomintang (KMT)	Kuomintang (KMT); Chinese Nationalist Party	國民黨
36.	Lebensbildung	Life Education	生命教育
37.	Lesekompetenzerziehung	Reading Literacy Education	閱讀素養教育
38.	Meereskunde	Marine Education	海洋教育
39.	Menschenrechtsbildung	Human Rights Education	人權教育
40.	Mittelschule	Junior high school	國中
41.	Multikulturelle Erziehung	Muticultural Education	多元文化教育
42.	Nachrichtendienst	Intelligence agency	情治單位

43.	Nationalregierung der Republik China	The Nationalist Government	國民政府
44.	Oberschule	Senior high school	高中
45.	Outdoor-Erziehung	Outdoor Education	戶外教育
46.	Rechtskunde	Law-related Education	法治教育
47.	Referendar	student teacher	實習老師
48.	Regierung der Republik China	National Government of the Republic of China	中華民國政府
49.	Schlüsselkompetenzen	Core Competency	核心素養
50.	Sicherheitserziehung	Safety Education	安全教育
52.	Sondergesetz gegen Hochverrat und Friedensgefährdende Beziehungen (weggefallen)	Betrayers Punishment Act	懲治叛亂條例 (廢)
53.	Soziale Teilhabe	social participation	社會參與
54.	Stiftung zur Entschädigung der während des Kriegsrechts zu Unrecht wegen Hochverrats oder Spionage Verurteilten	Foundation for Wrongful Trials on Charges of Sedition and Espionage during the Martial Law Period	戒嚴時期不當叛亂暨匪諜審判案件補償基金會
55.	Taiwan Garrison Command	Taiwan Garrison Command	臺灣警備總司令部 (警備總部)
56.	Takasago Völker autonome Vereinigung	Takasago Tribe Autonomous Association	高砂族自治會
57.	Technologiebildung	Technology Education	科技教育
58.	Umweltbildung	Environmental Education	環境教育
59.	Verhängung des Kriegsrechts	impose/declare martial law	戒嚴
60.	Verwaltungsexekutive der Provinz Taiwan	Taiwan provincial administrative executive office	行政長官公署
61.	Waishengren	Chinese immigrant after 1949	外省人
62.	zwölfjährige Grundbildung	12-Year Basic Education curriculum	十二年國民基本教育

