

Luz Elisabeth Pacas Castro

Die gewandelte Darstellung der Heldenfigur im chilenischen Schulbuch

Geschichtliche Erinnerung im Kontext
divergierender Felder



Luz Elisabeth Pacas Castro

Die gewandelte Darstellung der Heldenfigur im chilenischen Schulbuch

Luz Elisabeth Pacas Castro

Die gewandelte Darstellung der Heldenfigur
im chilenischen Schulbuch

Geschichtliche Erinnerung im Kontext
divergierender Felder

Die vorliegende Arbeit wurde als Dissertation zur Erlangung eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) von der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen angenommen.

Betreuer: Prof. Dr. Christian Lahusen
Prof. Dr. Christoph Strünck

Tag der mündlichen
Prüfung: 13. Januar 2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Impressum

Umschlaggestaltung: Markus Bauer
Titelmotiv: Luz Elisabeth Pacas Castro
Druck und Bindung: UniPrint, Siegen

Siegen 2023: *universi* – Universitätsverlag Siegen
www.uni-siegen.de/universi

Gedruckt auf alterungsbeständigem holz- und säurefreiem Papier

ISBN 978-3-96182-117-4

doi.org/10.25819/ubsi/10087

Die Publikation erscheint unter der
Creative Commons Lizenz CC-BY-SA



Vorwort

Die vorliegende Schrift wurde im Sommersemester 2020 von der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen angenommen.

Danken möchte ich an dieser Stelle allen, die mich auf diesem Weg der Anfertigung der Arbeit unterstützt haben. Allen voran meinem Doktorvater Univ.-Prof. Dr. Christian Lahusen, der mir mit Rat und Tat für alle Fragen und Probleme immer zur Seite stand. Ebenso danke ich der Prüfungskommission bestehend aus Univ.-Prof. Dr. Christoph Strünck, Univ.-Prof. Dr. Bärbel Kuhn und Univ.-Prof. Dr. Karin Schittenhelm.

Meinen Kolleginnen und Kollegen sowie MitstreiterInnen während der letzten Jahre möchte ich für den fruchtbaren wissenschaftlichen Austausch danken, der zum Gelingen des Werkes beigetragen hat. Katharina Jabs hat mich als gute Freundin und Kollegin insbesondere während meines Feldforschungsaufenthalts in Chile besonders unterstützt. Ihr gilt daher ein ganz besonderer Dank.

Ein außerordentlicher Dank gilt ebenso Frau Univ.-Prof. Raphaela Averkorn, die mir den Kontakt zur chilenischen Universität in Concepción hergestellt und den Aufenthalt im Rahmen ihrer Projekte ermöglicht hat. Ebenso danke ich der Universität Concepción (Prof. Dra. Paulina Astroza Suárez, Prof. Dra. Jeanne W. Simón) für die wunderbare Aufnahme als Gastwissenschaftlerin und allen Angehörigen des dortigen Instituts für Politikwissenschaften.

Danken möchte ich auch meinen InterviewpartnerInnen an den unterschiedlichen Institutionen sowie den chilenischen Schulbuchverlagen, insbesondere den Verlagen Santillana, SM Chile und ZIG-ZAG für ihre Unterstützung bzw. die Autorisierung der Publikation des Bildmaterials.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern und meinem Bruder José Miguel León, die mich auf diesem Weg immer unterstützt und begleitet haben.

Luz Elisabeth Pacas Castro

1.	EINLEITUNG	1
1.1.	FORSCHUNGSFRAGEN UND ERKENNTNISZIELE	4
1.2.	METHODENBESCHREIBUNG	9
2.	THEORETISCHE EINBETTUNG DER FORSCHUNGSARBEIT	24
2.1.	POSTKOLONIALE KOLLEKTIVE ERINNERUNG UND IDENTITÄT	25
2.2.	THEORIE ZUR SCHULBUCHFORSCHUNG UND FORSCHUNGSSTAND	38
2.3.	DIE FELDTHEORETISCHE PERSPEKTIVE NACH BOURDIEU	55
2.4.	DIE ZUNEHMENDE BÜROKRATISIERUNG DURCH TRANSPARENZ	61
3.	DIE CHILENISCHE BILDUNGSPOLITIK IM ÜBERBLICK	64
3.1.	DAS CHILENISCHE BILDUNGSSYSTEM	64
3.2.	INTERKULTURELLE ANSÄTZE IN DER BILDUNGSPOLITIK CHILES	69
3.3.	POLITISCHE TRANSITION UND EINFÜHRUNG DES NEUEN BILDUNGSGESETZES (1990–2009)	73
3.4.	CURRICULARE VORGABEN FÜR DAS UNTERRICHTSFACH GESCHICHTE	75
4.	EMPIRISCHE BEFUNDE – DIE SCHULBUCHPRODUKTION IN CHILE	82
4.1.	DIE STAATLICHE SCHULBUCHGESTALTUNG UND AKQUISE IN CHILE	84
4.2.	DIE SCHULBUCHERSTELLUNG FÜR DEN PRIVATEN SEKTOR	96
5.	ERSTE BETRACHTUNGSPHASE: STAATLICHE SCHULBÜCHER	108
5.1.	DER MUTIGE HELD KOLUMBUS	108
5.2.	DIE HEROISIERUNG DES O’HIGGINS UND DIE MODERATE HEROISIERUNG VON CARRERA UND RODRÍGUEZ	118
5.3.	DIE LATEINAMERIKANISCHE UNABHÄNGIGKEITSWERDUNG ALS PARALLEL VERLAUFENDER PROZESS	132
5.4.	ZUSAMMENFASSUNG	134
6.	ZWEITE BETRACHTUNGSPHASE: STAATLICHE SCHULBÜCHER	135
6.1.	KOLUMBUS – REPRÄSENTANT DES FORTSCHRITTS	135
6.2.	CARRERA, RODRÍGUEZ UND O’HIGGINS: HELDEN DER UNABHÄNGIGKEITSWERDUNG	142
6.3.	DIE LATEINAMERIKANISCHEN FIGUREN ALS IDEENGEBER	158
6.4.	ZUSAMMENFASSUNG	159
7.	DRITTE BETRACHTUNGSPHASE: STAATLICHE SCHULBÜCHER	160
7.1.	DIE GRUPPE DER ENTDECKER IM FOKUS DER NARRATION	160
7.2.	KOLLEKTIVE MOBILISIERUNG UND INSTITUTIONEN ALS ZENTRALE AKTEURE	172
7.3.	DIE LATEINAMERIKANISCHE UNABHÄNGIGKEITSWERDUNG: EINE KRITISCHE REFLEXION	185
7.4.	ZUSAMMENFASSUNG	187
8.	ERSTE BETRACHTUNGSPHASE: PRIVATE SCHULBÜCHER	188
8.1.	DIE GESCHICHTE DER ENTDECKUNG: EINE HERVORHEBUNG DES TECHNISCHEN FORTSCHRITTS	189
8.2.	DIE MODERATE HEROISIERUNG DER CHILENISCHEN FIGUREN DER UNABHÄNGIGKEITSWERDUNG	202
8.3.	SIMÓN BOLÍVAR – HELD DER UNABHÄNGIGKEITSWERDUNG (SANTILLANA UND SM)	213
8.4.	ZUSAMMENFASSUNG	219
9.	ZWEITE BETRACHTUNGSPHASE: PRIVATE SCHULBÜCHER	220
9.1.	MODERATE HEROISIERUNGEN: KOLUMBUS UND MAGELLAN (SANTILLANA)	221
9.2.	KOLUMBUS – REPRÄSENTANT DES FORTSCHRITTS (SM)	234
9.3.	O’HIGGINS – DER MUTIGE HELD (SANTILLANA)	244
9.4.	CARRERA, RODRÍGUEZ UND O’HIGGINS: HELDEN DER UNABHÄNGIGKEITSWERDUNG (SM)	250
9.5.	SIMÓN BOLÍVAR – MODERATE HEROISIERUNGEN UND SEIN VERSCHWINDEN (SANTILLANA UND SM)	259
9.6.	ZUSAMMENFASSUNG	261

10.	DRITTE BETRACHTUNGSPHASE: PRIVATE SCHULBÜCHER -----	263
10.1.	KOLUMBUS – MUTIGER HELD DER ENTDECKUNGSGESCHICHTE (SANTILLANA UND SM) -----	264
10.2.	CARRERA, RODRÍGUEZ UND O’HIGGINS – HELDEN DER UNABHÄNGIGKEITSWERDUNG (SANTILLANA) -----	283
10.3.	HEROISIERUNGEN DES CARRERA UND O’HIGGINS UND DAS VERSCHWINDEN DES RODRÍGUEZ (SM)-----	292
10.4.	SIMÓN BOLÍVAR – MODERATE HEROISIERUNGEN UND SEIN VERSCHWINDEN (SANTILLANA UND SM) -----	298
10.5.	ZUSAMMENFASSUNG -----	300
11.	GESCHICHTLICHE ERINNERUNG IM KONTEXT DIVERGIERENDER FELDER -----	303
11.1.	HEROISIERUNGSTENDENZEN UND SCHWACHE REGLEMENTIERUNG (ERSTE BETRACHTUNGSPHASE) -----	305
11.2.	ZUNEHMENDE REGLEMENTIERUNG UND VERSTÄRKTE HERVORHEBUNG NATIONALER FIGUREN IM STAATLICHEN SEKTOR (ZWEITE BETRACHTUNGSPHASE) -----	309
11.3.	HEROISIERUNG UND ENTPERSONALISIERUNG IN DIVERGIERENDEN FELDERN (DRITTE BETRACHTUNGSPHASE) ----	313
12.	KOLLEKTIVE ERINNERUNG HISTORISCHER FIGUREN IM CHILENISCHEN SCHULBUCH -----	317
13.	LITERATURVERZEICHNIS -----	325
14.	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS -----	338

1. Einleitung

„Nach angespannter Debatte: Kammer lehnt Gesetz zur "Entmystifizierung" von Che Guevara in Schulbüchern ab.“¹

Das oben genannte Zitat stammt aus einer chilenischen Tageszeitung aus dem Jahr 2019 und ist Ausdruck einer öffentlichen Debatte, die sich in Chile und anderen lateinamerikanischen Ländern seit den 1990er Jahren vollzieht. Es geht dabei um die immer wiederkehrende Frage, wie historische Figuren im Schulbuch dargestellt werden sollten und wieviel Heldenmythos erlaubt ist. Doch warum ist diese Debatte in Chile so zentral?

Um dies zu erklären, ist es zunächst notwendig, einen Schritt zurückzutreten und die Bedeutung von Heldenfiguren im öffentlichen Raum in Lateinamerika im Allgemeinen und in Chile im Besonderen näher zu betrachten.

Begeben wir uns auf eine imaginäre Reise durch die lateinamerikanischen Länder, so fällt unser Blick beim Durchqueren von zentralen Plätzen und Hauptstraßen immer wieder auf imposante Monumente und Statuen (neuere sowie ältere), die z.B. den lateinamerikanischen Befreier Simón Bolívar zu Pferd in Kampfposition, Christoph Kolumbus mit ausgestrecktem Arm die „Neue Welt“ ankündigend oder den Aztekenkönig Cuauhtémoc mit traditionellem Kopfschmuck zeigen. In der chilenischen Hauptstadt Santiago de Chile führt uns die ca. acht Kilometer lange Allee des „Befreiers Bernardo O’Higgins“ in der Nähe der Metrostation „Die Helden“ (Span.: „Los Héroes“) vorbei an Statuen der nationalen historischen Figuren der chilenischen Unabhängigkeitswerdung José de San Martín, Manuel Bulnes, Bernardo O’Higgins. Eine „Straße der Helden“ gibt es auch in anderen chilenischen Städten wie Maipú und Chiguayante. Das lateinamerikanische Stadtbild zeigt Helden als Teil des öffentlichen Raums und Gegenstand kollektiver Erinnerung. Der Heldenkult nimmt folglich einen festen Platz in der öffentlichen Sphäre in Lateinamerika ein und zeichnet sich bis in die Gegenwart ab.²

Trotz der gezeigten Heroisierungstendenzen in den Stadtbildern, ist kollektive Erinnerung von historischen Figuren in Lateinamerika jedoch nicht frei von Konflikten, wie das einführende Zitat bereits zeigt. Eine relevante Debatte wird hier im Bereich der „Postcolonial Studies“ geführt. Aníbal Quijano, lateinamerikanischer Soziologe, formuliert hier die These eines Fortbestehens kolonialen Erbes in Wissenskategorien und mentalen Kategorien in Lateinamerika, trotz der formalen Dekolonialisierung.³ Ausgangspunkt der Annahme ist, dass sich die Eroberung des lateinamerikanischen Kontinents einst auf zwei

¹ Vega, Matías (2019): Tras tenso debate: Cámara rechaza proyecto para „desnutufucar“ al Che Guevara en textos escolares, <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/06/04/tras-tenso-debate-camara-rechaza-proyecto-para-desmitificar-al-che-guevara-en-textos-escolares.shtml>, abgerufen am 17.02.2020

² Rinke, Stefan; Hinz, Hans-Martin; Schulze, Frederik; König, Hans-Joachim (Hg.) (2011): Bicentenario: 200 Jahre Unabhängigkeit in Lateinamerika. Geschichte zwischen Erinnerung und Zukunft = Bicentenario: 200 años de independencia en América Latina. Stuttgart: Heinz (Historamericana, Bd. 26), S. 98

³ Quijano, Aníbal: Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. In: International Sociology. Vol. 15(2), Juni 2000, S. 216

Ebenen vollzog: zum einen auf einer materiellen Ebene (z.B. die Errichtung der Kolonialbauten und die Materialisierung christlicher bzw. europäischer Symbole) und zum anderen auf einer epistemologischen Ebene durch die Kolonialisierung von allgemeinen Wissensbeständen und mentalen Kategorien (Christianisierung, Sprachpolitik, soziale und politische Strukturen und offizielle Narrative). Die Debatte stützt sich auf die These, dass trotz der formalen Dekolonialisierung des lateinamerikanischen Kontinents im 19. Jahrhundert und der damit einhergehenden Autonomie der Staaten die kolonialen Macht- und Herrschaftsbeziehungen und Strukturen weiterhin erhalten blieben. Quijano weitet die Theorie des Fortbestehens dieser sogenannten „internen Kolonialität“ der Herrschaftsstrukturen auf mentale Kategorien (z.B. „race“) aus. So schreibt Quijano:

„[...] along with America there was produced a new mental category to codify the relations between conquering and conquered populations: the idea of “race”, as biologically structural and hierarchical differences between the dominant and the dominated.[...] According to such a category, new social historical identities were established [...].“⁴

Die These eines Fortbestehens interner Kolonialität, welche Wissenskategorien miteinschließt, wird somit auch für den Bereich der kollektiven Erinnerung relevant. Die Entdeckung des lateinamerikanischen Kontinents 1492 ist als ein wichtiger Wendepunkt in der europäischen Geschichtsschreibung zu verstehen. Heroische Erzählungen über die Konfrontation zwischen indigenen Völkern und spanischen Eroberern produzieren in Europa zunächst einen neuen Kanon an europäischen Heldenfiguren und Heldenerzählungen, die ab dem 15. Jahrhundert Einzug in die offiziellen Narrative der europäischen Geschichtsschreibung finden. Michael Riekenberg erläutert z.B., dass noch in Schulbüchern zu Zeiten des Deutschen Kaiserreichs die Entdecker Amerikas als tapfere Abenteurer mit heldenhaften Attributen beschrieben wurden. So ist Vasco da Gama „muthvoll“, Kolumbus „edel und kühn“ und sogar der Eroberer Cortez handelt aus einer „ehernen Nothwendigkeit“ heraus. Einzig der spanische Conquistador Pizarro bekommt die Rolle des „gewissenlosen Eroberers“ zugeschrieben.⁵ Für die indigenen Völker Lateinamerikas markiert die Eroberung des Kontinents jedoch insbesondere die Geschichte der Zurückdrängung des indigenen kulturellen Erbes und der oralen Erinnerungskultur. Indigene Heldenerzählungen, deren Weitergabe meist über eine orale Erinnerungstradition erfolgte, werden durch die Eroberung aus dem kollektiven Gedächtnis verdrängt und weitestgehend durch neue (insbesondere) religiöse und europäische Narrative ersetzt.⁶ Dies korrespondiert mit den Theorien Aleida Assmanns, die von der Konstruktion einer hegemonialen Identität über die Schrift als technisches Medium ausgeht. Die Partizipation an kollektiver Identität resultiert dabei als Privileg, welches nur einer ausgewählten Elite

⁴ Quijano, Aníbal: Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. In: International Sociology. Vol. 15(2), Juni 2000, S. 216

⁵ Riekenberg, Michael (Hg.) (1990): Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtsbücher, Geschichtsbewusstsein. Studien zur Internationale Schulbuchforschung. Schriftreihe des Georg-Eckert-Instituts Band 66. Frankfurt: Diesterweg (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 66), S. 144 ff.

⁶ Ebenda, S. 25 ff.

zugänglich ist.⁷ Die europäische Geschichtsschreibung erfährt somit zunächst keine Ausweitung auf die Perspektive der indigenen historischen Narrative, sondern es erfolgt die Kolonialisierung des indigenen Wissensbestands und der indigenen Erinnerungskultur.

Erst mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges verweisen erste politische Reformen in Lateinamerika auf einen möglichen Versuch, die interne Kolonialität zu durchbrechen. Globale Debatten über die Rechte ethnischer Minderheiten und ihre kulturelle Selbstbestimmung werden geführt, die mit einem Diskurs über die Frage nach Zuschreibungen, Merkmalen und politischen Begriffsbezeichnungen einhergehen. In Lateinamerika sind marxistisch-leninistisch orientierte soziale Bewegungen sowie später auch indigene Bewegungen maßgeblich an den genannten Debatten beteiligt und setzen wichtige Impulse für das Voranschreiten des Diskurses. Somit beginnt ab den 1950er Jahren der Versuch der vermehrten Integration der indigenen Völker in die verschiedenen Staatsmodelle. Die 1950er, 1960er und 1970er Jahre sind schließlich geprägt von einer politischen Strategie der Homogenisierung des Staatsmodells durch die Assimilierung indigener Völker.⁸ Tubino⁹ und Walsh¹⁰ verweisen hier auf politische Programme zur Förderung der Bilingualität und Bikulturalität, die jedoch die gegebenen asymmetrischen Machtstrukturen reproduzieren. Erst in den 1980er und 1990er Jahren wird ein multiethnisches Bewusstsein in den Mittelpunkt der politischen Debatte gerückt. Staaten mit einem hohen Anteil an indigener Bevölkerung erklären sich zu multikulturellen, mehrsprachigen und pluri-ethnischen Gesellschaften, die eine Stärkung der Rechte indigener Völker anstreben. Tatsächlich kommt es jedoch nur zu einer formalen Integration einzelner Rechte¹¹ bzw. zu einer Stärkung der indigenen Rechte auf der Mikroebene. Seit den 1990er Jahren zeigte sich dann insbesondere in den Ländern Ecuador und Bolivien der Drang sozialer Bewegungen¹², die Idee des plurinationalen Staates durch die Verankerung in die Verfassung auf eine höhere Ebene zu heben, was in den Jahren 2007 und 2009 auch gelingt.¹³

⁷ Assmann, Aleida (1993): Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leviathan*, vol. 21, no. 2, S. 238–253. JSTOR, www.jstor.org/stable/23984064, abgerufen am 17.02. 2020, S.242 ff.

⁸ Schilling-Vacaflor, Almut (2010): Die indigenen Völker Lateinamerikas: Zwischen zunehmender Selbstbestimmung und anhaltender Marginalisierung. In: *GIGA Focus Lateinamerika* 08/2010, S. 2; Ferrão Candau, Vera Maria (2010): Educacion intercultural en America Latina. Distintas concepciones y tensiones y tensiones actuales. In: *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), S.335

⁹ Tubino, Fidel; Sinningen, John H.: Intercultural Practices in Latin American Nation States. *Intercultural Practices in Latin American Nation States* (2013). In: *Journal of Intercultural Studies* 34 (5), S. 610

¹⁰ Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad critica y educación intercultural. In: *Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine* (2010): *Consturuyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración S. 75-96

¹¹ Schilling-Vacaflor, Almut (2010): Die indigenen Völker Lateinamerikas: Zwischen zunehmender Selbstbestimmung und anhaltender Marginalisierung. In: *GIGA Focus Lateinamerika* 08/2010, S. 2

¹² Cortez, David; Wagner, Heike (2010): Zur Genealogie des indigenen "guten Lebens" ("sumak kawsay") in Ecuador. In: *Gabriel, Leo; Berger, Herbert* (Hg.) (2010): *Lateinamerikas Demokratien im Umbruch*. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 168 // *Altmann, Philipp* (2014): *Die Indigenenbewegung in Ecuador: Diskurs und Dekolonialität*. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 8; S. 207 ff.

¹³ Buitrago, Miguel A. (2007): Boliviens neue Verfassung – ein Land vor der Zerreißprobe. In: *GIGA Focus Lateinamerika* 12/2007, S. 3

1.1 Forschungsfragen und Erkenntnisziele

In der vorliegenden Dissertationsschrift soll die skizzierte Thematik der kollektiven Erinnerung lateinamerikanischer Heldenfiguren aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Theorien der „Postcolonial Studies“ und der Debatten zur Möglichkeit der Überwindung interner Kolonialität analysiert werden.

Die zentralen Ansätze, die in der Aktualität den politischen Sektor Lateinamerikas dominieren, sind die Konzepte der Multikulturalität, Plurinationalität und der Interkulturalität. Die Plurinationalität rückt die Idee der „Einheit in der Vielfalt“ in den Mittelpunkt¹⁴ und ist durch die Verankerung in der Verfassung insbesondere für die Staaten Bolivien und Ecuador relevant. Der Multikulturalismus meint einerseits die Situation, dass Gesellschaften, Gruppen oder kleinere Einheiten mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zusammenleben. Als Politik des Multikulturalismus bezeichnet man wiederum Maßnahmen, um diese natürliche Diversität in der Gesellschaft unterstützend zu begleiten. Die Relation zwischen den unterschiedlichen Kulturen ist dabei symmetrisch und konfliktfrei.¹⁵ Mit Rückgriff auf die Debatte um Dekolonialisierung ist für Estermann, Walsh und Tubino die Dekolonialisierung enger mit dem Ansatz der Interkulturalität verknüpft. So sollte laut Estermann ein Diskurs über Interkulturalität nicht ohne eine kritische Reflexion des Prozesses der Dekolonialisierung erfolgen und ein Diskurs über Dekolonialisierung erreicht nicht die nötige Tiefe ohne eine Debatte über die Grenzen der Interkulturalität.¹⁶ Für Tubino ist der Multikulturalismus ein Instrument, welches zwar die gegenseitige Toleranz fördert, jedoch keinen Dialog anstrebt, sodass die gegebenen Strukturen reproduziert werden. Die Folge sind parallel existierende Gesellschaften. Der Ansatz der Interkulturalität hingegen fördert den gegenseitigen Dialog.¹⁷ Die kritische Interkulturalität eröffnet, so Walsh, die Möglichkeit, die gegebenen Machtstrukturen zu durchbrechen.¹⁸

Chile ist dabei als ein interessantes Beispiel zu betrachten, da mit der Präsidentschaft von Michelle Bachelet seit dem Jahr 2009 ein „Sozialpakt für den Multikulturalismus“ (Span.: „pacto social por la multiculturalidad“) als politisches Projekt eingeführt wurde.¹⁹ Gleichsam lassen sich jedoch seit den 1990er Jahren bis in die Aktualität zahlreiche

¹⁴ Cortez, David; Wagner, Heike (2010): Zur Genealogie des indigenen "guten Lebens" ("sumak kawsay") in Ecuador. In: Gabriel, Leo; Berger, Herbert (Hg.) (2010): Lateinamerikas Demokratien im Umbruch. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 176

¹⁵ Tubino, Fidel; Sinning, John H.: Intercultural Practices in Latin American Nation States. Intercultural Practices in Latin American Nation States (2013). In: Journal of Intercultural Studies 34 (5), S.617

¹⁶ Estermann, Josef (2014): Colonialidad, descolonización e interculturalidad. In: Polis, Nr. 38/2014, <http://journals.openedition.org/polis/10164>, abgerufen am 17.02.2020, S. 2 ff.

¹⁷ Tubino, Fidel; Sinning, John H.: Intercultural Practices in Latin American Nation States. Intercultural Practices in Latin American Nation States (2013). In: Journal of Intercultural Studies 34 (5), S.617

¹⁸ Walsh, Catherine (2009): Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: ediciones abaya-yala, S. 45 ff.

¹⁹ Boccara, Guillaume; Bolados, Paola (2010): ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal. In: Rev. Indias 70 (250), S. 652

politische Projekte zur Förderung der Interkulturalität beobachten.²⁰ Unterschiedliche politische Bestrebungen werden folglich parallel zueinander umgesetzt. Der Anteil der indigenen Bevölkerung in Chile ist, gemäß dem Selbstverständnis, im Vergleich zu anderen lateinamerikanischen Ländern mit 12,8 %²¹ relativ gering (vgl. Bolivien 62 %²²), wobei diese Zahl 2006 noch bei 6,6% lag. Chile erkennt insgesamt neun Ethnien an, wobei die große Mehrheit (über 80%) sich selbst als Mapuche kategorisiert.²³ Die Studien verweisen darauf, dass Chile zu Beginn der Staatenbildung zunächst versuchte, ein homogenes und europäisch geprägtes Selbstverständnis des Landes zu kreieren.²⁴ Donoso spricht dabei, in Anlehnung an die Theorien von Anthony D. Smith,²⁵ von dem Mythos der Homogenität,²⁶ welcher gestärkt wird durch den Mythos einer gemeinsamen Herkunft („myth of common descent“) und dem Mythos der „goldenen Jahre“, geprägt durch die sogenannten „founding fathers“.²⁷ Es stellt sich also vor diesem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Hintergrund die Frage, wie die historischen Figuren in Geschichtsschulbüchern seit dem Jahr 2009 in Chile kollektiv erinnert werden. Interessant ist in diesem Kontext der den „Postcolonial Studies“ entstammende Begriff der „kritischen Interkulturalität.“²⁸ Dieser betrachtet – anders als die formale Interkulturalität – nicht, ob eine Perspektive indigener Völker repräsentiert wird, sondern ob und wie traditionelle Macht- und Sozialstrukturen aufgebrochen und neu interpretiert werden. Der Begriff ist folglich geeignet, um nachzuvollziehen, wie sich die Darstellungsformen „gängiger, langetablierter chilenischer Heldenfiguren“ (z.B. Kolumbus, Simón Bolívar, Bernardo O’Higgins) in einer sich wandelnden Gesellschaft im Zeitverlauf verändern.

Die erste Forschungsfrage ist somit: Wie werden historische Figuren im Zeitverlauf kollektiv erinnert?

Neben der wissenschaftlichen Debatte im Bereich der lateinamerikanischen „Postcolonial Studies“ nimmt auch die Historiographie eine wichtige Position innerhalb der Debatte um kollektive Erinnerung historischer Figuren ein. Diese spricht sich insbesondere in

²⁰ Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Constuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 82 ff.

²¹ Instituto Nacional de Estadísticas Chile (2018): Síntesis de resultados Censo 2017, <https://www.censo2017.cl/>, abgerufen am 17.02.2020, S. 16

²² Albó, Xavier (2012): Censo 2012 en Bolivia: posibilidades y limitaciones con respecto a los pueblos indígenas. *Tinkazos*, 15(32), 33-45, <http://www.redalyc.org/pdf/4261/426141575002.pdf>, abgerufen am 7.01.2020

²³ Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: *INDIANA* 25, S. 172

²⁴ Ebenda

²⁵ Smith, Anthony D. (1999): *Myths and Memories of the Nation*. Oxford: Oxford University Press, S. 15/S. 163

²⁶ Donoso, María Elena (2004): *The Chilean national identity and the indigenous peoples of Chile*. Thesis (Ph.D.). University of Warwick, <http://wrap.warwick.ac.uk/1210/>, abgerufen am 17.02.2020, S. 3

²⁷ Ebenda, S. 15 ff., S. 69 ff.

²⁸ Tubino, Fidel (2005): *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>, abgerufen am 10.06.2020

Lateinamerika gegen die Verehrung historischer Figuren aus. So schreiben Ben Fallaw und Samuel Brunk:

„Most historians of recent decades have viewed the concept of the hero sceptically, both because they do not believe that leaders have been the fundamental makers of history and because they recognize that those who have claimed heroic stature or have had such claims made for them have often been deeply flawed.“²⁹

Die Positionierung des akademischen Feldes, bezogen auf den lateinamerikanischen Heldenkult, kann somit als eine verstanden werden, die insgesamt für eine Dekonstruktion der Kategorie „Held“ plädiert:

Dt.: „So ist es nicht ungewöhnlich, Fragen zu bekommen, wie „Und wer ist Ihr Lieblingsheld?“, die wir, wenn wir unserem Glaubensbekenntnis treu bleiben wollen, beantworten müssen, ohne zu antworten, indem wir nämlich eine lange Erklärung abgeben, warum diese Frage in der Form, in der sie gestellt wird, nicht beantwortet werden kann. Und zwar nicht, weil der Historiker keine Meinung über die Persönlichkeiten der Vergangenheit haben kann, sondern weil er an diese nicht in der Kategorie „Helden“ denken kann. Uns bleibt also die Möglichkeit, zu versuchen, diese Kategorie zu dekonstruieren, was im Allgemeinen langweilig oder desillusionierend für diejenigen endet, die die Ausgangsfrage gestellt haben und etwas mehr (oder weniger) erwarten als eine Lektion in Geschichtsschreibung.“

Span.: „Así, no es infrecuente recibir preguntas del tipo „¿Y cuál es su héroe predilecto?“, que si queremos ser fieles a nuestro credo, debemos responder sin responder, es decir, ofreciendo una larga explicación de porqué esa pregunta es irrespondible en los términos en que está planteada. Y lo es no porque el historiador no pueda tener opinión sobre los personajes del pasado, sino porque no puede pensarlos bajo la categoría de „héroes“. Nos queda, entonces, la opción de intentar deconstruir esa categoría, lo que en general termina por aburrir o desilusionar a quienes formularon la pregunta inicial y esperan algo más (o menos) que una lección de historiografía.“³⁰

Es zeigt sich somit eine klare Trennung zwischen einem öffentlichen Personenkult und einem wissenschaftlichen Anspruch der entpersonalisierten historischen Erzählung. Kehren wir nun zu dem einleitenden Zitat zurück, so suggeriert die Schlagzeile, dass die Darstellungen von Heldenfiguren in Schulbüchern öffentliche Kontroversen produzieren, was einen Konflikt zwischen dem akademischen Feld und dem populären Feld im Bereich der „Wissensvermittlung“ suggeriert. Wie bereits eingangs erwähnt, ist diese Szene jedoch kein Einzelfall und wird in den Studien des Psychologen Mario Carreteros auch für den Fall Mexiko der 1990er Jahre skizziert. So schreibt dieser, dass mit dem Beginn der „Entzauberung“ der historischen Figuren innerhalb des akademischen Feldes in den 1990er

²⁹ Brunk, Samuel; Fallaw, Ben (Hg.) (2006): *Heroes & hero cults in Latin America*. ebrary, Inc. 1st ed. Austin: University of Texas Press (89), S. 11

³⁰ Sabato, Hilda: *Independencia y nación en la historia de América Latina. Nuevos debates sobre un viejo tema*. In: Rinke, Stefan; Hinz, Hans-Martin; Schulze, Frederik; König, Hans-Joachim (Hg.) (2011): *Bicentenario: 200 Jahre Unabhängigkeit in Lateinamerika. Geschichte zwischen Erinnerung und Zukunft = Bicentenario: 200 años de independencia en América Latina*. Stuttgart: Heinz (Historamericana, Bd. 26), S.28

Jahren insbesondere die Schulbildung in einigen Ländern Lateinamerikas unter besonderer Kritik stand. Man sprach sich, von Seiten des akademischen Feldes, für eine Modifizierung der Schulcurricula und Schulmaterialien aus. Gemäß den akademischen Empfehlungen folgte somit z.B. in Mexiko eine Bildungsreform im Jahr 1992. Im Zuge dieser Reform wurden die sogenannten „Niños Héroes“ (ein Symbol für den Widerstand Mexikos im Krieg gegen die USA in den Jahren 1846–1848) aus den Schulbüchern verbannt, da ihre bis dahin im Schulbuch proklamierte außergewöhnliche Rolle gemäß neuen historiographischen Erkenntnissen nicht bewiesen werden konnte:

Dt.: „Tatsächlich ist die Herkunft dieser offiziellen Figuren aus historiographischer Sicht zweifelhaft. [...] [...] Das Einzige, was mit Sicherheit bekannt ist, ist die Tatsache, dass fünf Jugendliche gestorben sind.“

Span.: „De hecho, el origen de estas figuras oficiales es dudoso desde el punto de vista historiográfico.[...] [...] lo único que se sabe con certeza es el hecho de la muerte de cinco jóvenes.“³¹

Das Verschwinden der „Niños Héroes“ aus den mexikanischen Schulbüchern führte jedoch zu einem Aufschrei innerhalb der mexikanischen Gesellschaft. Protestmärsche zeigten Plakate, auf denen deutlich gefordert wurde, dass die „Niños Héroes“ im mexikanischen Geschichtsbuch „nicht sterben dürfen“. Die Proteste verwiesen somit auf einen Konflikt zwischen dem Geschichtsverständnis im akademischen Feld und dem populären Geschichtsverständnis, der sich innerhalb des bildungspolitischen Feldes entlud.

Mario Carretero verweist in seinen Forschungsarbeiten im Feld „Schule“ genau auf diese Zwischendimension zwischen einem populären Verständnis von Geschichte und einem wissenschaftlichen Verständnis.

Dt.: „Man kann sagen, dass es drei Darstellungen der Vergangenheit gibt, die sich in der sozialen Erfahrung, im Individuum und in den Institutionen sehr unterschiedlich zeigen. Auf der einen Seite, die Aufzeichnung der Geschichte, die in der Schule erscheint. Andererseits die Alltagsgeschichte als Element eines kollektiven Gedächtnisses, das auf die eine oder andere Weise – durch Erfahrung und Bildung – dauerhaft in den Köpfen und Körpern der Mitglieder jeder Gesellschaft eingebettet ist [...]. Schließlich gibt es die akademische Geschichte oder Geschichtsschreibung, die von Historikern und Sozialwissenschaftlern in Übereinstimmung mit der disziplinarischen Logik eines Wissens gepflegt wird, das unter besonderen sozialen und institutionellen Bedingungen eingeführt wurde.“

Span.: „Es posible plantear que existen tres representaciones del pasado, situadas de modo muy diferente en la experiencia social, del individuo y de las instituciones. Por una parte, el registro de la historia que aparece en la escuela. Por otra parte, el de la historia cotidiana, como elemento de una memoria colectiva que, de una forma u otra, se inscribe permanentemente – experiencia y formación mediante – en la mente y en los cuerpos de los miembros de cada sociedad [...]. Por último, existe la historia académica o historiografía,

³¹ Carretero, Mario (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. 1. ed. Buenos Aires: Paidós (Entornos, 2), S.130

que cultivan los historiadores y los científicos sociales, de acuerdo con la lógica disciplinaria de un saber instituido bajo condiciones sociales e institucionales específicas.”³²

Die Schule als Institution stellt nach Carretero folglich ein drittes Feld der Generierung eines Geschichtsverständnisses dar und ist als ein Bindeglied zwischen den beiden erstgenannten Feldern zu betrachten. Der Fokus dieser Arbeit liegt also genau auf der Betrachtung dieser Zwischendimension der Geschichtsvermittlung und der damit verbundenen Darstellung von historischen Figuren im Schulbuch.

Die zweite Forschungsfrage ist somit: Wie werden historische Figuren im chilenischen Geschichtsbuch im Zeitverlauf kollektiv erinnert?

Die forschungsleitende Annahme, die sich aus diesen Ausführungen ergibt, ist, dass kollektive Erinnerung im chilenischen Schulbuch nicht nur unterschiedliche Formen annimmt, sondern dass mindestens heroisierende und entpersonalisierte Formen der Darstellungen existieren.

Fokussiert wird in dieser Forschungsarbeit das Fallbeispiel Chile. Dies begründet sich damit, dass Chile unter den lateinamerikanischen Ländern eine sehr progressive Entwicklung im Bildungssektor seit der Einführung des neuen Bildungsgesetzes im Jahre 2009 durchlaufen hat und die aktuellen Bildungsrankings auf dem Kontinent anführt. Somit lassen sich neue dynamische Entwicklungen im Bereich der Bildung und Bildungsmedienproduktion unterstellen.³³

Die Analyse gewandelter Heldendarstellungen im Schulbuch kann jedoch nur vor dem Hintergrund ihres Entstehungskontexts vollends erfasst werden. Die zweite Dimension, die in dieser Forschungsarbeit daher betrachtet wird, ist die Schulbuchproduktion. In Chile existieren zwei Schulbuchmärkte, ein staatlicher und ein privater Sektor. Möchte man Heldendarstellungen in Schulbüchern in Chile und die Entwicklung verstehen, ist es daher unerlässlich, die Dynamiken beider Märkte zu untersuchen.

Die dritte Forschungsfrage lautet folglich:

Wie stark werden Geschichtsdarstellungen im Schulbuch von ihrem Entstehungskontext beeinflusst? Als Arbeitshypothesen werden Bürokratisierungsprozesse im staatlichen Sektor und Ökonomisierungsprozesse im privaten Sektor zugrunde gelegt.

Die Arbeit enthält folglich zwei Forschungsbereiche: einerseits die Schulbuchanalyse und andererseits die Analyse des Entstehungskontexts der Schulbücher. Die Frage nach den Formen des kollektiven Erinnerns im Schulbuch stellt dabei das Hauptkenntnisinteresse

³² Carretero, Mario (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. 1. ed. Buenos Aires: Paidós (Entornos, 2), S. 36

³³ OECD (2019): Mathematics performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/04711c74-en (Accessed on 20 June 2019); OECD (2019): Reading performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/79913c69-en (Accessed on 20 June 2019); OECD (2019): Science performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/91952204-en (Accessed on 20 June 2019)

dar und bildet die abhängige Variable, während die Erklärung der Phänomene über die Betrachtung des Entstehungskontext folglich die unabhängige Variable bildet.

Für beide Forschungsbereiche wurden eigene Daten erhoben und Methoden angewandt, die nun im Folgenden näher erläutert werden sollen.

Insgesamt möchte diese Arbeit einen Beitrag leisten, Formen des kollektiven Erinnerns im postkolonialen Chile näher zu ergründen und diese, vor dem Hintergrund ihres Entstehungskontexts (Schulbuchproduktion, bildungspolitisches Konzept), zu erklären.

1.2. Methodenbeschreibung

Der Diskursbegriff stellt für die methodische Konzeption dieser Arbeit einen wesentlichen Ausgangspunkt dar. Der Begriff und die zugehörigen Diskurstheorien sind in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen verortet. Die Diskurstheorie bezeichnet dabei die systematische Ausarbeitung der diskursiven Prozesse, während die Diskursanalyse das forschungspraktische und methodische Handwerkszeug für die Untersuchung der Diskurse liefert. In der Linguistik definiert der Diskursbegriff sprachliche Äußerungen als soziale Handlungen, die in ihren Kontexten untersucht werden. Habermas hingegen prägte einen philosophisch-normativen Diskursbegriff. Foucault, als einer der relevantesten Vertreter der Diskurstheorie, war vor allem an der Ordnung des Diskurses und seiner Relation zu den Phänomenen der Macht interessiert. Bourdieu orientierte seine empirischen Arbeiten an zeitgenössischen Gesellschaften und betrachtete Diskurse, ähnlich wie Foucault, als eine soziale Konstruktion der Wirklichkeit, die eine gewisse Wissensordnung widerspiegelte. Laclau und Mouffe setzten auf diesen wissenschaftlichen Ansätzen auf, wobei sie einen Diskursbegriff vertraten, der Konstruktions- und Dekonstruktionsprozesse fokussierte.³⁴ Im Kern ist den sozialwissenschaftlichen Theorien die Annahme gemein, dass Wissen und Wirklichkeit sozial über diskursive Prozesse konstruiert werden.

Auch in der Geschichtswissenschaft finden der Diskursbegriff sowie die Diskurstheorie Anwendung. Gemäß Achim Landwehr lassen sich jedoch gewisse Spezifika der geschichtswissenschaftlichen Diskursforschung im Vergleich zu anderen Wissenschaften erkennen. Diese zeigen sich bereits in einer eigenen Terminologie und Definition. Der geschichtswissenschaftliche Ansatz zur Beschreibung diskursiver Prozesse wird als Diskursgeschichte bezeichnet. Als historische Diskursanalyse wird wiederum die Methode für die Untersuchung der Diskurse innerhalb der Diskursgeschichte verstanden. Anders als in den anderen wissenschaftlichen Disziplinen geht die Diskursgeschichte davon aus, dass keine Eigentlichkeit der Dinge hinter den Diskursen abgebildet wird, sondern es sich um eine Wirklichkeit handle, die in sich erfahrbar und somit historisch entzifferbar ist.³⁵ Es ist somit nicht Ziel der historischen Diskursanalyse „im Sinne der traditionellen Hermeneutik

³⁴ Landwehr, Achim (2018): Historische Diskursanalyse. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt/Main: Campus Frankfurt / New York, S. 60 ff.

³⁵ Landwehr, Achim (2018): Diskurs und Diskursgeschichte, Version: 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte

einen eigentlichen „Kern“ freizulegen“.³⁶ Dieser hier beschriebene Ansatz impliziert also, dass Wirklichkeit und Diskurse nicht voneinander getrennt sind. Alle Bedeutungen, die außerhalb der gegebenen Sprache, Bilder, Zeichen, Medien und Diskurse vermittelt werden, existieren somit innerhalb der historischen Diskursanalyse auch nicht. Wird eine Veränderung der Bedeutungsdimension festgestellt, so impliziert diese also konsequenterweise eine Veränderung der Wirklichkeit.³⁷ Den Diskurs definiert Achim Landwehr auf dieser Basis als „Aussagen, die sich hinsichtlich eines bestimmten Themas systematisch organisieren und durch eine gleichförmige (nicht identische) Wiederholung auszeichnen.“³⁸ Die Fragestellungen der historischen Diskursanalysen werden entsprechend dieser Definitionen und Annahmen simpel formuliert. Ziel der Analyse ist es somit, Brüche und Kontinuitäten des Gesagten zu untersuchen und es wird die Frage gestellt, zu welchem Zeitpunkt und an welchem Ort diese Brüche und Kontinuitäten auftauchen. Ein weiteres Charakteristikum ist, dass Diskurse der Diskursgeschichte unauflöslich mit Machtstrukturen verbunden sind, so dass sie nicht überzeitliche und übermenschliche Formen der Wirklichkeit widerspiegeln. Der Konstruktionscharakter von Wirklichkeit steht folglich auch in der historischen Diskursanalyse als Annahme im Mittelpunkt, wobei die Verknüpfung mit Machtstrukturen als wichtiges Charakteristikum angenommen wird.³⁹ Der Diskurs ist somit auch ein gesellschaftliches Produkt und folgt bestimmten Regeln.⁴⁰

Zusammengefasst lassen sich die Ziele der historischen Diskursanalyse auf dieser Basis wie folgt beschreiben: Über die historische Diskursanalyse kann eine wahrgenommene Wirklichkeit gezeigt werden, welche historisch hervorgebracht wurde und zu einer bestimmten Zeit gesellschaftlich vermittelt, angeeignet und als gegeben anerkannt wurde.⁴¹ Dies wiederum eröffnet die Möglichkeit über die historische Diskursanalyse, Evidenzen infrage zu stellen, Selbstverständlichkeiten aufzudecken und einen Ausblick auf Handlungsmöglichkeiten zu geben.⁴² Die historische Diskursanalyse ist folglich von gesellschaftlicher und politischer Relevanz, da sie aufklärend und emanzipatorisch wirkt und Handlungsmöglichkeiten und gleichsam Machtverhältnisse aufzeigen kann.⁴³

³⁶ Landwehr, Achim (2018): Historische Diskursanalyse. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt/Main: Campus Frankfurt / New York, S. 90

³⁷ Ebenda, S. 164

³⁸ Landwehr, Achim (2018): Historische Diskursanalyse. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt/Main: Campus Frankfurt / New York, S. 90

³⁹ Landwehr, Achim (2018): Diskurs und Diskursgeschichte, Version: 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 1.3.2018 (URL: http://docupedia.de/zg/Landwehr_diskursgeschichte_v2_de_2018?oldid=128687). Versionen 2.0. Accessed 11.03.2021.

⁴⁰ Ebenda, S. 90 ff.

⁴¹ Ebenda, S. 165 ff.

⁴² Ebenda, S. 94 ff.

⁴³ Landwehr, Achim (2018): Historische Diskursanalyse. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt/Main: Campus Frankfurt / New York, S. 160 ff.

In der vorliegenden Arbeit kommt die Thematische Diskursanalyse (TDA) nach Thomas Höhne zur Anwendung. Ziel dieser Analyse ist es, die Diskurse thematisch zu spezifizieren⁴⁴ und ein Gerüst an Mustern und Regelmäßigkeiten zu bestimmen, so dass sich hier die Ziele und Annahmen der historischen Diskursanalyse widerspiegeln. Der Diskurs um „Heldenfiguren der chilenischen Geschichte der Entdeckung und Unabhängigkeitswerdung“ ist in dieser Analyse das gesetzte Thema. Die Prämisse einer thematischen Fokussierung ist so zu erklären, dass das Ziel der TDA die „Rekonstruktion spezifischer semantisch-thematischer Grundstrukturen von diskursivem, d.h. „sprachlich-zeichenhaftem Material“, ist. Die Identifikation einer thematisch-semantischen Organisation, d.h. eines „Diskursgerüsts von Mustern und Regelmäßigkeiten“, ist folglich der analytische Mehrwert der TDA. Höhne bezeichnet dies auch als Herausarbeitung der „Typizität“ eines Diskurses:

„Nicht die vielzitierte quantitative Repräsentativität, sondern die Herausarbeitung der Typizität eines Diskurses bzw. der Regelmäßigkeit des Auftretens spezifischer Aussagen wird dabei angestrebt. Im Kontext einer thematisch orientierten DA bezieht sich der Typizitätsbegriff auf semantische Verknüpfungen, die ein Thema in selektiver und damit in spezifischer Weise dominieren. Die beiden Elemente dieses Typizitätsbegriffs lauten „typisierte Selektion“ und „thematische Dominanz.“⁴⁵

Das Diskursgerüst wird folglich auf thematische Kontinuitäten („thematische Dominanz“) und Brüche („typisierte Selektion“) hin untersucht.⁴⁶ Brüche und Kontinuitäten sind jedoch – bedingt durch die Setzung der thematischen Einheit – innerhalb eines thematisch homogenen Diskurses zu verstehen, der neben dem primär fokussierten Thema (in der vorliegenden Arbeit „historische Figuren der Entdeckung und Unabhängigkeitswerdung Chiles“) weitere thematische Verknüpfungen (z.B. Schlachten, Gefahren, technischer Fortschritt, Institutionen) enthält.⁴⁷ Es handelt sich folglich nicht um die Herausarbeitung unterschiedlicher Positionen in einem Diskurs oder einen „hermeneutischen Anspruch auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen“⁴⁸ oder „universalistischer Handlungsstrukturen“⁴⁹, sondern „Ziel der diskursanalytischen Rekonstruktion ist ein stufenweises Herausfiltern typischer, thematischer Verknüpfungen in Diskursdokumenten (z.B. Schulbuchseite, Interview, Zeitungsartikel)“⁵⁰, um dadurch das Diskursgerüst auf der Mikroebene zu bestimmen. Die TDA unterscheidet sich jedoch nicht nur aufgrund der

⁴⁴ Höhne, Thomas (2008): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 424 ff.

⁴⁵ Ebenda, S. 425

⁴⁶ Ebenda, S. 427

⁴⁷ Ebenda, S. 426

⁴⁸ Ebenda, S. 446

⁴⁹ Ebenda, S. 447

⁵⁰ Ebenda, S. 431

Zielsetzung von der linguistischen Diskursanalyse, sondern sie verwendet auch einen an sozialen Praktiken orientierten Semantikbegriff:⁵¹

„Die sozialtheoretische Bedeutung der TDA gegenüber einer reinen Sprach- bzw. Textanalyse besteht darin, dass mit den Diskursen zugleich soziokulturelles Wissen als ein spezifisches, gesellschaftliches (hegemoniales) Wissen untersucht wird“⁵²

In der thematischen Diskursanalyse erfolgt somit eine Differenzierung zwischen den Strukturen erster Ordnung und zweiter Ordnung. Die Struktur erster Ordnung meint die reine Identifikation der semantischen Verbindungen, die Identifikation der Struktur zweiter Ordnung untersucht „Hierarchiebildungen, Relevanzsetzungen und Bewertungen [...], die nur auf gesellschaftliche Normen zurückführbar sind und durch die dominantes Wissen artikuliert wird.“⁵³

Die Methode erscheint dabei geeignet, da sich nach Höhne das „Schulbuchwissen“ als Resultat gesellschaftspolitischer Machtauseinandersetzungen konzipiert und folglich durch diese Dynamiken stetig verändert.⁵⁴ Das Schulbuchwissen ist dabei Produkt dieses Diskurses. Da die Arbeitshypothese heroisierende und entpersonalisierte Darstellungsformen im Schulbuch annimmt, ermöglicht es die TDA als Methode, diese Veränderungen des Schulbuchwissens zu erfassen und unterschiedliche Darstellungsformen historischer Figuren zu ergründen. Die TDA dient dabei jedoch lediglich als Handwerkszeug im Sinne des genannten Erkenntnisinteresses, wobei der diskurstheoretische Überbau der Aushandlung von Inhalten in Schulbüchern innerhalb dieser Arbeit nicht betrachtet wird. Dies ist auch im Sinne der gegebenen Methode:

„Außer der Diskursform (ein Schulbuch, eine Diskussion, eine Postkarte) werden zunächst keine weiteren Kontexte wie Institutionen, Praxisformen, soziale Bereiche usw. für die Analyse der konstitutiven Elemente und Verknüpfungen des Diskurses berücksichtigt. Dadurch sollen vorschnelle Zuschreibungen von Diskursfunktionen zu anderen Reproduktionsinstanzen (z.B. Institutionen, Akteuren) verhindert werden.“⁵⁵

Ziel ist folglich die Identifikation des Diskursgerüsts, d.h. des semantischen Organisationsmusters auf der Mikroebene. Die Identifikation von Diskursstrukturen auf der Mikroebene schaffen die Möglichkeiten eines Vergleichs der unterschiedlichen

⁵¹ Höhne, Thomas (2008): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 427

⁵² Ebenda, S. 424

⁵³ Ebenda, S. 447

⁵⁴ Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen – Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Univ., Diss., 2002. Frankfurt (Main): Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2), S. 5 und S. 103

⁵⁵ Höhne, Thomas (2008): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 448

Darstellungen eines Themas auf der Makroebene innerhalb der „Kontrastiven Diskursanalyse“.⁵⁶

Die thematische Diskursanalyse verläuft in mehreren Schritten. Zunächst wird die Diskursform definiert, welche im vorliegenden Fall durch das Schulbuch gegeben ist. Im Anschluss folgt die Bestimmung des semantischen Feldes, was eine entsprechende Auswahl der zu analysierenden Dokumente ermöglicht. Nach der Bestimmung des semantischen Feldes und der zu analysierenden Dokumente, folgen eine Ersteindrucksanalyse sowie eine Diskursformanalyse, in welcher Position und Markanz der Dokumente (z.B. Farbe und Größe) bestimmt werden.⁵⁷ Die Diskursformanalyse beinhaltet ebenso die inhärente Strukturierung des Diskurses. Die Bestimmung der Diskursform und ihrer inhärenten Strukturierung verweisen auf die materiellen Grenzen und Strukturierungen, in welche das Schulbuchwissen eingebettet ist.⁵⁸ Anschließend werden die Dokumente unter Berücksichtigung der Kohäsion (gibt es identische oder variierte Wiederholungen?) zueinander in Beziehung gesetzt und intradiskursive Relationen (Verknüpfungen der Dokumente aller Art) herausgearbeitet.⁵⁹ Die Perspektive des Rezipienten wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht betrachtet.

Für den Forschungsbereich der Schulbuchanalyse erscheint es zentral, das Medium „Schulbuch“ als Forschungsgegenstand näher zu beschreiben. In der gegenstandstheoretischen Beschreibung des Schulbuchs nimmt Höhne eine wissens- und mediensoziologische Perspektive ein. Er definiert das Schulbuch auf Basis dieser Perspektive als „Wissensmedium“, in welchem soziokulturelles Wissen spezifisch, d.h. angepasst an die Lernziele, Altersstufen, Schulformen etc. vermittelt wird. Folglich ist Schulbuchwissen in Schulbüchern „Vermittlungswissen“ oder „Diskurswissen“. Es ist somit eine Form des „angepassten Wissens“, welches selektiert und abhängig von der

⁵⁶ Höhne, Thomas (2008): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 443

⁵⁷ Sträterhoff, Stefan (2010): ‚Kulturelle Vielfalt‘ in der Schule: Zur Diskursivität eines geographischen Leitbildes. Eine thematische Diskursanalyse der rheinland-pfälzischen Erdkundebücher für die gymnasiale Orientierungsstufe. Eckert. Beiträge 2010/2. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00022>, abgerufen am 17.02.2020, S. 22

⁵⁸ Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen - Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Univ., Diss., 2002. Frankfurt (Main): Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2), S. 71 ff.

⁵⁹ Sträterhoff, Stefan. „‚Kulturelle Vielfalt‘ in der Schule: Zur Diskursivität eines geographischen Leitbildes. Eine thematische Diskursanalyse der rheinland-pfälzischen Erdkundebücher für die gymnasiale Orientierungsstufe.“ Eckert. Beiträge 2010/2. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00022>, abgerufen am 17.02.2020, S. 24

Höhne, Thomas (2008): Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.433

Beobachterposition ist.⁶⁰ Zudem ist das Wissen im Sinne der Rezipientenadäquatheit „didaktisch gebrochen“ bzw. wird für die institutionalisierten Lernprozesse verfügbar gemacht.⁶¹

„Schulbuchwissen bildet keine objektive Realität ab, sondern in ihm wird ein bestimmtes Wissen und somit eine spezifische Wirklichkeit konstruiert [...]“⁶²

„Die Repräsentativität von Schulbuchwissen kommt nach den bisherigen diskurs- und wissenstheoretischen Überlegungen aufgrund hochgradig selektiver- und institutionell geregelter Filterprozesse zustande, wodurch sich Schulbücher als Träger eines spezifischen kontrollierten dominanten und sozial-institutionell approbierten Wissens einer nationalsprachlich organisierten Gesellschaft erweisen.“⁶³

Das Wissen ist dabei soziokulturell, da es sozial bzw. kollektiv geteilt wird und ferner auch in Form von Symbolen und Zeichen in Erscheinung tritt.⁶⁴ Schulbuchwissen ist trotz der gegebenen Diskursivität darüber hinaus als „träges Wissen“ zu definieren, welches ungleichzeitig zu aktuellen Medienmeldungen und Ereignissen steht.⁶⁵ Es ist jedoch dennoch von institutioneller Bedeutung, was im schulischen Kontext dadurch vermittelt wird, das Buch als Referenz anzuführen, wenn es darum geht, ob Wiedergaben von SchülerInnen in Form von Schularbeiten etc. korrekt sind.⁶⁶

Innerhalb dieses Forschungsvorhabens wurden chilenische Schulbücher des Unterrichtsfachs „Geschichte, Sozialwissenschaften und Geografie“ der fünften und sechsten Klasse der Grundschulbildung untersucht, die im Zeitraum von 2009 bis 2016 für staatliche sowie private Schulen publiziert wurden. Die Studie setzt das Jahr 2009 als Ausgangspunkt, da mit dem Inkrafttreten des neuen Bildungsgesetzes „Ley General de Educación“ (im Folgenden LGE) die zunehmende Formalisierung des staatlichen Bildungssystems und des Schulbuchakquisesystems in Chile beginnt, was auch die Produktion von Bildungsmedien reformiert.

Die Grundschule wurde als Schulform ausgewählt, da es die erste formalisiert vermittelte Version eines historischen Narrativs im Bildungssystem darstellt. Zudem zeichnet sich die Grundschulbildung gemäß Mario Carretero durch ihre Eindimensionalität aus, die sich an die kognitiven Fähigkeiten der gegebenen Altersstufe anpasst.⁶⁷ Es handelt sich somit in der Regel um eine eindeutig vermittelte Darstellung, die wenig Interpretation durch die SchülerInnen zulässt.

⁶⁰ Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen - Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Univ., Diss., 2002. Frankfurt (Main): Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2), S. 59

⁶¹ Ebenda, S. 77, S. 110

⁶² Ebenda, S. 59

⁶³ Ebenda, S. 74

⁶⁴ Ebenda, S. 17 ff., S. 129 ff.

⁶⁵ Ebenda, S. 157

⁶⁶ Ebenda, S. 71

⁶⁷ Carretero, M. (2011): Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in globalized world. Charlotte, NC: Information Age Publishing, S. 139

Bei der Auswahl der zu analysierenden historischen Ereignisse im Schulbuch wurden, in Anlehnung an Mario Carretero, Schlüsselmomente herausgesucht, die für die nationale Identität eines Landes als entscheidend betrachtet werden. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei für den lateinamerikanischen Raum gemäß Mario Carretero der Tag der Unabhängigkeitswerdung eines jeweiligen Landes sowie der Tag des 12. Oktobers (Gedenktag der „Entdeckung Amerikas“) ein. Beide Ereignisse haben dabei eine identitätsstiftende Funktion, wobei die Unabhängigkeitstage die Gründung des Staates repräsentieren und auf die Ausbildung einer „Identität des Staates“ verweisen. Der Gedenktag der Entdeckung Amerikas verweist hingegen im Kern, so schreibt Carretero, auf die Verbindung des Kontinents zu einer ursprünglichen hispanischen Identität, welche aufgrund der damit verknüpften Historie der Eroberung und Kolonialisierung konfliktreich ist.⁶⁸

Das Geschichtsbuch des fünften Schuljahrs wurde daher ausgewählt, da es die Geschichte der Entdeckung Amerikas wiedergibt. Eine historische Phase, die sich dominant entlang der historischen Figur des Christoph Kolumbus, Ferdinand Magellan und den weiteren Seefahrern orientiert. Die Überfahrt des Christoph Kolumbus von Spanien nach Amerika im Jahre 1492 wird als Moment der Begegnung zwischen „zwei Welten“ definiert und ist sowohl in europäischen sowie lateinamerikanischen Geschichtsbüchern Ausgangspunkt für eine neue historische Etappe.⁶⁹ Die Geschichte der „Entdeckung des Kontinents“ wird dabei allgemein sehr eng an die historische Figur des Kolumbus gekoppelt⁷⁰, was sich z.B. im chilenischen Stadtbild über zahlreiche Statuen bestätigt (z.B. in den Städten Valparaíso, Arica, Iquique, Santiago de Chile). Ferdinand Magellan hingegen ging als Seefahrer in die Geschichte ein, der die erste Weltumsegelung realisierte. Die Magellanstraße verweist auf die allgemeine historische Bedeutung der Figur. Diese befindet sich dabei im Süden Chiles, in der nach dem Seefahrer benannten „Region des Magallanes“. Es ist somit eine personenzentrierte Narration in den Schulbüchern aufgrund der geographischen Bedeutung für Chile zu vermuten.⁷¹ Ebenso findet man auch hier in der chilenischen Stadt Square in Punta Arenas eine Statue der Figur, wobei die größere Anzahl der Monumente zu Ehren des Christoph Kolumbus eine größere Signifikanz suggeriert. Die Fallauswahl erfolgte somit nach dem Kriterium, welche historischen Figuren für den fokussierten historischen Moment gemeinhin als zentral bekannt sind und kollektiv über Gedenktage, Monumente etc. erinnert werden. Der Forschungsstand (vgl. Kapitel 2.2) verweist zudem

⁶⁸ Carretero, M. (2011): Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in globalized world. Charlotte, NC: Information Age Publishing, S. 120 // Carretero, Mario (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. 1. ed. Buenos Aires: Paidós (Entornos, 2), S. 235

⁶⁹ Rinke, Stefan (2013): Kolumbus und der Tag von Guanahani 1492. Ein Wendepunkt der Geschichte. Stuttgart: Theiss (WBG), S. 16 ff. und 62 ff.

⁷⁰ Hartwig, Susanne (2018): Einführung die Literatur- und Kulturwissenschaft Lateinamerikas. Schwerpunkt Hispanoamerika. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 386

⁷¹ Marison, Samuel Eliot (1978): The Great Explorers: The European Discovery of America. Oxford: Oxford University Press, S. 598 ff.

auf unterschiedliche Darstellungsformen der zentralen Figuren sowie insbesondere auf eine gesellschaftliche Relevanz der Darstellung für den lateinamerikanischen Kontinent.

Das Buch für das sechste Schuljahr wurde ausgewählt, da es die Narration der Unabhängigkeitswerdung Chiles beinhaltet und diese entlang zentraler historischer Protagonisten erzählt. Auch hier verweist der Forschungsstand auf unterschiedliche Darstellungsformen sowie ein öffentliches Interesse an der Darstellungsform der historischen Protagonisten. Figuren mit Relevanz für die chilenische Unabhängigkeitsgeschichte sind: José Miguel Carrera, Manuel Rodríguez, Bernardo O'Higgins. Historische Figuren mit Relevanz für die transkontinentale Unabhängigkeitsgeschichte Lateinamerikas sind insbesondere: Simón Bolívar und José de San Martín.⁷² Die Geschichte der chilenischen Unabhängigkeitswerdung gliedert sich in zwei historische Prozesse. Zum einen fügt sich die chilenische Unabhängigkeitswerdung in einen transkontinentalen Prozess ein, in welchem die Figuren Simón Bolívar und José de San Martín gemäß der Historie zu zentralen Protagonisten werden. Simón Bolívar, geboren in Caracas, führte im 19. Jh. Unabhängigkeitskriege gegen die spanische Kolonialmacht in den Ländern Venezuela, Kolumbien, Panama und Ecuador und war auch an den Bewegungen in Peru und Bolivien maßgeblich beteiligt. Für den chilenischen Kontext hat seine Figur jedoch keine unmittelbare Bedeutung. Sein militärischer Schlag gegen die spanische Kolonialmacht in Peru führte zu der finalen Befreiung des gesamten Kontinents,⁷³ sodass seine Figur in diesem Sinne in mehreren lateinamerikanischen Ländern heute kollektiv erinnert wird.⁷⁴ Der argentinische General José de San Martín hat hingegen eine größere Bedeutung für den chilenischen Kontext. Martín war einer von wenigen südamerikanischen Revolutionären, die sich auf die Befreiung Chiles konzentrierten. Er gründete mit Unterstützung des chilenischen Generals Bernardo O'Higgins 1816 die sogenannte Befreiungsarmee der Anden, die sich aus chilenischen und argentinischen Soldaten zusammensetzte und 1817 unter widrigen Bedingungen die Anden überquerte. Diese Überquerung war der entscheidende militärische Schachzug, der die Bezwingung der Spanier in der Schlacht von Chacabuco und die Rückgewinnung der Hauptstadt Santiago bedingte.⁷⁵ Monumente des Simón Bolívar und José de San Martín finden sich insbesondere in der chilenischen Hauptstadt Santiago. Die Figuren José Miguel Carrera, Manuel Rodríguez und Bernardo O'Higgins sind hingegen historische Figuren, die innerhalb der einzelnen Etappen der chilenischen Unabhängigkeitswerdung von nationaler Bedeutung waren. So ist José Miguel Carrera eine Figur, welche die ersten unabhängigen

⁷² Hartwig, Susanne (2018): Einführung die Literatur- und Kulturwissenschaft Lateinamerikas. Schwerpunkt Hispanoamerika. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 388

⁷³ Rinke, Stefan (2010): Revolutionen in Lateinamerika: Wege in die Unabhängigkeit 1760–1830. München: Beck, S. 238 ff.

⁷⁴ Valls Montés, Rafael (Hg.) (2006): Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Madrid: Fund. MAPFRE-TAVERA (Iberoamérica, 14), S. 51; Valls Montés, Rafael (Hg.) (2005): Países andinos – España. Madrid: Fundación MAPFRE TAVERA (Iberoamérica, 10), S. 31; Valls Montés, Rafael (Hg.) (2008): Costa Rica, México, Nicaragua y Panamá. Madrid: Fundación MAPFRE (Iberoamérica, 20), S. 85

⁷⁵ Rinke, Stefan (2010): Revolutionen in Lateinamerika: Wege in die Unabhängigkeit 1760–1830. München: Beck, 205 ff.

Institutionen in Chile prägte.⁷⁶ Manuel Rodríguez wurde zentraler Protagonist des Widerstands gegen die spanische Monarchie im Moment der Rückeroberung der chilenischen Territorien in der sogenannten Phase der Reconquista.⁷⁷ Bernardo O'Higgins wurde zur zentralen Figur der Konsolidierung der Unabhängigkeitswerdung und beteiligte sich ebenso an der transkontinentalen Befreiungsbewegung der Anden.⁷⁸ Kollektiv erinnert werden diese Figuren in Chile über Monumente und Statuen (z.B. in Santiago de Chile, San Fernando, Copiapó, San Miguel, Osorno), sodass ihre öffentliche Hervorhebung die Annahme kollektiver Erinnerung dieser Figuren stützt.

Der analysierte Textkorpus speist sich aus Büchern des privaten und staatlichen Sektors (vgl. Tabelle I, Tabelle II, Tabelle III, Tabelle IV). Dabei wurden für die private Schulbuchproduktion Lehrbücher der Verlage Santillana und SM ausgewählt, da diese aktuell die größten Marktanteile innehaben (vgl. Kapitel 4) und eine gewisse Kontinuität auf dem Markt gegeben ist, sodass die Möglichkeit einer Längsschnittstudie hier möglich war.⁷⁹ Die analysierten Schulbücher waren somit folgende:

Tabelle I: Analytierte Bücher für die Betrachtung der historischen Phase der Entdeckung im Schulbuch:

Übersicht der staatlichen Schulbücher			
Erscheinungsjahr	Titel	Schuljahr	Verlag
2009	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	5. Schuljahr (5° Año Básico)	Mare Nostrum
2013	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	5. Schuljahr (5° Año Básico)	ZigZag
2016	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	5. Schuljahr (5° Año Básico)	SM

⁷⁶ Rinke, Stefan (2010): Revolutionen in Lateinamerika: Wege in die Unabhängigkeit 1760–1830. München: Beck, S. 185 ff.

⁷⁷ Rinke, Stefan (2007): Kleine Geschichte Chiles. München: Beck, S. 30 ff.

⁷⁸ Ebenda

⁷⁹ Ortúzar M. Pablo (2016): Calidad, Formato y Mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro Claves para el Debate. Chile: IES Instituto de estudios de las sociedad , <https://www.ieschile.cl/2016/03/textos-escolares/> abgerufen am 17.02.2020, S. 11

Tabelle II: Analyierte Bücher für die Betrachtung der historischen Phase der Entdeckung im Schulbuch:

Übersicht der privaten Schulbücher					
Verlag Santillana			Verlag SM		
Erscheinungsjahr	Titel	Schuljahr	Erscheinungsjahr	Titel	Schuljahr
2009	Sociedad – Bicentenario Tomo II	5. Schuljahr (5° Año Básico)	2009	Ciencias Sociales-Proyecto CreaMundos	5. Schuljahr (5° Año Básico)
2014	Sociedad-Casa del Saber Tomo I	5. Schuljahr (5° Año Básico)	2012	Ciencias Sociales – Proyecto Sé	5. Schuljahr (5° Año Básico)
2016	Sociedad – Todos juntos Tomo I	5. Schuljahr (5° Año Básico)	2016	Ciencias Sociales – Proyecto Savia	5. Schuljahr (5° Año Básico)

Tabelle III Analyierte Bücher für die Betrachtung der Unabhängigkeitswerdung Chiles:

Übersicht der staatlichen Schulbücher			
Erscheinungsjahr	Titel	Schuljahr	Verlag
2009	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	5. Schuljahr (5° Año Básico)	Mare Nostrum
2014	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	6. Schuljahr (6° Año Básico)	ZigZag
2016	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	6. Schuljahr (6° Año Básico)	SM

Tabelle IV Analyierte Bücher für die Betrachtung der Unabhängigkeitswerdung Chiles:

Übersicht der privat Schulbücher					
Verlag Santillana			Verlag SM		
Erscheinungsjahr	Titel	Schuljahr	Erscheinungsjahr	Titel	Schuljahr
2009	Sociedad – Bicentenario Tomo II	5. Schuljahr (5° Año Básico)	2009	Ciencias Sociales-Proyecto CreaMundos	5. Schuljahr (5° Año Básico)
2013	Sociedad-Casa del Saber Tomo II	6. Schuljahr (6° Año Básico)	2012	Ciencias Sociales – Proyecto Sé	6. Schuljahr (6° Año Básico)
2016	Sociedad – Todos juntos Tomo I	6. Schuljahr (6° Año Básico)	2016	Ciencias Sociales – Proyecto Savia	6. Schuljahr (6° Año Básico)

Im staatlichen und im privaten Sektor erfolgte die Nutzung eines Schulbuchs jeweils bis zum Erscheinen des neuen reformierten Werks. Für die Analyse der Schulbücher ergaben sich daher entsprechende Betrachtungszeiträume: der erste von 2009 bis 2012/2013, der zweite von 2012/2013 bis 2016 und der dritte von 2016 bis in die Aktualität. Die Untergliederung in Zeiträume ist auch für die spätere Analyse des Entstehungskontexts relevant.

Einige einleitende Erläuterungen sind zum Aufbau und zur Struktur der Schulbücher erforderlich: In Chile wird das Fach Geschichte in der Grundschule gemeinsam mit den Fächern Sozialwissenschaften und Geografie unterrichtet, sodass die Bücher der staatlichen Schulen den Titel „Geschichte, Sozialwissenschaften und Geografie“ // „Historia, Ciencias Sociales y Geografía“ tragen. Die Bücher der privaten Schulen werden mit dem Titel „Gesellschaft“ // „Sociedad“ sowie einem spezifischen Projekttitel veröffentlicht. Es handelt sich jedoch auch hier um ein fächerübergreifendes Buch der Sozialwissenschaften, Geografie und Geschichte. Der Ansatz eines interdisziplinären Lehrfaches ist in Lateinamerika weit verbreitet. Die Entscheidung, den Geschichtsunterricht in einen größeren thematischen Zusammenhang zu betten, ergibt sich aus den internen geschichtlichen Unterschieden und unterschiedlichen nationalen Ausrichtungen.⁸⁰ Die Lehrerausbildung in Chile ist jedoch nicht konsequent interdisziplinär ausgerichtet, sodass es sehr häufig vorkommt, dass der Lehrer primär im Fach Geschichte ausgebildet wurde und sich die anderen beiden Fächer autodidaktisch aneignet.⁸¹

⁸⁰ Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensino Em Re-Vista*, 26 (Especial), <https://doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-1>, abgerufen am 06.07.2020, S. 967

⁸¹ Die Information entstammt einer Interviewpassage mit einem Vize-Rektor einer Schule in Concepción, Chile

Jedes Unterrichtsfach wird in den Büchern des privaten sowie des staatlichen Schulbuchmarkts in einer in sich abgeschlossenen Einheit dargestellt, wobei die Textanteile für die drei Fächer ausgewogen verteilt sind. Die Bücher für ein Schuljahr umfassen zwei Editionen (Teil I und Teil 2) von jeweils ca. 200 Seiten. Vorgaben hinsichtlich der Abfolge der Themen oder Fächer im Schulbuch gibt es nicht, sodass mit Geografie, Geschichte oder Sozialwissenschaften begonnen werden kann. In der Sektion der Geschichte umfasst die historische Narration mehrere Hauptkapitel, welche sich in Unterkapitel und ggf. in weitere thematische Abschnitte untergliedern und die historischen Ereignisse in chronologischer Abfolge darstellen, wobei einzelne Themen variabel in die Narration eingefügt werden können. Die Identifikation von „typisierter Selektion“ und „thematischer Dominanz“ ist somit gegeben.

Als historische Narration wird an dieser Stelle eine chronologische und logische Aneinanderreihung von Ereignissen verstanden. Die gezeigten Geschehnisse spiegeln dabei jedoch nicht die zeitliche Realität wider. So können diese, je nach ihrer Darstellung im Schulbuch, länger oder kürzer erscheinen. Zudem führt die Aneinanderreihung der Ereignisse dazu, dass immer eine Verbindung zwischen ihnen verstanden wird, selbst wenn die Geschehnisse in der Realität vielleicht in keiner unmittelbaren Verbindung zueinander gestanden haben. Es wird folglich über die Auswahl der historischen Episoden, ihre Anordnung und die Bestimmung des Beginns und Endes der historischen Narration eine gewisse Intentionalität angenommen. Wenn in der Schule über die Unabhängigkeit Amerikas gesprochen wird, so zeigt die Auswahl der Ereignisse und ihre Anordnung im Schulbuch, warum die Unabhängigkeit geschehen konnte, wie sie geschehen konnte und welche Konsequenzen sie hatte. Eine kritische interkulturelle Narration wird per Definition z.B. dann angenommen, wenn unterschiedliche kulturelle Formen der Geschichtserzählung vorhanden sind. Dabei geht es nicht darum, die unterschiedlichen Perspektiven der am Ereignis beteiligten Akteure (z.B. Indigene und Europäer) wiederzugeben, sondern, die unterschiedlichen Formen zu zeigen, wie Geschichte gedacht und erzählt werden kann und ihre Ähnlichkeiten und Unterschiede zu untersuchen. Eine solche Narration, erfordert z.B. eine andere narrative Struktur und Beweisführung bzw. eine andere Form der „typisierten Selektion“ und „thematischen Dominanz.“⁸²

Der gestalterische Aufbau der analysierten Kapitel in den chilenischen Schulbüchern ist in der Regel gleichbleibend und weist keine Unterschiede in der Betrachtung öffentlicher oder privater Schulen auf. So werden die Hauptkapitel (z.B. die Themen der Entdeckung und Unabhängigkeitswerdung) immer über eine große Doppelseite eingeleitet, welche großflächige Bildelemente zeigt und in der Regel von kurzen Einleitungstexten, Textaufgaben oder formulierten Lernzielen begleitet wird. Die Unterkapitel und thematischen Abschnitte behandeln dann jeweils eine historische Etappe, wobei der Umfang einer solchen thematischen Einheit von einer halben Seite bis vier Seiten variieren kann. Die Gestaltung des Unterkapitels umfasst einen Haupttext, zugehörige Textaufgaben,

⁸² Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensino Em Re-Vista*, 26 (Especial), <https://doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-1>, abgerufen am 06.07.2020, S. 965 ff.

Bilder sowie historische Quellen, wobei die jeweilige Anzahl der Elemente variieren kann.⁸³ Bei den historischen Quellen in schriftlicher Form handelt es sich um gekürzte Originalquellen, welche vom Verlag jeweils eine eigene Überschrift erhalten. Innerhalb der vorliegenden Arbeit wurden die thematischen Einheiten unter Berücksichtigung all ihrer narrativen Elemente (Bilder, historische Quellen, Text und Textaufgaben) mit dem Ziel analysiert, das in den einzelnen Büchern gegebene Diskursgerüst über die Identifikation von „typisierter Selektion“ und „thematischer Dominanz“ zu bestimmen und dadurch Rückschlüsse auf die Frage zu ziehen, wie historische Figuren im chilenischen Schulbuch kollektiv erinnert werden. Das Material wurde entlang des linearen Narrationsverlaufs der jeweiligen historischen Epoche im Schulbuch betrachtet. Wiederholungsaufgaben, die den Kenntnisstand vor oder nach einer thematischen Einheit prüften, wurden nicht in der Analyse berücksichtigt. Diese wurden als reines didaktisches Mittel für die Wissensüberprüfung bewertet und waren somit für die Identifikation unterschiedlicher Formen kollektiven Erinnerns unerheblich.

Wie bereits zu Beginn des Textes erwähnt, wurde innerhalb dieser Arbeit ein zweiter Forschungsbereich konzipiert, welcher sich mit der Frage nach dem Entstehungskontext chilenischer Schulbücher befasst. Für die Erfassung der im Feld der staatlichen sowie privaten Schulbuchproduktion gegebenen Dynamiken wurden innerhalb dieses Forschungsvorhabens ExpertInneninterviews durchgeführt, um über die Gruppe von ExpertInnen, als Teil des Handlungsfeldes, die Rahmenbedingungen für die Konzeption der Schulbücher und somit Betriebswissen⁸⁴ zu erfassen. Das Expertenwissen wurde als Datenquelle zur Ergründung des Feldes und zur Bestimmung des Sachverhaltes genutzt. Aufgrund eines im Zuge der Feldforschung detektierten Mangels einer schriftlichen Dokumentation und Personenkontinuität im Feld waren die Interviews explorativ feldöffnend angelegt und dienten der anschließenden Formulierung forschungsleitender Annahmen.⁸⁵ Es erfolgte daher ein über einen offenen Leitfaden gestütztes Interview, welches mehrere Erzählaufforderungen enthielt, wobei die Auswahl der ExpertInnen dem Schneeballsystem unterlag. Da die Interviews das Betriebswissen erfassen sollten, wurde auf ein aufwendiges Notationssystem in der Transkription sowie eine interpretative Auswertung verzichtet. Theoretische Basis für die ExpertInneninterviews bildeten die Werke von Meuser & Nagel 1991, Kaiser 2014, Helfferich 2014, Mieg & Näf 2005, Hopf 2016. Während der Phase der Feldforschung in Chile von März 2018 bis Juni 2018 (Forschungsaufenthalt an der Universität Concepción, Fakultät für Rechts- und Sozialwissenschaften) fanden Gespräche mit Akteuren statt, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten an der Entwicklung von Schulbüchern für öffentliche und private Schulen

⁸³ In den Schulbüchern der staatlichen Schulen finden sich z.B. ab dem Jahr 2016 ein erhöhter Anteil an historischen Quellendokumenten und ein damit einhergehender reduzierter Anteil des Haupttextes.

⁸⁴ Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef (Ed.); Kraimer, Klaus (Ed.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verlag, S. 446 ff.

⁸⁵ Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29 ff.

beteiligt waren und dadurch einen privilegierten Zugang zu den Prozessen hatten.⁸⁶ Einblicke in die vom Bildungsministerium durchgeführten Schulbuchakquiseverfahren wurden im Zuge von Gesprächen mit dem im Jahr 2018 zuständigen Koordinator der staatlichen Schulbuchproduktion im chilenischen Bildungsministerium sowie mit MitarbeiterInnen des Ressorts für Geschichte rekonstruiert. Eine Erweiterung der Datenquelle erfolgte über einen Bericht der nationalen Wirtschaftsstaatsanwaltschaft.⁸⁷ Die Dynamiken und Prozesse des privaten Sektors wurden über Gespräche mit einer ehemaligen Mitarbeiterin des Verlagshauses Santillana in Chile sowie mit zwei „Schulbuch-PromoterInnen“ des Verlagshauses SM, zuständig für die Stadt Concepción, erfasst. Zudem wurde mit Angehörigen der subventionierten Schulen in privater Trägerschaft gesprochen. Diese Gespräche gaben Einblicke in die Verfahren der Schulbucherstellung sowie in die Kommunikation der Verlage mit den privaten und subventionierten Schulen. Insgesamt wurden fünf Interviews in spanischer Sprache geführt.

Die Gespräche mit den Akteuren verdeutlichten, dass im Falle der Erstellung der Bücher für öffentliche Schulen im Laufe der letzten zehn Jahre unterschiedliche Akquisitionssysteme entwickelt wurden. Die Systeme gliedern sich dabei in die folgenden Phasen:

Tabelle V

Erstellungszeitraum 2009-2015		Erstellungszeitraum ab 2016
<i>Rahmenvertragliche Akquise</i>	<i>Öffentliche Ausschreibungen</i>	<i>Modifizierte öffentliche Ausschreibungen</i>

Die rahmenvertragliche Akquise und die öffentliche Ausschreibung sind zwei Prozesse, die im Zeitraum von 2009 bis 2015 innerhalb des staatlichen Schulbuchakquisesystems in Chile parallel zueinander verliefen. Immer dann, wenn ein Rahmenvertrag auslief, setzte eine öffentliche Ausschreibung ein. Im Falle der innerhalb dieser Arbeit betrachteten Schulbücher der „Geschichte, Sozialwissenschaften und Geografie“ für das 5. und 6. Schuljahr geschah dieser Übergang von der rahmenvertraglichen Akquise zur öffentlichen Ausschreibung im Jahre 2012. Im Jahr 2016 waren schließlich alle Rahmenverträge ausgelaufen, sodass eine ausnahmslose Überführung für alle staatlichen Schulbücher in ein modifiziertes System der öffentlichen Ausschreibung erfolgte.

Charakteristisch für das Feld der Schulbuchgestaltung in Chile ist sowohl für den privaten als auch für den staatlichen Sektor eine fehlende Personenkontinuität sowie eine mangelnde schriftliche Dokumentation und Aktenpflege innerhalb des Verwaltungsapparats. Diese wurde in der Feldforschung dadurch belegt, dass

⁸⁶ Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef (Ed.); Kraimer, Klaus (Ed.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verlag, S. 443

⁸⁷ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago de Chile, März 2019

Informationen zu Schulbuchakquiseprozessen und Schulbüchern vor dem Jahr 2016 nur schwer zugänglich waren. Dies war dadurch bedingt, dass entsprechende Dokumente nicht an zentraler Stelle archiviert wurden bzw. die zuständigen Personen im Bildungsministerium in der Regel nur die eigene Amtszeit überblicken konnten, die sich auf wenige Jahre beschränkte. Das Feld der Schulbuchgestaltung kann somit als loses Netzwerk von stetig wechselnden Akteuren definiert werden. Das Feld der staatlichen Schulbuchproduktion lässt sich ab dem Jahr 2009 darüber hinaus als Bereich mit zunehmenden Kontroll- und Evaluationsmechanismen und einer erhöhten Beteiligung externer Institutionen und GutachterInnen definieren.

2. Theoretische Einbettung der Forschungsarbeit

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert, werden in der vorliegenden Arbeit zwei Forschungsbereiche fokussiert: Die Schulbuchanalyse und die Analyse des Entstehungskontexts der Schulbücher. Die Erfassung inhärenter sozialer Konstruktionen in Schulbüchern⁸⁸ ist eines der Ziele der komparatistischen und inhaltsanalytischen Schulbuchforschung.⁸⁹ Der erste Forschungsbereich lässt sich daher aufgrund seiner Fragestellung und Methode diesem Gebiet zuordnen. Die vorliegende Arbeit findet hier Anschlussfähigkeit innerhalb neuerer Fragestellungen. Diese befassen sich mit kulturwissenschaftlichen Themen, Erinnerungskulturen und Identitätsbildungsprozessen.⁹⁰ Weitere Anknüpfungspunkte finden sich jedoch auch im Bereich der internationalen Schulbuchforschung.⁹¹ Die internationale Schulbuchforschung versteht das Schulbuch u.a. als Element der Versöhnung und der Völkerverständigung.⁹² Dies impliziert unterschiedliche Forschungsthemen. So z.B. die Frage, inwiefern Geschichtsschulbücher den Kolonialismus als Herausforderung für die Erinnerungskultur reflektieren. Oder die Analyse, ob sich eurozentrische Darstellungen in Schulbüchern in multiperspektivische Ausdrucksformen wandeln können.⁹³ Der zweite in dieser Arbeit definierte Forschungsbereich untersucht hingegen die Mechanismen und Prozesse der Schulbucheerstellung.⁹⁴ Er ist folglich dem Bereich der prozessorientierten Schulbuchforschung bzw. der vergleichenden Kontextanalyse der Schulbuchproduktion zuzuordnen.⁹⁵

Entsprechend werden für diese beiden Forschungsbereiche auch unterschiedliche theoretische Zugänge und Einbettungen erforderlich. Für den Forschungsbereich der Schulbuchanalyse bilden die Theorien der kollektiven und postkolonialen Erinnerung und Identität die zentralen Rahmungen. Zu diesem Zweck wird der Forschungsstand der inhaltsorientierten Schulbuchforschung herangezogen und hier insbesondere die Annahme der Geschichte als Konstrukt im Schulbuch. Das Schulbuch ist somit als Medium der

⁸⁸ Lässig, Simone (2009): Textbooks and Beyond, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1(1), S. 7 ff.

⁸⁹ Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrg.) (2011): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16)*, 2. Auflage, Berlin: LIT, S. 5 ff. und Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2002. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2), S. 58

⁹⁰ Ebenda

⁹¹ Lässig, Simone: ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e 'historias comunes'", in: Ministerio de Educación (Hg.): *Textos Escolares de historia y sociales*, Santiago de Chile 2009, S. 11–23

⁹² Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*, Schwalbach/Taunus, S. 22

⁹³ Macgilchrist, Felicitas; Otto, Marcus (2014): *Schulbücher für den Geschichtsunterricht*, Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 18.2.2014, URL: <http://docupedia.de/zg/Schulbuecher>. Accessed 10.03.2021

⁹⁴ Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrg.) (2011): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16)*, 2. Auflage, Berlin: LIT, S. 7 ff.

⁹⁵ Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 27 ff.

Geschichtskultur zu verstehen, welches Produkt und gleichsam Faktor gesellschaftlichen Wandels ist. Für die Analyse des Entstehungskontexts von Schulbüchern ist die feldtheoretische Perspektive nach Bourdieu relevant, die über Theorien zur Ökonomisierung des Schulbuchmarkts ergänzt werden. Ebenso wird der Forschungsstand der prozessorientierten Schulbuchforschung innerhalb dieses Kapitels skizziert, wobei insbesondere die an der Wissenskonstruktion im Schulbuch beteiligten Akteure relevant erscheinen.

2.1. Postkoloniale kollektive Erinnerung und Identität

Laut Klaus Eder besteht eine enge Verknüpfung zwischen „kollektiver Erinnerung“ und „kollektiver Identität“. Eder schreibt:

„A second issue emerging from this debate is the relationship between collective identity and collective memory (if they exist). Identity refers to the definitions of who is really a member of a group, whereas memory is what this group shares in terms of past experiences [...]. The experience of defining who belongs to „Us“ and experience of what these „Others“ have done to „Us“ [...], creates the particular dynamic of cultural bonding that holds people together [...].“⁹⁶

Die gemeinsamen Narrativen werden somit zum essenziellen Bestandteil der Konstruktion einer gemeinsamen kollektiven Identität. Die Mechanismen, die bei der Schaffung einer kollektiven Identität somit ausschlaggebend sind, sind, nach Eder, die Evaluation der Vergangenheit sowie die gemeinsame Übereinkunft über eine geteilte Vergangenheit als Basis für die kollektive Identität aller Mitglieder.⁹⁷

Zur Formierung eines Nationalstaates gehört die Schaffung einer gemeinsamen kollektiven Identität. Über die symbolische Konstruktion des Nationalstaates und die daraus resultierende Verbindung individueller Identitäten zu einer gemeinsamen kollektiven Identität wird im Sinne Benedict Andersons eine „vorgestellte Gemeinschaft“ („imagined community“) geschaffen, die sich von anderen Nationen abgrenzt und durch Souveränität gekennzeichnet ist.⁹⁸

Kulturelle und nationale Identitäten sind Konstrukte, die einem kontinuierlichen Prozess der Veränderung unterliegen. Charakteristisch für die Herausbildung eines Identitätsbewusstseins bzw. für die Identifikation mit einer nationalen oder kulturellen Identität ist jedoch, dass dies „in Abgrenzung zu denen geschieht, die nicht dazugehören“. Die Abgrenzung zu den „Anderen“ wird somit zur Bedingung für die Möglichkeit der

⁹⁶ Eder, Klaus; Spohn, Willfried (2005): *Collective Memory and European Identity. Effects of Integration and Enlargement*. Wiltshire: Ashgate, S. 202

⁹⁷ Ebenda, S. 209

⁹⁸ Barragán Osorio, Oscar Yesid (2017): *La contribución de la construcción de memoria histórica al fin del conflicto armado desde una perspectiva decolonial*. In: Borrero García, Camilo; Carrillo González, Diana (Hg.) (2017): *Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad*. Primera edición. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia (Libros de Texto, 10), S. 137 ff.

Identifikation mit dem „Eigenen“ und somit werden die „Anderen“ notwendigerweise zu einem Bestandteil der eigenen Identität. Für postkoloniale Staaten, in denen nicht von einem homogenisierenden, stabilen Kulturmodell im Sinne der klassischen Identitätstheorie ausgegangen werden kann, spiegelt sich kulturelle Identität jedoch in einem intersubjektiven Zirkulationsprozess wider, in welchem nach Stuart Hall die Identitätszuschreibung ausschlaggebend ist. Der Prozess der Identifizierung und Abgrenzung zwischen „Wir“ und die „Anderen“, d.h. der Prozess der „Aushandlung über die Mitgliedschaft“ wird laut Hall somit zum entscheidenden Merkmal des postkolonialen Identitätsbegriffs.⁹⁹ Jedoch sind nicht allein das fehlende homogenisierende Kulturmodell und die damit verbundene Akzentuierung des Zuschreibungs-, Aushandlungs- und Identifikationsprozesses Charakteristika des postkolonialen Identitätsbegriffs, ebenso verlaufen die genannten Prozesse in einem von Asymmetrie, Dominanz und Unterordnung gekennzeichneten Machtgefüge oder wie Julia Reuter erklärt: „Identität wird bestimmt durch Fremddefinition im Machtgefüge. Grenzziehung ist ein Produkt politischer Kämpfe“.¹⁰⁰ Das in der Kolonialzeit konstruierte asymmetrische Machtgefüge und die Akzentuierung des Zuschreibungsprozesses führen dazu, dass der Kampf um Identität somit nicht dominant entlang der nationalen Grenzen verläuft, sondern sich auch bzw. insbesondere in innergesellschaftlichen Aushandlungsprozessen widerspiegelt. Das Feld, in welchem sich die innergesellschaftliche Aushandlung vollzieht, ist jedoch nicht allein durch asymmetrische Machtverhältnisse gekennzeichnet, sondern ebenso über eine komplexe Kategorie „des Anderen“.

Ein Element, in welchem der Diskurs um kollektive Identität somit reflektiert wird, ist daher die Geschichtsschreibung, d.h. Formen der kollektiven Erinnerung. Im Postkolonialismus erfolgt eine Neu- bzw. Umschreibung der Geschichte. Insbesondere die Frage nach der Verknüpfung zwischen dem kolonialen Erbe und der eigenen kulturellen Identität wird dabei zum essentiellen Kern des Diskurses, wobei dies nicht zwangsläufig den Bruch mit der kolonialen Vergangenheit bedeutet, sondern koloniale Denkstrukturen können reproduziert werden und es kann sich auch eine fortgeführte, imperialistische Geschichtsschreibung in der postkolonialen Geschichtsschreibung widerspiegeln.¹⁰¹ Eine kollektive Erinnerung, die eine historische Narration erzählt, die die Heterogenität eines postkolonialen Landes berücksichtigt, kann dazu beitragen, eine plurinationale Identität zu schaffen, bei welcher der Staat als politische Organisation die kollektiven Interessen repräsentiert und als Vermittler zwischen den unterschiedlichen Positionen fungiert.¹⁰²

⁹⁹ Reuter, Julia (2012): Postkoloniale Soziologie. Andere Modernitäten, verortetes Wissen, kulturelle Identifizierungen. In: Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra (Hrsg.) (2012): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 306

¹⁰⁰ Ebenda, S. 307

¹⁰¹ Gatzweiler, Nadine (2015): Kontrapunktisches Lesen von Differenz und Hybridität – Eine Schulbuchforschung zu Imperialismus, Widerstand und Dekolonialisierung. Eckert. Beiträge 2015/1. <http://www.edumeres.net/urn:urn:nbn:de:0220-2015-00064>; abgerufen am 17.02.2020, S.5

¹⁰² Barragán Osorio, Oscar Yesid (2017): La contribución de la construcción de memoria histórica al fin del conflicto armado desde una perspectiva decolonial. In: Borrero García, Camilo; Carrillo González, Diana (Hg.)

In früheren Geschichtsschreibungen waren die Begriffe Geschichte und Gedächtnis eng miteinander verknüpft. Geschichte diente folglich als „Waffe gegen das Vergessen“ und hatte die Funktion, das Gedächtnis an große Heldentaten und eine gemeinsame Herkunft zu bewahren und somit den Staat oder die Institutionen zu legitimieren. Die Gedächtnisfunktion von Geschichte implizierte daher eine bestimmte Position sowie Identität. Von Herodot wurde die enge Verbindung zwischen Identität und Geschichte gelockert. Es wurde die Frage des „Was ist in der Geschichte geschehen?“ mit dem „Warum ist es geschehen?“ verknüpft. Dabei ging das Interesse an der Vergangenheit folglich über den eigenen Horizont hinaus und wurde, unterstützt durch das Medium der Verschriftlichung, in dieser Weise zu objektivem Wissen.¹⁰³ Das kollektive Gedächtnis wurde dann von den Theoretikern Bergson und Dürkheim um die Jahrhundertwende thematisiert. Maurice Halbwachs knüpfte an diese Überlegungen an und verstand das Gedächtnis als ein durch die Gesellschaft beeinflusstes und somit kollektives Element („Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen“ 1950, „Das kollektive Gedächtnis“ 1950, „Stätten der Verkündigung im Heiligen Land“ 1941). Halbwachs ging davon aus, dass das Individuum zwar durchaus Träger des Gedächtnisses ist, es jedoch nur durch gesellschaftliche Bezugsrahmen (Familie, Berufsgruppen, Religions- und Nationsgemeinschaften) seine Aktivierung findet.¹⁰⁴ So unterschied Halbwachs z.B. zwischen einem kollektiven Familiengedächtnis, welches auf der Erinnerung an eine gemeinsame Familienvergangenheit basiert und im kontinuierlichen Austausch über Meinungen und Eindrücke gefestigt und bewusst gemacht wird¹⁰⁵ und dem kollektiven Gedächtnis religiöser Gruppen, welches durch Riten, die Erinnerung an die Entstehungsgeschichte und reproduzierte Ereignisse bewahrt wird.¹⁰⁶ Das Gedächtnis basiert folglich auf einer Alltagskommunikation, ist sozial vermittelt, gruppenbezogen und wird durch eine Ungeformtheit, Beliebigkeit und Unorganisiertheit charakterisiert.¹⁰⁷ Laut Halbwachs gibt es kein Gedächtnis, das nicht sozial ist, denn auch ein einsamer Mensch hätte ohne die sozialen Bezugsrahmen keine Erinnerung.¹⁰⁸ Es handelt sich somit um ein soziales Gedächtnis.¹⁰⁹ Die gemeinsam geteilte Erinnerung schafft wiederum die kollektive Identität, denn in dem Moment, in welchem die Gruppe auf ihre gemeinsame

(2017): Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad. Primera edición. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia (Libros de Texto, 10), S. 139

¹⁰³ Assmann, Aleida (2006a): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik: C. H. Beck, S. 43–46

¹⁰⁴ Sondergeld, Birgit (2010): Spanische Erinnerungskultur. Die Assmann'sche Theorie des kulturellen Gedächtnisses und der Bürgerkrieg 1936–1939. Wiesbaden: Springer, S. 21 ff.

¹⁰⁵ Halbwachs, Maurice (1966): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen: Les cadres sociaux de la mémoire [dt.]. In: Soziologische Texte 34. Berlin [u.a.]: Luchterhand, S. 203 ff.

¹⁰⁶ Ebenda, S. 257 und 292

¹⁰⁷ Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Jan Assmann und Tonio Hölscher (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 10 ff.

¹⁰⁸ Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt und Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdt. Verlag, S. 117 ff.

¹⁰⁹ Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Übersetzt aus dem Frz. von Holde Lhoest-Offermann. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 36

Vergangenheit schaut, entsteht das Bewusstsein für eine gemeinsame Identität.¹¹⁰ Halbwachs ging jedoch auch von einer zeitlichen und räumlichen Begrenzung des Gedächtnisses aus.¹¹¹ Laut Halbwachs hat das kollektive Gedächtnis drei Eigenschaften. Zum einen ist es rekonstruktiv, dies bedeutet es ist kein identisches Abbild der Geschehnisse, sondern eine in den sozialen Bezugsrahmen reflektierte Version der Vergangenheit. Das kollektive Gedächtnis wird durch die sozialen Bezugsrahmen aktiviert, jedoch dadurch auch im Prozess der Rekonstruktion geformt, indem persönliche Erinnerungen mit den Erinnerungen der Referenzgruppe (z.B. Familie) durchmischt werden.¹¹² Somit unterscheidet sich das kollektive Gedächtnis von der Kategorie „Geschichte“, welche universal, objektiv und unparteilich ist und alle Ereignisse gleich gewichtet. Die Geschichte setzt laut Halbwachs dort an, wo die Tradition endet und das Gedächtnis der Gruppe erlischt. Ziel der Geschichtsschreibung ist es, die Verbindung zwischen Vergangenheit und Gegenwart über kontinuierliche Denkströme wiederherzustellen. Die Grenzziehung ist dabei jedoch nicht trennscharf, sondern unregelmäßig und unbestimmt.¹¹³ Zudem ist das kollektive Gedächtnis raumkonkret, d.h. es werden materielle Indikatoren der Erinnerung benötigt. Es ist zeitkonkret, was bedeutet, dass zeitliche Ankerpunkte, wie z.B. wiederkehrende Handlungen und Zeitmessungen (z.B. Kalender oder Riten), benötigt werden.¹¹⁴ VertreterInnen der „Postcolonial Studies“ erläutern, dass Halbwachs bei der Entwicklung seiner Theorien von homogenen, geschlossenen Einheiten ausging, diese Strukturen jedoch für die Anwendung auf postkoloniale Staaten aufgebrochen werden müssen.¹¹⁵ Aleida und Jan Assmann führten schließlich eine Weiterentwicklung der Theorien von Halbwachs durch, indem sie das kollektive Gedächtnis in zwei Modi des Erinnerns unterteilten: in ein kommunikatives Gedächtnis und ein kulturelles Gedächtnis.¹¹⁶ Das kommunikative Gedächtnis beruht rein auf einer sozialen Interaktion, die innerhalb von nicht bewusst wahrgenommenen sozialen Rahmen geschieht (diese Rahmen werden, anders als bei Halbwachs, erst mit einer bewusst gewordenen gesellschaftlichen Zugehörigkeit, d.h. einem Wir-Gefühl, wahrgenommen). Das kommunikative Gedächtnis entsteht daher mit der Zeit und vergeht mit seinen Trägern (man geht von drei Generationen eines gemeinsamen kommunikativen Gedächtnisses aus). Zudem gibt es keinen „Spezialisten“, der die Gedächtnisbildung dominiert, sondern jeder gilt als gleich kompetent. Das kulturelle Gedächtnis hingegen ist

¹¹⁰ Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Übersetzt aus dem Frz. von Holde Lhoest-Offermann. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 74

¹¹¹ Ebenda, S. 35

¹¹² Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Übersetzt aus dem Frz. von Holde Lhoest-Offermann. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 58

¹¹³ Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Übersetzt aus dem Frz. von Holde Lhoest-Offermann. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 68 ff.

¹¹⁴ Sondergeld, Birgit (2010): Spanische Erinnerungskultur. Die Assmann'sche Theorie des kulturellen Gedächtnisses und der Bürgerkrieg 1936–1939. Wiesbaden: Springer, S. 21 ff.

¹¹⁵ Rothberg, Michael (2013): Remembering Back. Cultural Memory, Colonial Legacies, and Postcolonial Studies. In: Huggan, Graham: The Oxford Handbook of Postcolonial Studies. Oxford: University Press, S. 362

¹¹⁶ Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt und Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdt. Verlag, S. 119

eine objektivierte Form des Gedächtnisses. Objekte, Symbole, Artefakte, Riten, Erinnerungsfiguren werden von kompetenten Individuen wie Priestern, Schriftstellern und Künstlern gepflegt und somit wird die Weitergabe der objektgewordenen Erinnerung über Generationen hinweg gesichert.¹¹⁷

Die Schriftlichkeit als Medium hat einen besonderen Einfluss auf das kulturelle Gedächtnis und auf die Speicherung von Informationen über Generationen hinweg. Gemäß Aleida Assmann führt diese Form der Konservierung von Wissen zu einer Unterteilung des kulturellen Gedächtnisses in ein Speicher- und Funktionsgedächtnis. Das Speichergedächtnis stellt dabei den unbewohnten, nicht strukturierten Gedächtnisbereich dar, welcher über das Bewusstsein hinausgeht und „das Repertoire verpasster Möglichkeiten“ aufzeigt.¹¹⁸ Es ist somit mit einem Sammelbecken unstrukturierter Information vergleichbar, welche aber dennoch einer Archivierung und Stabilisierung durch Texte bedarf, um „das vom Gestern (zu) bewahren, was im Horizont des Heute nicht gebraucht wird“.¹¹⁹ Das Funktionsgedächtnis hingegen ist ein bewohnter, stetig aktualisierter, selektierter Gedächtnisbereich und Teil einer bewussten Vergangenheit, welche sinn- und identitätsstiftend ist. Die Herstellung eines Funktionsgedächtnisses ist folglich mit einem bestimmten „Gebrauch“ von Vergangenheit verknüpft. Politische Systeme nutzen und selektieren Vergangenheit für die Schaffung eines Funktionsgedächtnisses, welches die Herrschaft legitimiert. Die genealogische Erinnerung an große Taten führt zur Stabilisierung in der Gegenwart und ewiger Erinnerung in der Zukunft. Medien, Schulbücher, Statuen, Gedenkfeiern etc. fördern dabei den Prozess der Verstetigung. Neben der Legitimierung kann das Funktionsgedächtnis auch mit dem Ansinnen der Delegitimierung eines zuvor herrschenden Machtverhältnisses und der Etablierung einer neuen Ordnung geschaffen werden, indem z.B. kritische Gegenerinnerungen vergessen oder sogar zerstört werden. Die dritte Form des Funktionsgedächtnisses wird mit dem Motiv der Schaffung von Distinktion etabliert und meint die Profilierung einer kollektiven Identität, z.B. in religiösen Gemeinschaften. All diesen Formen des Funktionsgedächtnisses ist gemein, dass sie über den Rückgriff auf das Speichergedächtnis veränderbar werden, da dort mehr archiviert wird als das, was im aktuellen Bewusstsein zirkuliert. Das Speichergedächtnis kann, so Assmann, als Korrektiv des Funktionsgedächtnisses dienen.¹²⁰

Die Theorien der Assmanns bieten laut den postkolonialen TheoretikerInnen ein wichtiges Werkzeug für die Dekonstruktion von Nationalitäten und imperialen Machtstrukturen, da sie über die objektivierte Form des kulturellen Gedächtnisses eine Nachverfolgung von

¹¹⁷ Sondergeld, Birgit (2010): Spanische Erinnerungskultur. Die Assmann'sche Theorie des kulturellen Gedächtnisses und der Bürgerkrieg 1936–1939. Wiesbaden: Springer, S. 40 ff.

¹¹⁸ Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt und Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdt. Verlag, S. 122 ff.

¹¹⁹ Ebenda, S. 128

¹²⁰ Ebenda, S. 124 ff.

kulturellen Hegemonien über Generationen hinweg ermöglichen.¹²¹ Auch Pierre Nora schließt sich mit seiner Theorie der „Gedächtnisorte“ der Idee einer Objektivierung des Gedächtnisses an, wobei er dabei den Verlust des natürlichen kollektiven Gedächtnisses, d.h. den Verlust des Prozesses der Aushandlung des kollektiven Gedächtnisses innerhalb der sozialen Rahmen, beklagt. Erinnerungsbildung geschieht aufgrund von Vermassung und Medialisierung individuell und selektiert. Die Erinnerungsorte ersetzen somit die Erinnerungsgesellschaft und Vergangenheit gerinnt in den Erinnerungsmedien.¹²² Für die Theoretiker der „Postcolonial Studies“ ist jedoch auch Noras Theorie stark an den Nationalstaat geknüpft, der die Individualisierung der Moderne für homogene Staaten betont, jedoch die Verhandlung über kollektive Erinnerung innerhalb von heterogenen Gesellschaften ausblendet.¹²³ Auch Claude Lévi Strauß lässt sich als Theoretiker verstehen, der auch einige Charakteristika der postkolonialen Strukturen in seinen Werken thematisiert, so z.B. die orale Kultur und die Schriftlichkeit als Medien des Gedächtnisses und die Allianz zwischen Herrschaft und Erinnerung (Betonung der Genealogie) bzw. Herrschaft und Vergessen als Gedächtnisstrategie der kalten Kultur und die auf Mythen basierende Betonung der Erinnerung als Motor der Entwicklung in heißen Kulturen.¹²⁴

Innerhalb der „Postcolonial Studies“ wird insbesondere die Theorie über die „interne Kolonialität“ für Lateinamerika als interessant betrachtet. Pablo Gonzales Casanova und Rodolfo Stavenhagen formulierten in den 1960er Jahren dieses Konzept. Dabei wird davon ausgegangen, dass trotz der Beendigung der Kolonialzeit in Lateinamerika und einsetzender Prozesse der Industrialisierung und Agrarreformen die einstigen Herrschaftsstrukturen erhalten bleiben und somit der Zugang zur Macht für bestimmte ethnische Minderheiten verschlossen bleibt. In den 1990er Jahren wird das Konzept der „internen Kolonialität“ schließlich von Zeit und Raum entkoppelt. Die „interne Kolonialität“ wird somit nicht länger als ausschließliches Produkt des klassischen Kolonialismus betrachtet, sondern auch moderne Formen des Kolonialismus (z.B. der Imperialismus) werden als Faktoren verstanden, die zum Fortbestehen oder zur Rekonstruktion der internen Kolonialität (d.h. der Macht- und Herrschaftsstrukturen) beitragen. Diese sogenannte „Kolonialität der Macht“ ist nach Quijano daher zugleich Diskurs und Praktik.¹²⁵ Zudem erweitern Escobar und Quijano das Konzept auf „Wissenskategorien und Lesarten der Welt“, die das Fortbestehen der kolonialen Herrschaftsbeziehungen signifikant beeinflussen. Die Wissenskategorien sind dabei nicht allein ein Produkt des Kolonialismus,

¹²¹Rothberg, Michael (2013): Remembering Back. Cultural Memory, Colonial Legacies, and Postcolonial Studies. In: Huggan, Graham: The Oxford Handbook of Postcolonial Studies. Oxford: University Press, S. 363

¹²² Sondergeld, Birgit (2010): Spanische Erinnerungskultur. Die Assmann'sche Theorie des kulturellen Gedächtnisses und der Bürgerkrieg 1936–1939. Wiesbaden: Springer, S. 33 ff.

¹²³Rothberg, Michael (2013): Remembering Back. Cultural Memory, Colonial Legacies, and Postcolonial Studies. In: Huggan, Graham: The Oxford Handbook of Postcolonial Studies. Oxford: University Press, S.363

¹²⁴ Sondergeld, Birgit (2010): Spanische Erinnerungskultur. Die Assmann'sche Theorie des kulturellen Gedächtnisses und der Bürgerkrieg 1936–1939. Wiesbaden: Springer, S. 53

¹²⁵ Patarroyo-Rengifo: Revistando el giro decolonial: Hacia una acción política decolonial. In: Borrero García, Camilo; Carrillo González, Diana (Hg.) (2017): Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad. Primera edición. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia (Libros de Texto, 10), S. 25

sondern auch ein Kennzeichen der Moderne. Die Moderne bzw. Modernität wird über die europäischen Wissensbestände konstruiert, daher wird der interne Kolonialismus von Quijano auch als ein Eurozentrismus definiert. Der dem Konzept der internen Kolonialität inhärente Eurozentrismus spiegelt sich jedoch nicht allein über das dominierende Verständnis von Moderne wider, sondern auch über die Tatsache, dass mit Beendigung der Kolonialisierung das europäische Modell des Nationalstaates von den lateinamerikanischen Ländern übernommen wurde. Als problematisch versteht Quijano in diesem Kontext, dass das europäische Konzept des Nationalstaates von einer ethnisch homogenen Gruppe ausgeht und dabei die kulturelle Diversität nicht beachtet. Die Übernahme des Konzepts innerhalb von Gesellschaften mit ethnischer Diversität führt somit zu einer Destabilisierung des Nationalstaates und hemmt die Entwicklung hin zu einer demokratischen Gesellschaft und zur Ausbildung einer nationalen Identität. Innerhalb dieser bestehenden Asymmetrie stellt Quijano das Problem der Kolonialität der Macht fest, welches sich jedoch nicht nur im Staatsmodell (welches für Quijano die Bereiche Wirtschaft und Wissen miteinschließt) reproduziert, sondern auch in den Lebensbereichen Arbeit, Sex, Subjektivität, kollektive Autorität und Natur. Laut Quijano wird in Lateinamerika ein Kampf um die Kontrolle dieser Lebensbereiche ersichtlich, welcher traditionell von den Europäern dominiert wird. Instrumente zur Erhaltung dieser Ordnung sind dabei der Kapitalismus, das Konzept der Rasse und der Eurozentrismus.¹²⁶ Für die Betrachtung kollektiver Erinnerung ist die Annahme einer „Kolonialität des Wissens“ relevant. Diese geht davon aus, dass Elemente wie die Form der Wissensproduktion, die zeitliche Darstellung der Wissensproduktion, der Eurozentrismus sowie ein holistisches Weltbild die Kolonialität des Wissens bedingen. Die Wissensproduktion geschieht erkenntnistheoretisch betrachtet von einem sogenannten „Nullpunkt“ aus. Der Ausgangspunkt der Beobachtung ist jedoch dabei niemals gänzlich neutral, sondern, gemäß der postkolonialen Theorie, europäisch geprägt, sodass sich hier eine europäische Überlegenheit darstellt. Ebenso verhält es sich bei der Darstellung der zeitlichen Abfolge der Wissensproduktion. So wird Wissen chronologisch geordnet, um die Prozesse der Modernisierung (Entwicklung von „Barbaren“ hin zu einer Zivilisation) darzustellen. Dabei führen die westlichen Länder die Spitze dieser Darstellung an, sodass sich auch hier die „Kolonialität des Wissens“ verdeutlicht. Gemäß Enrique Dussel ist nicht nur die Chronologie der Ereignisse europäisch ausgerichtet, sondern das Projekt der Modernisierung an sich wird als eines betrachtet, welches sich von Europa aus über die restliche Welt im Sinne eines Eurozentrismus ausbreitet. Dies besitzt auch Gültigkeit für die akademische Gemeinschaft. Historische Ereignisse werden, so Dussel, auch nicht lokal aufgearbeitet und dann in ein globales Gesamtbild eingebettet, sondern Europa ist das historische Zentrum und die Ereignisse bestimmen in ihrer Interaktion den Modernisierungsprozess. Abschließend ist auch das holistische Weltbild, welches den

¹²⁶ Altmann, Philipp (2014): Die Indigenenbewegung in Ecuador: Diskurs und Dekolonialität. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 15 ff.

Menschen in Einklang mit seiner Umwelt bringt, als Methode der Produktion von Wissen als Merkmal der „Kolonialität des Wissens“ zu betrachten.¹²⁷

Die Debatte um „interne Kolonialität“ führt schließlich unumgänglich zu der Frage nach Möglichkeiten und Strategien ihrer Überwindung. So sollten im Sinne der „Postcolonial Studies“ Räume geschaffen werden, in denen alternatives Wissen existieren, produziert und sichtbar gemacht werden kann.¹²⁸

Die sogenannte „Dekolonialisierung des Wissens“ kann nach Catherine Walsh nur über die „Wieder (Anerkennung)“ und Stärkung des „Eigenen (Wissens)“, d.h. eines nicht im modernen (westlichen) Wissenschaftsdiskurs entstandenen Wissens erfolgen.¹²⁹ Die Kategorie „Wissen“ ist dabei weit gefasst, sodass auch „Wissen über historische Ereignisse“ gemeint ist. Die Theorien Walshs werden folglich für die Frage nach Formen des kollektiven Erinnerns in postkolonialen Ländern relevant. Estermann verweist darauf, dass der Ansatz der Besinnung auf den Ursprung die Gefahr birgt, zu einer folkloristischen und romantisierenden Darstellung zu tendieren.¹³⁰ Der Versuch der Überwindung der internen Kolonialität birgt das Problem, dass es nicht möglich ist, zu einem Status quo zurückzukehren oder ein romantisches Ideal einer „nicht kontaminierten“ Kultur zu schaffen. Tubino verweist in seiner Reflexion über politische Ansätze der Schaffung multikultureller Gesellschaften in Lateinamerika ebenso auf diese Gefahr, wobei er insbesondere die Zeit der 1970er Jahre als Beispiel heranzieht.¹³¹ Im politischen Sektor Lateinamerikas dienen „Multikulturalität“, „Plurikulturalität“ sowie „Interkulturalität“ als Konzepte, die das Verhältnis unterschiedlicher Kulturen in einer Gesellschaft beschreiben. Für Estermann¹³², Walsh¹³³ und Tubino¹³⁴ ist die Überwindung interner Kolonialität daher enger mit dem Ansatz der Interkulturalität verknüpft. Oftmals werden die drei Begriffe

¹²⁷ Patarroyo-Rengifo: Revistando el giro decolonial: Hacia una acción política decolonial. In: Borrero García, Camilo; Carrillo González, Diana (Hg.) (2017): Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad. Primera edición. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia (Libros de Texto, 10), S. .

¹²⁸ Ebenda, S. 32

¹²⁹ Kastner, Jens (2016): Andere Positionierungen?! Analytische und politische Perspektiven dekolonialistischer Sozial- und Kulturtheorie in und aus Lateinamerika. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 41 (3), S. 283 ff.

Walsh, Catherine (2010): Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. In: Development 53 (1), S. 17 ff.

¹³⁰ Estermann, Josef (2014): Colonialidad, descolonización e interculturalidad. In: Polis, Nr. 38/2014, <http://journals.openedition.org/polis/10164>, abgerufen am 17.02.2020, S. 6

¹³¹ Tubino, Fidel; Sinningen, John H. (2013): Intercultural Practices in Latin American Nation States. Intercultural Practices in Latin American Nation States. In: Journal of Intercultural Studies 34 (5), S. 612

¹³² Estermann, Josef (2014): Colonialidad, descolonización e interculturalidad. In: Polis, Nr. 38/2014, <http://journals.openedition.org/polis/10164>, abgerufen am 17.02.2020, S. 2 ff.

¹³³ Walsh, Catherine (2009): Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: ediciones abaya-yala, S. 45 ff.

¹³⁴ Tubino, Fidel; Sinningen, John H.: Intercultural Practices in Latin American Nation States. Intercultural Practices in Latin American Nation States (2013). In: Journal of Intercultural Studies 34 (5), S.617

synonym verwendet, wobei wesentliche Unterschiede bestehen. Alle drei Konzepte verweisen auf eine kulturelle Diversität.¹³⁵

Die Plurikulturalität ist ein Konzept, welches im Selbstverständnis der Staaten Bolivien oder Ecuador zu finden ist. Laut Catherine Walsh, handelt es sich dabei um ein Konzept, welches eine historisch gegebene Pluralität beschreibt. Als Beispiel nennt sie für den Staat Ecuador eine seit jeher gegebene Koexistenz zwischen Afro-EcuadorianerInnen, Indigenen und Mestizen. Im Unterschied zum Multikulturalismus ist die Plurikulturalität daher Teil der nationalen Einheit, was sich dadurch widerspiegelt, dass in der sozialen oder politischen Sphäre keine Unterschiede, Oppositionen oder Spaltungen zwischen den unterschiedlichen Kulturen gegeben sind. Die Diversität ist somit Teil einer nationalen Einheit.¹³⁶

Die Interkulturalität unterscheidet sich von der Multikulturalität und Plurikulturalität.

„In Latin America, there is a distinction made between interculturality and multiculturalism [...], interculturality is generally preferred. For multiculturalism the keyword is tolerance, for interculturality it is dialogue and the recognition of the value of difference. Multiculturalism seeks to avoid confrontation, but it does not lead to integration. Instead it leads to parallel societies.“¹³⁷

Der Multikulturalismus meint einerseits die Situation, dass Gesellschaften, Gruppen oder kleinere Einheiten mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund zusammen leben. Es handelt sich somit um ein eher deskriptives Konzept¹³⁸, welches die Koexistenz unterschiedlicher geschlossener kultureller Einheiten beschreibt. Als Beispiele sind hier die USA oder auch europäische Länder mit einem hohen Anteil an Migration zu nennen. Die Politik des Multikulturalismus sind Maßnahmen, um diese natürliche Diversität in der Gesellschaft unterstützend zu begleiten. Die Relation zwischen den unterschiedlichen Kulturen ist dabei nicht gegeben, wobei die gegenseitige Toleranz und eine konfliktfreie Koexistenz als Ziele gesetzt werden. In der politischen und sozialen Realität sind die Kulturen in ihrem Verhältnis zueinander getrennt. Nach Walsh handelt es sich dabei um eine Politik, die sich zwar der Diversität öffnet, jedoch die Kontrolle und den Fortbestand der hegemonialen Strukturen fördert, da die bestehende Ordnung reproduziert wird.¹³⁹ In vielen Ländern Lateinamerikas wird der multikulturelle Ansatz daher in Frage gestellt, da

¹³⁵ Walsh, Catherine (2009): *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: ediciones abaya-yala, S. 42

¹³⁶ Ebenda, S. 44

¹³⁷ Tubino, Fidel; Sinnigen, John H. (2013): *Intercultural Practices in Latin American Nation States*. *Intercultural Practices in Latin American Nation States*. In: *Journal of Intercultural Studies* 34 (5), S. 617

¹³⁸ Garcés, Fernando: *De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada*. In: *Viaña Uzieda, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef (Hg.) (2009): Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, S. 24

¹³⁹ Walsh, Catherine (2009): *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: ediciones abaya-yala, S. 41 ff.

die formale Anerkennung von Pluralität und Diversität von den sozialen Bewegungen nicht als ausreichend betrachtet wird.¹⁴⁰

Der interkulturelle Ansatz definiert Kulturen in einem Prozess zueinander. Die Politik der Interkulturalität verfolgt Ansätze der gemeinsamen Kommunikation und der Vermittlung zwischen den Kulturen. Für Estermann ist Dekolonialisierung daher enger mit dem Ansatz der Interkulturalität verknüpft. So sollte ein Diskurs über Interkulturalität nicht ohne eine kritische Reflexion des Prozesses der Dekolonialisierung erfolgen und ein Diskurs über Dekolonialisierung erreicht nicht die nötige Tiefe ohne eine Debatte über die Grenzen der Interkulturalität.¹⁴¹

Catherine Walsh¹⁴² und Fidel Tubino nehmen hier eine wichtige konzeptionelle Differenzierung vor. Sie verweisen vor dem Hintergrund der Annahme einer bestehenden „Kolonialität“ auf die Unterscheidung zwischen einer „funktionalen Interkulturalität“ (von Tubino auch als „neoliberale Interkulturalität“ bezeichnet)¹⁴³ und der „kritischen Interkulturalität“. Die funktionale Interkulturalität als politisches Projekt orientiert sich an den Bedürfnissen der dominanten sozialen Institutionen. Dabei werden zwar Diversität und unterschiedliche Kulturen anerkannt und der Dialog zwischen ihnen gefördert, die Ursachen der sozialen Asymmetrie und Ungleichheit werden aber nicht berührt.¹⁴⁴ Die Ungleichheiten reproduzieren sich somit innerhalb des bestehenden Systems und die Projekte dienen, so Walsh, lediglich der Kontrolle möglicher ethnischer Konflikte.¹⁴⁵ Es ist folglich gemäß Viaña eine romantische, konservative Vorstellung der Interkulturalität, die sich oftmals in neoliberalen Bildungsprojekten wiederfindet. Toleranz ist dabei Ausdruck des Fortschritts und des modernen Staates und ist nicht nur funktionell gegenüber dem bestehenden System, sondern auch gegenüber dem Fortschritt. Um die Reproduktion der Ungleichheit zu unterbrechen, ist es erforderlich, zu einer „echten“ Gleichheit zu gelangen.¹⁴⁶ Innerhalb eines funktionellen oder auch als konservativ bezeichneten interkulturellen Ansatzes ist die Bildung als ein grundlegendes Instrument zur Reproduktion dieser genannten Dominanzverhältnisse zu betrachten. Die politischen Eliten erreichen diese Verstetigung der Machtverhältnisse über eine symbolische Gewalt, die

¹⁴⁰ Viaña Uzieda, Jorge: Reconceptualizando la interculturalidad. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): *Constuyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 10 ff.

¹⁴¹ Estermann, Josef (2014): Colonialidad, descolonización e interculturalidad. In: *Polis*, Nr. 38/2014, <http://journals.openedition.org/polis/10164>, abgerufen am 17.02.2020, S. 2

¹⁴² Walsh, Catherine (2009): *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: ediciones abaya-yala, S. 46 ff.

¹⁴³ Tubino, Fidel (2005): *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>, abgerufen am 10.06.2020

¹⁴⁴ Ebenda

¹⁴⁵ Walsh, Cathrine (2010): *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): *Constuyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración S. 77 ff.

¹⁴⁶ Viaña Uzieda, Jorge: Reconceptualizando la interculturalidad. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): *Constuyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 14 ff.

über das symbolische Kapital und die symbolische Macht hergestellt wird. Die Liebe zum Vaterland, die Pflicht zur Einhaltung der Gesetze und die Beachtung hierarchischer Strukturen sind u.a. Bereiche, die über die symbolische Gewalt gestützt werden.¹⁴⁷

Die „kritische Interkulturalität“ hingegen versteht sich als Projekt, dass nicht oberflächlich die gegenseitige Anerkennung, Toleranz und Kommunikation innerhalb der bestehenden Machtstrukturen fördern möchte, sondern sie ist Prozess und Strategie zugleich, um die bestehenden sozialen und epistemischen Strukturen aufzubrechen und neu zu konstruieren. So erläutert z.B. Estermann, dass eine kritische Interkulturalität erst dann vorliegt, wenn die ökonomische, kulturelle und (neo-)koloniale Asymmetrie und Ungleichheitsstrukturen jeglicher Art in Frage gestellt wurden.¹⁴⁸ Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt der kritischen Interkulturalität nicht nur auf der indigenen Bevölkerung, sondern in allen Bereichen der Gesellschaft.¹⁴⁹ Die kritische Interkulturalität versteht sich folglich nicht als Vermittlung von indigener Kultur oder ihrer Integration, sondern als genereller Aufbruch kolonialer Strukturen. Ausgangspunkt der Theorien ist folglich das Problem der Macht, wobei soziale Bewegungen als Motor für den Umbruch zu verstehen sind.¹⁵⁰ Der Bildungssektor ist nach Walsh, bezugnehmend auf die kritische Pädagogik Paolo Freires der 60er Jahre,¹⁵¹ und Viaña¹⁵² zentraler Ort, an welchem der Wandel stattfinden sollte, da dieser als Raum der Produktion von Werten, Einstellungen und kollektiven Identitäten zu betrachten ist.

Auf der Basis dieser Theorien wird es somit in der Betrachtung einer historischen Erzählung in einem Schulbuch nicht relevant, ob eine indigene Perspektive eingenommen oder berücksichtigt wurde, sondern ob ein dominantes (koloniales) Gefüge der Ungleichheit in der Darstellung einer historischen Narration aufgebrochen wurde.¹⁵³ Die simplen „alternativen Erzählformen“, z.B. die Einnahme einer indigenen Perspektive, brechen folglich die dominanten Strukturen nicht auf, da weiterhin ein traditionelles Machtgefüge gezeigt wird, nur diesmal aus einer anderen Perspektive. Auch historische Erzählungen, die über eine Verwissenschaftlichung der Narration durch historische Quellen den Anspruch der Objektivität erheben, führen ebenso nicht per se zu einem Aufbruch der Strukturen.

¹⁴⁷ Viaña Uzieda, Jorge: Reconceptualizando la interculturalidad. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Constuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 53 ff.

¹⁴⁸ Estermann, Josef: Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef (Hg.) (2009): Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. S. 66 ff.

¹⁴⁹ Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Constuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración S. 78 ff.

¹⁵⁰ Ebenda, S. 88 ff.

¹⁵¹ Ebenda, S. 79 und S. 92

¹⁵² Viaña Uzieda, Jorge: Reconceptualizando la interculturalidad. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Constuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 49 ff.

¹⁵³ Walsh, Catherine (2009): Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: ediciones abaya-yala, S. 48 ff.

Die Auswahl der Materialien sowie die Auswertungsmethode bergen ebenso die Gefahr einer Reproduktion der dominanten Strukturen. Folglich sind eine konzeptionelle sowie methodologische Veränderung für den Aufbruch der Strukturen erforderlich.¹⁵⁴ Eine kritische Positionierung und Emanzipation der Bildung ist gemäß Viaña notwendig.¹⁵⁵

In den Publikationen Walshs wird insbesondere der Bildungssektor als wichtige Institution aufgeführt, in welcher Beispiele für eine funktionale und kritische Interkulturalität zu finden sind.¹⁵⁶ Der interkulturelle Ansatz ist im bildungspolitischen Sektor Chiles verankert und wird daher als gesellschaftlicher Hintergrund für die Formen der kollektiven Erinnerung in Chile berücksichtigt.

In der konkreten Forschung zu historischen Narrationen wird ferner zwischen folgenden Narrationstypen unterschieden:

1. Die monokulturelle, konservative und nationalistische Narration. Diese reflektiert eine lineare und logische Narration, welche die Abenteuer, Konfliktlösungen und heroischen Aktionen einer „weißen Rasse“ in den Mittelpunkt rückt.¹⁵⁷ Die Narration ist geprägt von großen Erzählungen und heldenhaften Kämpfen, angeführt von historischen Persönlichkeiten.¹⁵⁸ Es handelt sich dabei um eine Erzählung aus der Perspektive der Eliten, die der Festigung einer zentralisierten politischen Machtposition dient. Die historische Erzählung geht von einer homogenen Gesellschaft aus, was in post-konfliktiven Gesellschaften die „Politik des Vergessens“ fördert¹⁵⁹ und die gemeinsame nationale Identität im Sinne einer „weißen“ hegemonialen Kultur konstruiert.¹⁶⁰ Die Bildungspolitik ist in diesem Sinne ebenso homogenisierend ausgerichtet.¹⁶¹ Diese Form der traditionellen Lehre war

¹⁵⁴ Carrillo, Alfonso Torres (2003): Pasados Hegemónicos, Memorias Colectivas e Historias Sublaternas. In: Walsh, Catherine E. (Hg.) (2003): Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala, S. 203 ff.

¹⁵⁵ Viaña Uzieda, Jorge: Reconceptualizando la interculturalidad. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Consturuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 95 ff.

¹⁵⁶ Carrillo, Alfonso Torres (2003): Pasados Hegemónicos, Memorias Colectivas e Historias Sublaternas. In: Walsh, Catherine E. (Hg.) (2003): Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala, S. 203 ff.

¹⁵⁷ Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensinó Em Re-Vista*, 26 (Especial), S.968 ff.

¹⁵⁸ Marín Cuevas, Pilar (2005): La (Re)Construcción Colectiva de la Historia: Una Contribución al Pensamiento Crítico Latinomaericano. In: Walsh, Catherine E. (Hg.) (2005): Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, S. 182 ff.

¹⁵⁹ Carrillo, Alfonso Torres (2003): Pasados Hegemónicos, Memorias Colectivas e Historias Sublaternas. In: Walsh, Catherine E. (Hg.) (2003): Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala, S. 200

¹⁶⁰ Barragán Osorio, Oscar Yesid (2017): La contribución de la construcción de memoria histórica al fin del conflicto armado desde una perspectiva decolonial. In: Borrero García, Camilo; Carrillo González, Diana (Hg.) (2017): Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad. Primera edición. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia (Libros de Texto, 10), S. 138

¹⁶¹ Viaña Uzieda, Jorge: Fundamentos para una interculturalidad crítica. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Consturuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 128

vor allem innerhalb des Bildungssystems Lateinamerikas des 20. Jh. weit verbreitet und reflektierte die seit der Kolonialzeit aufgebauten Machtstrukturen und – ordnungen.¹⁶²

Die monokulturelle Ausrichtung meint, dass die europäische Kultur ausschließlich „nachgeahmt“ werden „muss“.¹⁶³ Die lateinamerikanischen Kulturen sind der europäischen Kultur (auch als dominante Kultur bezeichnet) folglich als „schwache Kulturen“ untergeordnet. Kultur ist entsprechend nur das, was in Europa legitimiert wurde oder aus Europa oder „seinen Ausläufern“ stammt.¹⁶⁴

2. Narration einer Weltgeschichte oder gelehrter Multikulturalismus. Hier wird eine „Weltgeschichte“ erzählt, welche sich aus mehreren Einzelerzählungen zusammensetzt und die Entwicklung der Menschheits(geschichte) betont, ohne die Abweichungen in einzelnen Ländern zu berücksichtigen. Ausgangspunkt für die Entwicklung ist dabei zumeist die europäische Geschichte. Die „Hauptfigur“ der Narration ist der Fortschritt. Der Multikulturalismus wird über eine generelle „Weltoffenheit“ gezeigt.¹⁶⁵
3. Die multikulturelle liberale historische Narration. Das Grundprinzip ist hier ein demokratischer Ansatz, der betont, dass alle Menschen in der Gesellschaft gleich sind, wobei die individuellen Fähigkeiten, die die Diversität der Gesellschaft ausmachen, gewürdigt werden. Hier zeichnen sich zwei unterschiedliche Stränge ab. Zum einen der plurale Multikulturalismus, welcher die Diversität betont und der zweite, individualistische Multikulturalismus (auch als liberal, radikal bezeichnet), welcher die individuellen Fähigkeiten des Einzelnen in den Mittelpunkt stellt und dabei die Diversität an sich in den Hintergrund rückt. Die „Protagonisten“ der Narration sind dabei die Konzepte wie „Demokratie“ und „Liberalismus“. Zudem sollen die SchülerInnen innerhalb dieses Konzepts auch den objektiven Blick auf die Geschichte schulen, sodass die Arbeit mit historischen Quellen in dieser Form der

¹⁶² Marín Cuevas, Pilar (2005): La (Re)Construcción Colectiva de la Historia: Una Contribución al Pensamiento Crítico Latinoamericano. In: Walsh, Catherine E. (Hg.) (2005): Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, S. 183 ff.

¹⁶³ Quintanilla, Víctor Hugo: La descolonización intra-intercultural de la filosofía en “Latinoamérica”. In: Viaña Uzieda, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef (Hg.) (2009): Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. S. 141

¹⁶⁴ Viaña Uzieda, Jorge: Reconceptualizando la interculturalidad (2010). In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Consturuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 22 ff.

¹⁶⁵ Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensino Em Re-Vista*, 26 (Especial), S. 970 ff.

Geschichtsvermittlung essenziell ist.¹⁶⁶ Die liberalen Ansätze werden von Walsh auch als funktionelle Interkulturalität kategorisiert.¹⁶⁷

4. Im interkulturellen Geschichtsbewusstsein werden unterschiedliche Formen der historischen Narration aufgezeigt und anerkannt, wobei nach wie vor das monokulturelle Curriculum und die Dominanz hegemonialer Strukturen zu erkennen ist.¹⁶⁸ Die Narration ist daher hier dem funktionalen Interkulturalismus zuzuordnen.
5. Kritische, dekoloniale Narrationen sind Erzählformen, die die hegemonialen Strukturen über neue Narrationen aufbrechen und die soziale Gleichheit betonen.¹⁶⁹ Es reflektiert sich folglich hier das Konzept des kritischen Interkulturalismus.

Sebastián Plá verweist darauf, dass es sich bei den hier dargestellten Formen um Idealtypen handelt. In der vorliegenden Arbeit sollen diese als Grundlage dienen, um die Tendenzen der in den chilenischen Schulbüchern gegebenen Geschichtsvermittlung einzuordnen.

2.2. Theorie zur Schulbuchforschung und Forschungsstand

Wie bereits erwähnt, besteht eine enge Verknüpfung zwischen „kollektiver Erinnerung“ und „kollektiver Identität“. Insbesondere die historische Narration und die Geschichtsschulbücher stellen daher ein wichtiges Medium dar. Kerstín Loftsdóttir erläutert im Kontext der Forschung zu Geschichtsschulbüchern:

„[...] textbooks are an especially interesting source for studying the self-representation of nations and what images are portrayed of other nationalities. [...] the analysis of how „others“ are perceived in this sense can also reflect a nationalistic project, in the sense of creating a collective „us“. [...] in the textbooks' discussion about „us“ there is a reference to the nature of the nation and who belongs to it.“ „History books used for teaching are particularly valuable in this regard, as they traditionally embody the history of the nation, its creation, its links with others and they narrate events, classifying and interpreting the history of what is seen as „the“ world.“¹⁷⁰

Anknüpfend an die in dem Zitat dargestellten Besonderheiten des Geschichtsschulbuchs sollen im vorliegenden Kapitel zwei Dimensionen näher betrachtet werden: Einerseits der

¹⁶⁶ Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensino Em Re-Vista*, 26 (Especial), S. 971 ff.

¹⁶⁷ Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): *Constuyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 78

¹⁶⁸ Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensino Em Re-Vista*, 26 (Especial), S. 974 ff.

¹⁶⁹ Ebenda, S. 976 ff.

¹⁷⁰ Loftsdóttir, Kerstín (2010): Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying “Us” and the “Other” in History Books. In: Helgason, Þorsteinn; Lässig, Simone; Henry, Roderich; Kopisch, Wendy Anne; Radkau, Verena; Tarquini, Liesel M.; Stock-Hesketh, Anna (Hg.) (2010): *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools*. Nordic History Congress. Braunschweig, Göttingen: Georg-Eckert-Inst; V & R Unipress (Eckert, 122), S. 26ff.

Forschungsstand zur Entstehung und Wirkung von Schulbüchern und andererseits die Theorien der Heroisierung.

Das Schulbuch – Entstehungsbedingungen, Wirkungen und normative Fragen

In Anlehnung an die Theorien Aleida Assmanns, die vor allem den Staat als einen wesentlichen Akteur innerhalb der Konstruktion eines Funktionsgedächtnis setzt, zeigt folglich auch das Zitat von Lofsdóttir die zentrale Rolle des „Nation Building Prozesses“ durch Schulbücher. Auch in der Schulbuchforschung wird angenommen, dass Schulbücher „häufig das Resultat politischer Setzungen sind.“¹⁷¹

Simone Lässig führt diesen Zusammenhang näher aus und erläutert, dass Schulbücher Wissen und Werte reflektieren, die von der Gesellschaft unter der Einflussnahme der politischen Elite definiert wurden. Schulbücher und Curricula werden vom Staat genehmigt und sind somit niemals frei von politischen und ideologischen Überlegungen. Sie dienen folglich als Quelle für die Identitätskonstruktion. In offenen Bildungssystemen handelt es sich um pluralistische Diskurse und folglich um die Repräsentation gemeinsam geteilter Werte. In autoritären Systemen werden die Bildungsinhalte von einer kleinen, aber mächtigen Elite kontrolliert und definiert.¹⁷² Über die entsprechenden Diskurse wird deutlich, welche Gruppen (z.B. ethnisch oder religiös) im Prozess der Aushandlung in welcher Intensität beteiligt waren.¹⁷³ Bereits Gerd Stein verweist in den 1970er Jahren auf Revisionswünsche gesellschaftlicher Gruppen, Institutionen und Verbände, so dass das Schulbuch gleichsam Produkt und Faktor unterschiedlicher Kräfte ist.¹⁷⁴ Bei der Art der Einflussnahme unterscheidet Lässig zwischen den institutionellen *gate keepers* (wie z.B. Lehrplänen und Zulassungssystemen) und den gesellschaftlichen Diskursen. Die *gate keeper* sind der Wissensselektion für Schulbücher vorgeschaltet. Sie kontrollieren und steuern die Wissensselektion frühzeitig und geben folglich einen Deutungsrahmen vor. Neben den *gate keepers* wirken aber auch informelle Aspekte, wie fachwissenschaftliche, politische oder gesellschaftliche Diskurse, auf die Wissensproduktion in Schulbüchern über vielfältige Akteure wie Eltern-, Lehrer- Wissensverbände, Gewerkschaften, politische Parteien, Religionsgemeinschaften, marginalisierte Gruppen etc. ein. Wie bereits erwähnt, spiegelt sich folglich in den Schulbüchern wider, in welcher Intensität einzelne Akteure innerhalb des Prozesses beteiligt waren, wobei in demokratischen Staaten immer davon ausgegangen werden kann, dass das Schulbuchwissen zumindest einen gesellschaftlichen

¹⁷¹ Schinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg: die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 16. Hrsg. Etienne Schinkel. Göttingen: V & R Unipress, S. 65

¹⁷² Lässig, Simone (2009): Textbooks and Beyond, Journal of Educational Media, Memory, and Society, 1(1), S. 2 ff.

¹⁷³ Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs; Joachim Kahler; Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 203

¹⁷⁴ Stein, Gerd (1979): Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: Tewes Bernard [Hrsg.]; Katholische Akademie Hamburg. Schulbuch und Politik (1979): Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen; Tagung in der Katholischen Akademie Hamburg vom 10. – 12. November 1978. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 49 ff. Und 49 ff.

Konsens der Mitte widerspiegelt und entsprechend werden die Bücher gemäß diesen mehrheitsfähigen Denk-, Deutungs- und Bewertungsmustern von den Verlagen gestaltet. Nach Lässig spiegeln Schulbücher folglich einen „Zeitgeist“ wider, welcher von einer Mehrheit akzeptiert wird und in das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft überführt werden soll.¹⁷⁵ Die These, Schulbücher als Ausdruck eines Zeitgeistes zu betrachten, findet sich bereits 1973 durch Oskar Anweiler diskutiert.¹⁷⁶ Schulbücher sind somit eine von vielen Ressourcen für die Identitätsbildung. Sie sind außerdem konfliktrichtig und können somit auch gesellschaftliche Kontroversen auslösen und gesellschaftliche Realitäten prägen.¹⁷⁷ Schulbücher zeigen dabei nicht nur Konsens und Anknüpfungspunkte für eine gemeinsame Identität, sondern auch Deutungskonflikte und Deutungsunsicherheiten werden sichtbar. Differenz- und Spaltungsprozesse werden in Gang gesetzt.¹⁷⁸ Schulbücher sind folglich von öffentlichem Interesse getragen und daher häufig mit der Forderung verbunden, dass die vermittelten Werte mit den gesellschaftlichen Normen konform gehen.¹⁷⁹

Das Schulbuch ist dabei jedoch nicht nur „Resultat politischer Setzungen“¹⁸⁰, sondern erfüllt auch eine gesellschaftliche Funktion. Es ist ein multidimensionales Medium und leistet folglich einen Beitrag zur Ausbildung eines Geschichtsbewusstseins. Es wird jedoch gleichsam selbst durch den gesellschaftlichen Wandel geformt. Das Schulbuch ist somit Vermittler und zugleich Produkt der Geschichtskultur und gibt in der Folge Aufschluss darüber, welches Wissen zu einem bestimmten Zeitpunkt gesamtgesellschaftlich anerkannt wird und konsensfähig ist und folglich in das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft überführt wird.¹⁸¹

Dieser Doppelcharakter des Geschichtsbuchs als Vermittler und Produkt der Geschichtskultur wird innerhalb der Schulbuchforschung breit diskutiert. Zu nennen sind hier Machghilchrist und Ott, die Geschichtsschulbücher folglich als „Archive kanonisierten

¹⁷⁵ Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs; Joachim Kahler; Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 204 ff.

¹⁷⁶ Anweiler, Oskar: Das Schulbuch als Spiegel Gesellschaftlich-Politischer Entwicklungen. (Gekürzter Wiederabdruck, Erstmals In: Pädagogische Rundschau 7/1965, S. 455–464.). In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1973): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. In: Zur Sache: Schulbuch 1 Pädagogische Informationen, provokative Impulse 1. Ratingen [u.a.]: Henn, S. 76

¹⁷⁷ Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs; Joachim Kahler; Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 210 ff.

¹⁷⁸ Baier, Katharina; Christophe, Barbara; Zehr, Kathrin: Schulbücher als Seismographen für diskursive Brüche. Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg. In: Eckert. Working Papers 2014/4, S.1 ff.

¹⁷⁹ Fuchs, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut: Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis, Göttingen 2014, S. 15

¹⁸⁰ Schinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg: die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 16. Hrsg. Etienne Schinkel. Göttingen: V & R Unipress, S. 65

¹⁸¹ Schinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg: die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 16. Hrsg. Etienne Schinkel. Göttingen: V & R Unipress, S. 64 ff.

historischen Wissens“ verstehen. Diskursanalytische Fragestellungen in der Schulbuchforschung geben daher Einblicke in historische Sinnbildungen und sich wandelnde Konstruktionen von Gesellschaft.¹⁸² Jörg Becker erläutert, dass Schulbücher gesamtgesellschaftliche Realitäten widerspiegeln und bezeichnet sie als „Indikator für die jeweils herrschenden Normen und Werte, Leitbilder und Ideologien in einer Gesellschaft“.¹⁸³ Josef Thonhauser verweist auf Schulbücher als „staatlich approbierte Medien“, die daher einerseits Produkt politischer Auseinandersetzungen sind und andererseits auch „Zeitdokumente geschichtlichen Bewusstseins“ darstellen.¹⁸⁴ Simone Lässig verweist darauf, dass in demokratischen Staaten Schulbücher auch die breit anerkannte Positionierung der Mitte widerspiegeln und somit bezeichnet sie Schulbücher als „Seismographen für das jeweils auf gesellschaftlichem common sens beruhende hegemoniale Wissen.“¹⁸⁵

Jörn Rüsen prägte den für diesen Kontext sehr wichtigen Begriff der Geschichtskultur. Dieser umfasst in seiner Definition alle Aktivitäten zur Bildung eines Geschichtsbewusstseins, wobei die historische Erinnerung die Grundlage für diese Aktivitäten darstellt. Die historische Erinnerung ist dabei im kulturellen Gedächtnis verankert und ist sinnstiftend, richtungsweisend und impliziert eine gewisse Wirksamkeit.¹⁸⁶ Rüsen unterscheidet ferner drei Dimensionen der Geschichtskultur, die in einer komplexen Beziehung zueinanderstehen. Der ästhetische Bereich (die Wahrnehmung von Vergangenheit durch z.B. Denkmäler) meint die ästhetische Qualität innerhalb der historischen Erinnerung, die z.B. über Sprache oder Bilder des Historischen erzeugt wird und dies innerhalb einer visuellen Kommunikation. Die zweite Dimension ist die politische. Historische Erinnerung hat eine politische Legitimationsfunktion. Sie ist ein Medium, welches Herrschaft mental verankert und dadurch Zustimmung mobilisieren kann. Die dritte Dimension ist die kognitive und wird von der Geschichtswissenschaft realisiert. Der Anspruch sollte es sein, dass alle drei Dimensionen ihre relative Autonomie beibehalten, jedoch kritisch aufeinander bezogen werden. Somit kann die volle Entfaltung der Geschichtskultur erreicht werden. Die Rolle der Geschichtsdidaktik sollte es nach Rüsen

¹⁸² Macgilchrist, Felicitas; Otto, Marcus (2014): Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.2.2014, URL: <http://docupedia.de/zg/Schulbuecher>. Accessed 10.03.2021,

¹⁸³ Becker, Jörg (1978): Schulbuch und politisches System in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1978): Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen.“ Zur Sache Schulbuch, Nr. 7. Pädagogische Informationen, provokative Impulse, Nr. 9. Kastellaun: Henn, S. 24

¹⁸⁴Thonhauser, Josef: Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In: Fritzsche, Karl Peter (Hrsg.) (1992): Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Nr. 75. Frankfurt/Main: Diesterweg, S. 56

¹⁸⁵ Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs; Joachim Kahler; Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 207

¹⁸⁶ Rüsen, Jörn: Geschichtskultur. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1997. 5. überarbeitete Auflage, S. 38–41

sein, eine Erinnerungsarbeit und kulturelle Kompetenz zu vermitteln, die diesem Anspruch gerecht wird.¹⁸⁷

In der Schulbuchforschung wurden nicht nur Entstehungsbedingungen und Wirkungen des Schulbuchs untersucht, sondern es wurden auch normative Fragen nach der Funktion von Schulbüchern in modernen Demokratien gestellt und die Frage nach der Bildung einer aufgeklärten Bürgerschaft diskutiert. Ein ideales Schulbuch sollte auf fachwissenschaftlich-inhaltlicher Ebene nach Schönemann und Thünemann in diesem Sinne neben sachlicher Richtigkeit auch der Multidimensionalität von Geschichte gerecht werden, d.h. unterschiedliche Blickwinkel berücksichtigen, eine Vielfalt struktureller Zugriffe (d.h. chronologische Darstellungen, Längsschnitte, Querschnitte, Fallanalysen) beinhalten und den Konstruktionscharakter von Geschichte über die Differenzierung von Vergangenheit und Geschichte verdeutlichen. Dies bedeutet, dass die Unterschiede zwischen gesichertem Quellenmaterial und historischen Hypothesen hervorgehoben werden und keine Behauptungen gestärkt werden.¹⁸⁸ Bereits in den 1970er Jahren widmete Gerd Stein dem Thema der Verknüpfung von Politik, Wissenschaft und Pädagogik in der Schulbuchproduktion große Aufmerksamkeit. Stein verwies dabei auf die Mehrdimensionalität des Schulbuchs. So ist dieses zugleich als Politicum, Informatorium und Pädagogikum zu betrachten. Den Wirkungszusammenhang von Politik und Bildung sowie die Differenz zwischen pädagogischem Handeln und politischem Handeln stellte Stein klar hervor. Die pädagogische Erziehung schafft, so Stein, die Bedingungen, um politisches Handeln zu ermöglichen, ohne es zu bestimmen, und ist jedoch gleichsam politisches Instrument zur Stabilisierung oder Veränderung von Gesellschaften.¹⁸⁹ Insbesondere für die 1970er Jahre mahnte Stein jedoch, dass die politische Dimension des Schulbuchs zu sehr im Fokus der aktuellen Schulbuchforschung stünde, und dadurch pädagogische Fragestellungen und die mediale Funktion vernachlässigt würden. Das Schulbuch übernimmt hingegen, wie bereits erläutert, eine pädagogische Funktion. Diese ist es, die Selbstbestimmung und gesellschaftliche Verantwortung zu fördern. In der Funktion als Informatorium werden durch die unterschiedlichen Materialien im Schulbuch multiperspektivische Denkanstöße geliefert.¹⁹⁰

¹⁸⁷ Rösen, Jörn (2020): *Geschichtskultur, Bildung und Identität: Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Accessed March 8, 2021. ProQuest Ebook Central

¹⁸⁸ Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 116 ff.

¹⁸⁹ Stein, Gerd (1979): *Immer Ärger mit den Schulbüchern: ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik*. Brennpunkte der Bildungspolitik, Nr. 1. Stuttgart: Metzler, S. 60 ff und S. 70

¹⁹⁰ Stein, Gerd (1979): *Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle*. In: Tewes Bernard [Hrsg.]; Katholische Akademie Hamburg. *Schulbuch und Politik (1979): Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen*; Tagung in der Katholischen Akademie Hamburg vom 10. – 12. November 1978. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 26 ff.

Heroisierung und die heroische Figur

Die Analyse historischer Figuren in Schulbüchern ist ein sehr neues Forschungsfeld. Die Heroisierung kann dabei als Kennzeichen einer besonderen Hervorhebung verstanden werden:

„Despite this wealth and wide variety of recent textbook-related research, relatively few studies have been published with a specific focus on the emphasis placed on heroification of political and military leaders.“¹⁹¹

Im Folgenden sollen nun daher die theoretischen Definitionen des Konzepts „Held“ näher betrachtet werden.

Innerhalb dieser Forschungsarbeit sind die Konzepte „Heroisierung“ sowie „heroische Figur“ von zentraler Bedeutung, um die Hervorhebung von historischen Protagonisten in der Narration im Schulbuch zu verdeutlichen.¹⁹² Als „Heroisierung“ wird der Vorgang der Zuschreibung heroischer Eigenschaften durch eine Verehrergemeinde verstanden. Die Attribute, die diesen Figuren zugeschrieben werden, sind dabei variabel.¹⁹³ Folglich ist auch die Zuschreibung als dynamisch zu charakterisieren. Sie vollzieht und stabilisiert sich in sozialen und kommunikativen Prozessen, wobei eine normativ und affektiv aufgeladene mediale Präsentation der Heroisierung erfolgt. Die Ausprägungen der Heroisierungsprozesse werden ferner über die beteiligten Akteure bestimmt.

Die „heroische Figur“ ist dabei eine menschliche lebende oder tote, fiktive oder reale Figur, die als „Held“ benannt oder präsentiert wird.¹⁹⁴ Der Heldenbegriff stammt aus dem Griechischen „heros“ und bedeutet „Beschützer“ und „Verteidiger“ und reflektiert somit die allgemeine Ursprungsidee einer heroischen Figur, wobei der Begriff heute eine weitaus komplexere Deutung besitzt.¹⁹⁵

¹⁹¹ Zajda J.; Tsyrlina-Spady T.; Lovorn M. (2017): Globalisation and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks. Dodrecht: Springer Niederlande, S.3

¹⁹² Eine dritte Kategorisierung ist der sogenannte „Heroismus“ (Von den Hoff (2013), S.8), welcher als heuristischer Begriff das System der Muster der Wechselwirkung zwischen heroischen Figuren und den Gemeinschaften beschreibt. Der gesellschaftliche Effekt eines „Helden“ und folglich auch die Relation des Helden zu den Konzepten „Patriotismus“, „Nationalismus“ und „nationale Identität“ (Zajda J., (2017), S. 4)) sind jedoch kein Bestandteil dieser Arbeit und werden daher innerhalb dieser theoretischen Konzeption nicht weiter behandelt.

¹⁹³ Von den Hoff; Ralf; Asch; Ronald G.; Aurnhammer, Achim; Bröckling, Ulrich; Korte, Barbara; Leonhard, Jörn; Studt, Birgit (2013): Helden – Heroisierungen – Heroismen. In: Helden.Heroés.Heros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen. Heft 1, Herbst 2013, S. 8

¹⁹⁴ Kinsella, E.L.; Ritchie, T.D.; Igou, E.R. (2017). Attributes and Applications of Heroes: A Brief History of Lay and Academic Perspectives. In: Allison, Scott T., George R. Goethals and Roderick M. Kramer (2017): Handbook of Heroism and Heroic Leadership. Abingdon: Routledge, S.20

Von den Hoff; Ralf; Asch, Ronald G.; Aurnhammer, Achim; Bröckling, Ulrich; Korte, Barbara; Leonhard, Jörn; Studt, Birgit (2013): Helden – Heroisierungen – Heroismen. In: Helden.Heroés.Heros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen. Heft 1, Herbst 2013, S. 8

¹⁹⁵ Kinsella, E.L.; Ritchie, T.D.; Igou, E.R. (2017). Attributes and Applications of Heroes: A Brief History of Lay and Academic Perspectives. In: Allison, Scott T., George R. Goethals and Roderick M. Kramer (2017): Handbook of Heroism and Heroic Leadership. Abingdon: Routledge, S.20

Die Forschung im Allgemeinen und die Schulbuchforschung im Besonderen unterscheiden zwischen unterschiedlichen Heldentypen sowie Attributen. Da diese Arbeit aufgrund ihres Forschungsdesigns die sogenannten „Berufshelden“¹⁹⁶ „Alltagshelden“¹⁹⁷ sowie den „Antihelden“¹⁹⁸ ausklammert, sollen innerhalb dieses Kapitels nur die „sozialen Helden“ („social heroes“) betrachtet werden, deren Definition wie folgt lautet:

„For instance, social heroism is associated with serious personal sacrifices. Examples of social heroism include whistleblowers, scientific heroes, martyrs, Good Samaritans, underdogs, political figures, religious figures, adventurers, politico-religious figures, and bureaucratic heroes (Zimbardo, 2007).“¹⁹⁹

Insbesondere in Schulbüchern tendiert die Darstellung des Helden zu der einer perfekten Figur, die ihre persönlichen Interessen in den Hintergrund stellt und keine menschlichen Schwächen wie Konflikte oder Schmerz aufweist.²⁰⁰

Weiterhin wird jedoch auch im Zuge der Heldendarstellungen die physische Stärke betont²⁰¹, indem die Figur mit einer besonderen Größe und Stärke assoziiert wird:

„Anecdotal evidence suggests that heroes are often described as strong, larger-than-life, someone to look up to, and standing out from the crowd: each of these phrases suggest that, at least in abstract terms, individuals believe that heroes are larger than the average person. Heroes may appear larger due to their physical size or social size (fame, authority, prestige, social influence).“²⁰²

Weiterhin werden Figuren als heroisiert dargestellt angesehen, wenn sie in der Narration als zeitlich erste Personen Außergewöhnliches leisten und mit Kampfbereitschaft und Selbstbestimmtheit Widerstände überwinden, um ihr Vorhaben durchzuführen. Ein heroischer Tod und ewige Fama unterstreichen die Elemente der Heroisierung. Die

Von den Hoff; Ralf; Asch, Ronald G.; Aurnhammer, Achim; Bröckling, Ulrich; Korte, Barbara; Leonhard, Jörn; Studt, Birgit (2013): Helden – Heroisierungen – Heroismen. In: Helden.Heroés.Heros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen. Heft 1, Herbst 2013, S. 8

¹⁹⁶ „Martial heroes“: Polizeibeamte, Feuerwehrmänner und andere Personen, die ausgebildet wurden, zu beschützen und zu retten. In: Kinsella, E.L., Ritchie, T.D., & Igou, E.R. (2017). Attributes and Applications of Heroes: A Brief History of Lay and Academic Perspectives. In: Allison, Scott T., George R. Goethals and Roderick M. Kramer (2017): Handbook of Heroism and Heroic Leadership. Abingdon: Routledge, S.24

¹⁹⁷ „Civil heroes“: Zuschauer, die plötzlich zu Rettern werden. In: Kinsella, E.L., Ritchie, T.D., & Igou, E.R. (2017). Attributes and Applications of Heroes: A Brief History of Lay and Academic Perspectives. In: Allison, Scott T., George R. Goethals and Roderick M. Kramer (2017): Handbook of Heroism and Heroic Leadership. Abingdon: Routledge, S.24

¹⁹⁸ Von den Hoff, Ralf; Asch, Ronald G.; Aurnhammer, Achim; Bröckling, Ulrich; Korte, Barbara; Leonhard, Jörn; Studt, Birgit (2013): Helden – Heroisierungen – Heroismen. In: Helden.Heroés.Heros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen. Heft 1, Herbst 2013, S. 8

¹⁹⁹ Kinsella, E.L.; Ritchie, T.D.; Igou, E.R. (2017): Attributes and Applications of Heroes: A Brief History of Lay and Academic Perspectives. In: Allison, Scott T.; George R. Goethals and Roderick M. Kramer (2017): Handbook of Heroism and Heroic Leadership . Abingdon: Routledge, S.24

²⁰⁰ Zajda J.; Tsyrlina-Spady T.; Lovorn M. (2017): Globalisation and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks. Dordrecht: Springer Niederlande, S.4

²⁰¹ Ebenda

²⁰² Kinsella, E.L.; Ritchie, T.D.; Igou, E.R. (2017). Attributes and Applications of Heroes: A Brief History of Lay and Academic Perspectives. In: Allison, Scott T.; George R. Goethals and Roderick M. Kramer (2017): Handbook of Heroism and Heroic Leadership . Abingdon: Routledge, S.24

Deheroisierung hingegen reflektiert sich tendenziell über die Negation bzw. Umkehrung der genannten Attribute. Die Außergewöhnlichkeit, welche sich über die Erst- und Einmaligkeit einer Handlung definiert, wird über die Betonung von Nachzeitigkeit und Wiederholung in das Allgemeine und Gewöhnliche umgedeutet. Ebenso sind die fehlende Selbstbestimmtheit und Verweise auf die Reduktion von Widerständen als Gegensatzpaare zu einer heroischen und autonom bestimmten Handlung zu verstehen und daher als Kennziffern der Deheroisierung zu betrachten.²⁰³

Für die vorliegende Forschung ist insbesondere die genannte „Subkategorie“ des „politischen Helden bzw. Gründungshelden“ von besonderer Relevanz und wird daher im Folgenden näher ausgeführt werden.

Der „Gründungsheld“

Der klassische Held zeichnet sich, wie bereits beschrieben, über unterschiedliche Charakteristika, wie z.B. einen besonderen Mut in der Konfrontation mit Widrigkeiten, eine Pioniersstellung innerhalb des historischen Verlaufs oder ewige Fama aus. Der Held wird somit zur Identifikationsfigur für das Individuum. In der Tat definiert die Forschung noch einen weiteren Heldentypus, den sogenannten „founding hero“ (Dt.: Gründungshelden). Der „Gründungsheld“ wird dabei zum Sinnbild der Nation und verleiht dieser Struktur und Identität:

„Founding heroes are a key element of national identity, whose stories provide direction, meaning, and cohesion to the national community. Long after they have played roles in establishing the modern nation, they serve as symbols of national values and greatness, and they act as models for the citizenry to emulate [...]. Heroes are more than historical figures, yet they are different from other types of national myths and symbols: they are incarnations of the nation, meeting a psychological need for identification with people one admires and helping to provide a sense of community in the process. They represent the beliefs that a community holds about itself, thus reflecting and reinforcing members' self-image and sense of belonging to a group.“²⁰⁴

Die Definition verdeutlicht somit, dass der „Gründungsheld“ wegweisend für die Entwicklung der Nation und Vermittler nationaler Werte ist. Gründungshelden haben somit eine viel weitreichendere Funktion als die „herkömmlichen Helden“, stellen sie doch nicht einfach nur eine Möglichkeit der Identifikation für das Individuum dar, sondern für ein Kollektiv, d.h. die Angehörigen einer Nation.

Diese weitreichende Funktion drückt sich ebenso über die Nutzung unterschiedlicher Termini innerhalb der Darstellung der Figuren aus, die über den Begriff „Held“ hinausgehen. Die hier zitierte Definition stammt aus einer Studie der Analyse französischer

²⁰³ Von den Hoff, Ralf; Asch, Ronald G.; Aurnhammer, Achim; Bröckling, Ulrich; Korte, Barbara; Leonhard, Jörn; Studt, Birgit (2013): Helden – Heroisierungen – Heroismen. In: Helden.Heroés.Heros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen. Heft 1, Herbst 2013, S. 8 ff.

²⁰⁴ Hutchins, Rachel D. (2016): Nationalism and History Education. Curricula and Textbooks in the United States and France. s.l.: Taylor and Francis (Routledge Research in International and Comparative Education), S. 185

und U.S.-amerikanischer Schulbücher, welche die Entwicklung der Darstellung sogenannter „Gründungshelden“ (engl. „founding heroes“) untersucht. Innerhalb dieser Studie wird demonstriert, dass z.B. in U.S.-amerikanischen Schulbüchern die Figur des George Washington als „Vater der Nation“ („father of the nation“) bezeichnet wird.²⁰⁵ Darüber hinaus verdeutlicht die Arbeit, dass sich die „Gründungshelden“ nicht unweigerlich über einen besonderen Mut und militärische Stärke auszeichnen, sondern dass im Hinblick auf die Funktion der „Strukturierung“ insbesondere die Charakterstärke für die Erlangung des Status des Gründungshelden wichtig ist:

„[...] Barry Schwartz has convincingly argued that Washington was a uniquely American type of hero: celebrated not for great military skills nor for political genius but rather for strength of character.[...]“²⁰⁶

Relevant für die Analyse ist folglich der Forschungsstand, welcher nun im Folgenden kurz skizziert werden soll.

Forschungsstand – Die Darstellung der Figur des Christoph Kolumbus in Schulbüchern

Die Darstellung der Figur des Christoph Kolumbus in Schulbüchern wurde bereits in einigen wenigen Studien aufgegriffen. Hier lässt sich ein Unterschied zwischen der Forschung zu europäischen Schulbüchern (z.B. Spanien, Deutschland, Österreich und Island) sowie nicht-europäischen Schulbüchern (z.B. Mexiko, Argentinien und den USA) feststellen. Innerhalb dieses Abschnitts soll ein kurzer Überblick über die einzelnen Forschungsarbeiten erfolgen, wobei insbesondere die Studien zu nicht-europäischen Büchern die größte Nähe zum chilenischen Fall aufweisen und daher ausführlicher behandelt werden. Spezielle Studien zu der Darstellung des Kolumbus in chilenischen Schulbüchern existieren dabei keine. Einzig der Aufsatz von Altamirano, Godoy, Manghi und Soto betrachtet die Darstellung der originären Völker im chilenischen Schulbuch.²⁰⁷ Die Darstellung des Kolumbus spielt in dieser zitierten Arbeit jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Die Publikation verweist darauf, dass dieser als Repräsentant der Monarchie dargestellt wird, der eine romantische und heroische Version der Entdeckung vermittelt und dabei Gott als höhere Macht anerkennt.²⁰⁸ Ein ähnliches Bild reflektiert sich ebenso in argentinischen Schulbüchern, wie die Studien Mario Carreteros zeigen. Abseits der reinen Schulbuchforschung wird dabei das vermittelte Bild des Helden für den Fall Argentinien insbesondere für die Grundschule bestätigt. Carretero, der unterschiedliche Dimensionen der Geschichtsvermittlung im Raum „Schule“ untersucht und dabei Gedenkfeste, Unterrichtsvermittlung sowie die Schulbücher in seine Forschung miteinschließt, führte Befragungen unter argentinischen

²⁰⁵ Hutchins, Rachel D. (2016): Nationalism and History Education. Curricula and Textbooks in the United States and France. s.l.: Taylor and Francis (Routledge Research in International and Comparative Education), S. 185

²⁰⁶ Ebenda, S. 208

²⁰⁷ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 5to. básico 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed.

²⁰⁸ Altamirano, Pamela; Godoy, Gerardo; Manghi, Dominique et al. (2014): Redalyc. Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. In: Estudios Pedagógicos (vol. XL, n. 1), S. 272

SchülerInnen in der Grundschule durch. Eines der Resultate war, dass die über die unterschiedlichen Dimensionen vermittelten Bilder Kolumbus als Figur hervorhoben, die kein Interesse an materiellen Gütern hatte und sich rein dem wissenschaftlichen Interesse widmete. Die Aspekte, dass Kolumbus den Monarchen gehorchen und einen Vertrag erfüllen musste, ließen ihn, laut Angaben der SchülerInnen, noch edler erscheinen.²⁰⁹

Auch die deutsche Schulbuchforschung hat sich in den letzten Jahren mit der Darstellung der Figur des Kolumbus befasst. In seiner Forschungsarbeit führt Roland Bernhardt an, dass 88% der aus dem Zeitraum 2000 bis 2010 stammenden deutschen Schulbücher Kolumbus in der Tradition eines Wissenschaftlers zeigen. Dabei wird insbesondere der Kampf des Kolumbus gegen die traditionelle katholische Kirche hervorgehoben.²¹⁰ Auch spanische Schulbücher der 1990er Jahre tendierten zu der Inszenierung des Kolumbus als wichtige Figur für den Fortschritt:

„In comparing the view transmitted by different descriptions of Columbus, it is important to note that Spanish texts mostly describe him as a great scientist who, in spite of many obstacles, tried to demonstrate that the Earth was round.“²¹¹

Ähnliche Vorgänge der Heroisierung bestätigt auch Kerstín Loftsdóttir für isländische Schulbücher des 19. und 20. Jh.²¹²

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den aufgeführten Studien zu europäischen und nicht-europäischen Darstellungen des Kolumbus ist, dass Kolumbus in den europäischen Darstellungen tendenziell als Figur skizziert wird, die Europa aus dem finsternen Mittelalter herausführt. Symbol für dieses Ereignis ist der Mythos der flachen Erde, welcher schriftlich sowie über Illustrationen in Szene gesetzt wird. Dieser Mythos wird als herrschendes Wissen propagiert und erst die Reise des Kolumbus bringt die Erkenntnis über den Irrglauben und den wissenschaftlichen Fortschritt. Studien über U.S.-amerikanische Schulbücher sowie argentinisches und mexikanisches Lehrmaterial, die in parallelen Zeiträumen entstanden sind, verweisen auf den Verzicht des sogenannten „Kolumbusmythos“ und zeigen, dass die Kenntnis über die runde Erde zu Zeiten der Reise des Kolumbus bereits weit verbreitet war. Dies wird insbesondere in der Studie von Bernhardt im Vergleich deutscher und U.S.-amerikanischer Schulbücher ersichtlich.²¹³

Die U.S.-amerikanische Schulbuchforschung bietet hier, aufgrund der Signifikanz der Kolumbusfigur innerhalb der kollektiven Erinnerungskultur, die sich zum Beispiel über den

²⁰⁹ Carretero, Mario (2011): *Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in globalized world.* Charlotte, NC: Information Age Publishing, S. 136–137

²¹⁰ Bernhard, Roland (2013): *Geschichtsmymen über Hispanoamerika.* s.l.: V&R unipress, S. 64 ff.

²¹¹ Carretero, Mario; Jacott, Liliana; López-Manjón, Asunción (2002): *Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?* In: *Learning and Instruction* 12 (6), S. 658

²¹² Loftsdóttir, Kerstín: *Encountering Others in Icelandic Textbooks: Imperialism and Racial Diversity in the Era of Nationalism.* n: Helgason, Þorsteinn; Lässig, Simone; Henrý, Roderich; Kopisch, Wendy Anne; Radkau, Verena; Tarquini, Liesel M.; Stock-Hesketh, Anna (Hg.) (2010): *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools.* Nordic History Congress. Braunschweig, Göttingen: Georg-Eckert-Inst; V & R Unipress (Eckert, 122), S.89 ff.

²¹³ Bernhard, Roland (2013): *Geschichtsmymen über Hispanoamerika.* Göttingen: V&R unipress, S. 55 ff.

„Columbus Day“ reflektiert, in der Tat einige Anknüpfungspunkte zum chilenischen Fall. Gemäß der Studie von James W. Loewen spiegelt sich die Bedeutung der Kolumbusfigur im U.S.-amerikanischen Schulbuch wie folgt wider:

„In fourteen hundred and ninty-two, Christoph Columbus sailed in from the blue. U.S. history texbooks portray him as our frist great hero. [...] Columbus is one of only two people the United States honors by name in a national holiday.“²¹⁴

Loewen untersuchte in seiner Studie 22 U.S.-amerikanische Schulbücher, die im Zeitraum von 1974 bis 2006 publiziert und in High Schools und Middle Schools genutzt wurden. Sein Forschungsinteresse zielte auf die Frage ab, ob die Kolumbusdarstellungen im Schulbuch aktuellen historischen Erkenntnissen entsprachen. Sein Resultat war, dass sich eine dominant verfälschte Darstellung im Schulbuch wiederfindet:

„They omit the causes, most of what Columbus actually did, and some of the results of his voyages. In place of these, to make him a bigger hero, they invent all kinds of details that never happened.“²¹⁵

Wie Loewen schreibt, zielten die Bücher darauf ab, die Inszenierungen so zu gestalten, dass Kolumbus als besonderer Held der Geschichte hervorgehoben wurde. In seiner Publikation verweist er dabei unter anderem auf vier zentrale Aspekte.

1. *Die besondere Inszenierung von Widerständen*

Loewen demonstriert, dass die Schulbücher die Widerstände der Reisen des Kolumbus größer erscheinen ließen, als sie gemäß den aktuellen historiographischen Erkenntnissen waren (zit: „Textbooks make the obstacles seem greater“).²¹⁶ So wurde das schlechte Wetter als ein länger andauernder Zustand beschrieben und die Schiffe des Kolumbus wurden als besonders klein und brüchig inszeniert. Eine besonders detaillierte Beschreibung dieser schwierigen Umstände verstärkte dabei das Bild der Widrigkeiten zusätzlich.

2. *Kolumbus als kluger und erfahrener Kapitän*

Die von Loewen analysierten U.S.-amerikanischen Schulbücher beschreiben Kolumbus als besonders klugen Kapitän, der die ihm geistig unterlegenen Matrosen zur Weiterfahrt animieren musste (zit. „Columbus was smart; the rest were fools“).²¹⁷ Tatsächlich verweist Loewen darauf, dass die historischen Quellen die Versuche von Meuterei nicht bestätigen und dass auch Kolumbus sich gemäß der aktuellen Erkenntnisse des Öfteren kurz vor der Resignation befand. Zudem führte er ein fehlerhaftes Logbuch und hatte teilweise weitaus weniger Erfahrungen mit den Seereisen als seine Matrosen.

²¹⁴ Loewen, James W. (2014): Lies my teacher told me about Christopher Columbus. What your history books got wrong. New York: The New Press, S. 1

²¹⁵ Ebenda, S.2

²¹⁶ Ebenda, S. 32

²¹⁷ Ebenda, S. 33

3. Die ehrenwerte Motivation der Reisen

Gemäß Loewen heben die Schulbücher hervor, dass Kolumbus aus uneigennütigen Motiven seine Reise antrat und er von Neugierde und Abenteuerlust geleitet wurde (zit.: „Textbooks purify his motives“).²¹⁸ Tatsächlich befand er sich jedoch in Geldnot und historische Quellen verdeutlichen die von ihm immer wieder angestrebte Suche nach Gold.

4. Die Tragik einer verkannten Entdeckung

In der Studie von Loewen wird auch das Element der betonten Tragik identifiziert. So verweisen die Schulbücher darauf, dass Kolumbus arm und ohne die gebührende Honorierung seiner Entdeckung starb, was den Aspekt des tragischen Helden hervorhebt (zit.: „Textbooks make Columbus seem more tragic“).²¹⁹

Loewen entwickelt auch eine Theorie, warum die Darstellungen des Kolumbus von den eigentlichen historiographischen Erkenntnissen abweichen und verweist dabei auf den Aspekt der Kommerzialisierung:

„Fear is another reason for leaving out details that might reflect badly on Columbus or, somehow, on the United States. Publishers want to sell books to the committees of teachers, parents and school board members that choose textbooks. Publishers fear that if their book offends someone, s/he might argue against it at adoption time. Telling the truth about Columbus might offend teachers or parents who learned the old myths.“²²⁰

Vor dem Hintergrund der in der Einleitung formulierten theoretischen Rahmen der Heroisierung und des hier skizzierten Forschungsstands ergeben sich für die Analyse der chilenischen Schulbücher folgende Leitfragen im Kontext der Analyse der Protagonisten der Entdeckung:

- Werden die Handlungen der Protagonisten innerhalb der Narration als zeitlich erste und außergewöhnliche Ereignisse gerahmt oder werden Nachzeitigkeit und Wiederholung betont?
- Werden Widerstände dargestellt, mit denen die historischen Figuren im Zuge der Umsetzung ihrer Expedition konfrontiert sind, oder werden über die diskursive Struktur vereinfachte Bedingungen für die Durchführung der Expeditionen beschrieben? Werden in diesem Kontext Stärke, Klugheit und Kampfbereitschaft ausgedrückt oder zeichnen sich Momente der Schwäche innerhalb der Inszenierungen ab?
- Werden die Akteure als autonom handelnde Individuen inszeniert oder werden Elemente der Fremdbestimmtheit innerhalb der narrativen Struktur beschrieben?
- Wie werden die Motive des Kolumbus und die Anerkennung seines Vorhabens dargestellt?

²¹⁸ Loewen, James W. (2014): Lies my teacher told me about Christopher Columbus. What your history books got wrong. New York: The New Press, S. 34

²¹⁹ Ebenda, S. 43

²²⁰ Ebenda, S. 44

- Inwieweit lassen sich Inszenierungen des Kolumbus im Sinne eines Repräsentanten für den gesellschaftlichen Fortschritt erkennen?

Forschungsstand – Die Darstellung von Gründungshelden in Schulbüchern

Die Erfassung des Forschungsstandes für die Darstellung der sogenannten „Gründungshelden“ im Schulbuch gestaltet sich insofern als schwierig, als dass Gründungshelden für jede Nation individuell benannt werden und sich somit ein breites Spektrum unterschiedlicher Darstellungen offenbart. Die bereits im Kontext der unterschiedlichen Darstellungsformen des Kolumbus detektierte Unterscheidung zwischen europäischen und nicht-europäischen Inszenierungen ist jedoch auch innerhalb der Darstellungsformen des Gründungshelden von Relevanz. So stellt Rachel D. Hutchins in ihrer Studie zu französischen Schulbüchern im Vergleich zu U.S.-amerikanischen Büchern fest, dass das Konzept des Gründungshelden oder Helden der Nation in Frankreich nicht gleichermaßen ausgeprägt ist wie in den Vereinigten Staaten:

„France simple has no George Washington, no consensual key hero of the nation. Its heroes are either controversial – admired by one segment of the population but disliked or ignored by another (e.g. Saint Louis) or subject to such diverging interpretations as to represent very different things or different people (e.g. Jean of Arc).“²²¹

Ein interessanter Vergleichspunkt in Europa stellt jedoch unweigerlich die spanische Geschichtsschreibung über die lateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung dar. Rafael Valls gibt in seinem Aufsatz im Rahmen der Schriftreihe der iberoamerikanischen Unabhängigkeitsprozesse in Geschichtsbüchern Einblicke in spanische Bücher. Als charakteristisch zeigt er, dass der Geschichte über die lateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung im 19. Jh. nur wenig Raum im spanischen Schulbuch der Sekundarstufe gewidmet wird. Über wenige Absätze und in vereinfachter Form wird diese nur oberflächlich behandelt. Erst im 20. Jh. hält das Thema vermehrt Einzug in die Schulbücher und Prozesse; Ursachen und Konsequenzen werden beschrieben. Die Franco-Zeit ist dabei von unterschiedlichen Tendenzen geprägt. So wird insbesondere im Zeitraum von 1953–1975 die spanische Präsenz in Lateinamerika betont und der lateinamerikanische Unabhängigkeitsprozess erneut marginal im Schulbuch behandelt. Diese Form der Darstellung wird auch im Nachgang an die politische Transition fortgeführt und erst in den 1990er Jahren aufgebrochen, wobei internationale Perspektiven, politische Konsequenzen sowie die institutionelle Ebene vermehrt fokussiert werden.²²² In der speziellen Betrachtung der Darstellung historischer Protagonisten der lateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung in spanischen Schulbüchern stellt Valls fest, dass in den analysierten Büchern von 2001 bis 2004 eine hohe Präsenz dieser Figuren in allen Büchern

²²¹ Hutchins, Rachel D. (2016): Nationalism and History Education. Curricula and Textbooks in the United States and France. s.l.: Taylor and Francis (Routledge Research in International and Comparative Education), S. 215

²²² Valls Montés, Rafael: España. In: Valls Montés, Rafael (Hg.) (2005): Países andinos – España. Madrid: Fundación MAPFRE TAVERA (Iberoamérica, 10), S. 85 ff.

festzustellen ist. Besonders hervorgehoben werden dabei die Figuren Simón Bolívar und José de San Martín mittels Porträts, kleinerer Biographien, Zitate und Schriften.²²³

Für den Fall Chile erläutern Samuel Vial und Ángel Soto die Entwicklungen der Darstellung der Phase der Unabhängigkeitswerdung in Schulbüchern der Grundschule sowie weiterführenden Schulen. Sie kontextualisieren diese Entwicklungen mit den sich ausweitenden gesetzlichen Rahmenbedingungen. Die beiden Autoren finden dabei heraus, dass die Rahmenbedingungen insbesondere eine Vereinheitlichung der Bücher im Hinblick auf ihren strukturellen Aufbau schaffen.²²⁴ Sie analysieren Bücher der Jahre 2000 bis 2004, wobei sie ihre Fallauswahl mit der Häufigkeit der Nutzung der Bücher begründen.²²⁵ Innerhalb der Studie werden jedoch Heldendarstellungen nicht explizit fokussiert, sondern es wird ein Gesamteindruck vermittelt und dabei vereinzelt auch in einem kleinen Umfang Bezug auf die Darstellungen historischer Protagonisten genommen. Dies wird auch in der Zusammenfassung der Ergebnisse der Forschungsreihe durch Rafael Valls deutlich, welcher vor allem didaktische Neuerungen, mangelnde Anpassung an den wissenschaftlichen Diskurs und den Mangel der Pluralität von Akteuren (insbesondere Frauen oder soziale Gruppen) als gemeinsame Tendenz der lateinamerikanischen Länder feststellt.²²⁶ Für den Fall Chile detektieren die Autoren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Büchern. So erscheinen in einigen Büchern die gesamtlateinamerikanischen Protagonisten wie Simón Bolívar oder José de San Martín als besonders hervorgehoben, während hingegen in anderen Büchern die national-historische Perspektive und folglich chilenische Helden der Unabhängigkeitswerdung fokussiert werden. Es wird jedoch innerhalb der Studie keine Begründung für die Unterschiede gegeben und diese werden auch nicht im Längsschnitt oder einer bestimmten Systematik aufgearbeitet. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass der Ausgangspunkt für die Forschung eine über die bestehenden Studien attestierte Unterscheidung zwischen historischen Protagonisten der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung und der chilenischen Historie gegeben ist.²²⁷ Die Ausprägungen dieser Unterscheidung bzw. Begründungen bedürfen jedoch weiterer Forschungsarbeiten. Diese hier skizzierte Ausgangslage soll in der folgenden Analyse Berücksichtigung finden.

Auch Mario Carretero schließt in seinen Befragungen unter argentinischen SchülerInnen in der Grundschule die Frage nach den Figuren der Unabhängigkeitswerdung mit ein, wobei er die argentinische Figur des José de San Martín nach wie vor als „super hero“ identifiziert. Zudem stellt er insbesondere eine konfliktfreie Rezeption der Protagonisten der Unabhängigkeitswerdung für Argentinien fest, wobei an dieser Stelle erneut der wirkungsorientierte Ansatz Carreteros in seinen empirischen Studien sowie die

²²³ Valls Montés, Rafael: España. In: Valls Montés, Rafael (Hg.) (2005): Países andinos – España. Madrid: Fundación MAPFRE TAVERA (Iberoamérica, 10), S. 101

²²⁴ Soto, Ángel; Vial, Samuel (2006): Chile. In: Valls Montés, Rafael (Hg.): Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Madrid: Fund. MAPFRE-TAVERA (Iberoamérica, 14), S. 81 ff.

²²⁵ Ebenda, S. 95

²²⁶ Ebenda, S. 157

²²⁷ Valls Montés, Rafael (Hg.) (2006): Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Madrid: Fund. MAPFRE-TAVERA (Iberoamérica, 14), S. 95 ff.

Einbezugnahme des gesamten schulischen Kontexts (z.B. Gedenkfeiern etc.) zu bedenken ist.²²⁸

Um jedoch, ähnlich wie für den Fall der Darstellung des Kolumbus, einen tieferen Forschungsstand zu erhalten, sollen nun Fallstudien über Venezuela und die USA kurz aufgeführt werden, die hier dezidiertere Anhaltspunkte für die Analyse der Figuren der Unabhängigkeitswerdung liefern.

Für den Staat Venezuela zählt Simón Bolívar unweigerlich zu einem der wichtigsten Gründungshelden der Nation. Vorliegende Studien verdeutlichen, dass insbesondere in den 50er und 60er Jahren eine starke Heroisierung der Figur im Schulbuch stattgefunden hat. Über Anekdoten, Erzählungen von großen Schlachten und kurze Biographien wurde die Figur dabei hervorgehoben, wobei zudem seine weltgeschichtliche Bedeutung sowie seine Funktion als Ideengeber von Unabhängigkeit und Demokratie an das venezolanische Volk propagiert wurden. Ein Wandel zeichnete sich schließlich in den 1980er Jahren ab, indem weitestgehend auf heroisierende Interpretationen verzichtet wurde.²²⁹ Ab dem Ende der 1990er Jahre ereignete sich jedoch eine Rückkehr zum Bolívar-Kult im Schulbuch, wobei dieser Bruch innerhalb der vorliegenden Forschungsarbeiten nicht erklärt wird. Eine Studie zu venezolanischen Schulbüchern der Grundschule der Jahre 1999 bis 2006 zeigt, dass diese vor allem die visionären Ideen und den gedanklichen Prozess der Figur hervorheben und dabei ihre Solidarität und Empathie mit dem venezolanischen Volk betonen. Bolívar wird als altruistische und sensible Person beschrieben, die insbesondere über einen mentalen Prozess ihre Ideen entwickelte. Die Solidarität mit dem Volk wird ebenso darüber zum Ausdruck gebracht, dass Bolívar, gemäß den Schulbüchern, seine spanische Herkunft negierte und sich somit innerhalb des Kampfes gegen die spanische Invasion auf die Seite der Indigenen stellte. Seine Figur wird insbesondere als unvergessen und bewundernswert propagiert.²³⁰ Ein historisches Ereignis, welches in den venezolanischen Schulbüchern die militärische Stärke hervorhebt, ist dabei die Schlacht von Carabobo, in welcher das Projekt der Unabhängigkeitswerdung konsolidiert wurde.²³¹ Weitere historische Protagonisten werden zwar ebenso erwähnt, jedoch dabei dominant in eine direkte Verbindung zu Bolívar gesetzt, was die Signifikanz dieser Person betont (zu nennen sind hier z.B. Andrés Bello oder Antonio José de Sucre).²³² Es lassen sich somit Parallelen zu den Darstellungen in spanischen Büchern ziehen, wobei hier die klare Unterscheidung besteht, dass die venezolanische Perspektive eine nationale Perspektive darstellt und daher folglich eine stärkere Heroisierung und Betonung der Figur vorgenommen wird. Weiterhin zeigt der

²²⁸ Carretero, Mario (2011): *Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in globalized world*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, S. 156 ff.

²²⁹ Riekenberg, Michael (Hg.) (1990): *Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtslehrbücher, Geschichtsbewußtsein*. Frankfurt: Diesterweg (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 66), S. 84 ff.

²³⁰ Arteaga Mora, Carmen, Alemán Guillén, Pedro, (2007): *Representaciones de la identidad latinoamericana en libros de texto venezolanos de la segunda etapa de educación básica*. In: *Núcleo 24*, S. 30 ff.

²³¹ Arteaga Mora, Carmen G. (2010): *Mito fundacional y héroes nacionales en libros de texto de primaria venezolanos*. In: *Politeia* (vol. 33, núm. 45), S. 46

²³² Ebenda, S. 51

Sammelband von Rafael Valls, dass bis zum Jahr 2004 auch in weiteren Andenregionen die Figur des Bolívar in Schulbüchern betont wird, wobei auch hier die Relevanz für die nationale Geschichte anzumerken ist. Genannt wird dies für die Fallbeispiele Argentinien,²³³ Bolivien,²³⁴ Kolumbien²³⁵, Peru,²³⁶ und Mexiko²³⁷ (als einziges Land der Nicht-Andenregion), wobei die Studien keine Hinweise auf die Distinktion zwischen staatlichen und privaten Schulbüchern geben.

Ähnliche Tendenzen der Heroisierung von Gründungshelden finden sich auch für den U.S.-amerikanischen Fall. In ihrer Studie untersucht Rachel D. Hutchins die Darstellungen der Figuren George Washington und Abraham Lincoln im Schulbuch, die sie als wichtige nationale Gründungshelden definiert. Washington ist dabei der Gründungsvater, der als militärischer Anführer die Nation von der unterdrückenden Kolonialmacht befreite und über seine Präsidentschaft das Überleben der unabhängigen Nation sicherstellte. Lincoln wird als Gründungsvater der nationalen Einheit verstanden, da er über den Sieg im Bürgerkrieg die Abschaffung der Sklaverei herbeiführte und die nationalen Grundwerte von Freiheit und Gleichheit über seine Politik einführte.

Hutchins analysierte in ihrer Studie Schulbücher U.S.-amerikanischer Grundschulen, die im Zeitraum von 1982 bis 2003 im Staate Texas genehmigt wurden. Sie stellt eine Mystifizierung der Figur des George Washington fest, während die Darstellung des Abraham Lincoln zunehmend reduziert wird. Dies reflektiert sich einerseits in der Abnahme der Anzahl der Illustrationen und andererseits innerhalb der konkreten Darstellung. So wird Washington in der Regel als stolze militärische Figur inszeniert, während Lincoln eher innerhalb einer sitzenden Gruppe und im Kontext seiner Reden oder schriftlichen Dokumente gezeigt wird:

„These books all contribute to perpetuating the cult of Washington through their praise of him in approaches that do not vary significantly over time. They emphasise his leadership qualities, bravery, military skill, humility, dedication, sense of duty, sacrifice and perseverance in the face of obstacles, as well as the respect he inspired among his soldiers, leaders of the Revolution and the country at large.“²³⁸

Die Textbeispiele der Studie verweisen auf eine Darstellung George Washingtons, die einerseits den besonderen Mut und die Konfrontation mit Gefahren und Widerständen hervorhebt und andererseits seine für die Bevölkerung inspirierende Rolle und seine Führungsqualitäten betont. Weiterhin wird der Mythos des selbstlosen Anführers in den

²³³ Valls Montés, Rafael (Hg.) (2006): Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Madrid: Fund. MAPFRE-TAVERA (Iberoamérica, 14), S. 51,

²³⁴ Valls Montés, Rafael (Hg.) (2005): Países andinos – España. Madrid: Fundación MAPFRE TAVERA (Iberoamérica, 10), S. 31

²³⁵ Ebenda, S. 59

²³⁶ Ebenda, S. 123

²³⁷ Valls Montés, Rafael (Hg.) (2008): Costa Rica, México, Nicaragua y Panamá. Madrid: Fundación MAPFRE (Iberoamérica, 20), S. 85

²³⁸ Hutchins, Rachel D. (2011): Heroes and the renegotiation of national identity in American history textbooks: representations of George Washington and Abraham Lincoln, 1982–2003. In: Nations and Nationalism (17,3), S.655–656

Schulbüchern propagiert, welcher sich der Nation verpflichtet fühlte und aus Liebe zum Volk die politische Führung übernahm. Auch hier verweist Hutchins auf einen Mythos, welcher nicht mit neuesten historiographischen Erkenntnissen übereinstimmt. Zudem wird Washington insofern als unfehlbar dargestellt, da die Tatsache, dass er ebenso Sklaven hatte, nur selten Erwähnung findet. Im Kontext der Lincoln-Darstellung wurden früher häufig die jungen Jahre der Figur und ihr Streben nach Bildung hervorgehoben, was sie schließlich zum „Self-Made-Man“ machte. Ähnliche Tendenzen ließen sich dann zu späteren Zeitpunkten auch für die Washington-Darstellung feststellen. Während Washington zudem als militärischer Führer in Illustrationen erscheint, wird Lincoln eher als „statische“ Figur in Szene gesetzt, indem seine Reden oder schriftliche Dokumente zum Zwecke der Illustration seiner Person abgedruckt werden.²³⁹

Insgesamt verdeutlichen die vorhandenen Forschungsarbeiten somit, dass die Facetten des Gründungshelden vielschichtig sind, jedoch in vielen Fällen militärische Stärken sowie politische Führung und Visionen für die Nation als Elemente innerhalb der unterschiedlichen Darstellungen zu finden sind. Porträts sowie Hinweise auf die Biographie oder eine besondere Betonung der Figur in Relation zu anderen historischen Figuren seiner Zeit komplettieren hier das Bild eines heroisierten Gründungshelden. Des Weiteren ist auch die Unterscheidung zwischen lateinamerikanischen und nationalen Heldendarstellungen eine wesentliche.

²³⁹ Hutchins, Rachel D. (2011): Heroes and the renegotiation of national identity in American history textbooks: representations of George Washington and Abraham Lincoln, 1982–2003. In: Nations and Nationalism (17,3), S. 654

2.3. Die feldtheoretische Perspektive nach Bourdieu

Die feldtheoretische Perspektive nach Bourdieu²⁴⁰ und die darin verorteten Theorien über das literarische Feld sind theoretischer Überbau für die Erfassung der Kontextbedingungen der Schulbuchproduktion. Das Feld der Bildungsmedien ist als ein „Unterfeld“ der Kulturproduktion definierbar.²⁴¹ Eine wichtige Grundannahme der Theorien Pierre Bourdieus ist, dass das literarische Feld sich innerhalb des Feldes der Macht ansiedelt. Folglich ist dieses durch unterschiedliche Kräftebeziehungen gekennzeichnet, die wiederum über Positionierungen von Akteuren und Institutionen im Feld bedingt werden.²⁴² Zwei existierende gegensätzliche Positionierungen sind dabei ein autonomer Pol, der nach einem autonomen Hierarchieprinzip agiert, und der heteronome Pol, der gemäß einer „ökonomischen Logik“ auftritt:

„In den uns interessierenden Feldern kommt es zur antagonistischen Koexistenz zweier Produktions- und Zirkulationsweisen, die entgegengesetzten Logiken gehorchen. An dem einen Pol finden wir die anti-„ökonomische“ Ökonomie der reinen Kunst, die, auf der obligaten Anerkennung der Werte der Uneigennützigkeit und Interesselosigkeit sowie der Verleugnung der „Ökonomie“ (des „Kommerziellen“) und des (kurzfristigen) „ökonomischen“ Profits basierend, die aus einer autonomen Geschichte erwachsene spezifische Produktion [...] privilegiert.[...]. Am anderen Pol herrscht die „ökonomische“ Logik der literarisch-künstlerischen Industrien, die aus dem Handel mit Kulturgütern einen Handel wie jeden anderen machen, vorrangig auf den Vertrieb, den sofortigen und temporären Erfolg, gemessen zum Beispiel an der Auflage, setzen und sich damit begnügen, sich der vorgängigen Nachfrage der Kundschaft anzupassen.“²⁴³

Je nach Ausprägung der Pole ergeben sich nach Bourdieu wiederum zwei Subfelder innerhalb des literarischen Feldes und zwar zum einen das Subfeld der „eingeschränkten Produktion“, das von der Nachfrage des Rezipienten unabhängig ist und für andere Produzenten produziert, und das der „Massenproduktion“, welches im Sinne einer gegebenen Heteronomie auf die Nachfrage des Kunden reagiert und profitorientiert handelt.²⁴⁴ Im Subfeld der „eingeschränkten Produktion“ des autonomen Pols nimmt der Staat folglich eine zentrale Rolle ein und ist eine wichtige Quelle der Finanzierung und Legitimierung der eingeschränkten Produktion. Die Legitimierung erfolgt dabei z.B. durch Preise, Ehrungen und Museen. Insbesondere für den Bereich einer staatlichen Schulbuchproduktion, die innerhalb dieser Arbeit in den Blick genommen wird, ist die zentrale Rolle des Staates von besonderer Relevanz.

²⁴⁰ Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 358

²⁴¹ Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engartner, T.; Fridrich, C.; Graupe, S.; Hedtke, R.; Tafner, G. (eds) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 143

²⁴² Bourdieu, Pierre; Schwibs, Bernd; Russer, Achim (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 340 ff.

²⁴³ Ebenda, S. 228 ff.

²⁴⁴ Ebenda, S. 344 ff.

Zu heteronomen Praktiken zählt jedoch auch die „direkte Unterordnung unter politische Direktiven“.²⁴⁵ Den Dynamiken liegen dabei konsequenterweise auch zwei unterschiedliche Prinzipien zugrunde: Einerseits das der externen Hierarchisierung, welche anhand des, wie Bourdieu es ausdrückt, „weltlichen Erfolgs“ (d.h. „Indizien kommerziellen Erfolgs“) oder „gesellschaftlicher Bekanntheit“ gemessen wird, und andererseits das der internen oder autonomen Hierarchisierung, die auf der „feldspezifischen Anerkennung“ beruht.²⁴⁶ Die Grenzen des Feldes, d.h. die „Definition der wahren Zugehörigkeit zum Feld“, werden durch „Nomos“, d.h. von den durch die Interessen der Akteure geleiteten Prinzipien der „Vision und Division“, bestimmt.²⁴⁷ Die Kämpfe um Positionierungen im Feld verlaufen wiederum nach einer eigenen Dynamik, wobei das Interesse, der Glaube sowie die Gegenstände des „Spiels“, wie Bourdieu es benennt, über die sogenannte „Illusio“ erfolgt, die das Feld selbst herstellt.²⁴⁸

Wie bereits erwähnt, ist das Feld der „eingeschränkten Produktion“, in welchem der Staat eine zentrale Rolle spielt, für den Bereich der Schulbuchproduktion entscheidend. In der Betrachtung des Fallbeispiels Chile ist dieser Bereich jedoch nochmals in zwei autonome Subfelder geteilt. Dies ist durch die Existenz eines einerseits privat organisierten Schulbuchmarkts mit staatlichen Auflagen und einer andererseits ausschließlich staatlich organisierten Schulbuchproduktion ohne öffentlichen Verkauf bedingt. Eine private Schulbuchproduktion innerhalb eines Feldes der „eingeschränkten Produktion“, die folglich auch den Regeln des Marktes ausgesetzt ist, wirft die Frage nach „Kommerzialisierungstendenzen“ auf. Höhne liefert für diese Frage interessante theoretische Ansätze. Diese entwickelt er aus der Betrachtung des deutschen Schulbuchmarkts. Wichtig ist es an dieser Stelle zu betonen, dass Höhne von einer Ökonomisierung des gesamten Feldes der Schulbuchproduktion ausgeht. Dies trifft jedoch, wie bereits erläutert, auf den chilenischen Fall nicht zu, da dieser sich in zwei Subfelder dividiert. Das Subfeld der Produktion für den privaten Sektor zeigt jedoch Ökonomisierungstendenzen, sodass dieser Aspekt der Theorien Höhnes auf den chilenischen Fall anwendbar wird.

Nach Höhne, der die Theorien Bourdieus auf die Produktion von Bildungsmedien überträgt, weist das Feld der Schulbucheinstellung einige Besonderheiten auf. So ist das Bildungsmedienfeld durch eine „regulierte Autonomie“ gekennzeichnet. Das Konzept der regulierten Autonomie ergibt sich daraus, dass nach Höhne die professionellen Verlage die einzig legitimierte Produzenten im Feld darstellen, die über ihr kulturelles Kapital (Expertise, Wissen und pädagogisch-didaktische Professionalität) ihre Legitimation im Feld attestieren und somit die Autonomie des gesamten Feldes sichern. Gleichzeitig existiert jedoch auch ein durch Lehrplanvorgaben gegebener Determinismus. Höhne verweist somit auf eine Besonderheit innerhalb der eingeschränkten Produktion, die das Feld der

²⁴⁵ Bourdieu, Pierre; Schwibs, Bernd; Russer, Achim (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 349

²⁴⁶ Ebenda, S. 344 ff.

²⁴⁷ Ebenda, S. 353 ff.

²⁴⁸ Ebenda, S. 360 ff.

Schulbuchmedienlandschaft betrifft. Insbesondere in der heutigen Zeit gehen Höhne, ebenso wie Macgilchrist, jedoch von einer Relativierung dieses Determinismus aus, die sich durch die Verschiebung der Feldautonomie in Richtung einer ökonomisch orientierten Innovationsstrategie ergibt. Diese führt folglich zu der Strukturveränderung des „Nomos“ sowie zur Verschiebung der „Illusio“. Kennzeichen dieser Ökonomisierung sind z.B. die Veränderung des Professionsverständnisses in Richtung einer „Deprofessionalisierung“²⁴⁹ Die Veränderung des Nomos reflektiert sich nach Höhne z.B. im Bedeutungsverlust der didaktischen Expertise in der Schulbuchproduktion, welche auch Macgilchrist über ihre empirische Studie belegt.²⁵⁰ Gemäß Höhne ist die Transformation des Feldes der Bildungsmedien unter anderem durch eine Veränderung der bildungspolitischen und curricularen Steuerung gekennzeichnet.²⁵¹ Die Veränderungen der curricularen und bildungspolitischen Steuerung zeigt Höhne am Fallbeispiel Deutschland. Er geht von einer ersten Phase bis in die 1990er Jahre aus, in welcher ein staatlich gesteuertes Feld mit einer klaren Arbeitsteilung zwischen Staat und Schulbuchverlagen existierte. Diese sah vor, dass der Staat gemäß einer input-orientierten Bildungssteuerung die administrative Kontrolle über die Schulbücher innehatte. Es offenbarte sich somit die bereits genannte regulierte Autonomie im Feld, die einerseits durch eine Produktionsfreiheit der privatwirtschaftlichen Verlage und gleichsam durch staatliche Regulierung bedingt war. Ausdruck der Transformation des Feldes in Richtung einer Ökonomisierung war schließlich gemäß Höhne eine Mehrebenensteuerung, die durch eine systematische Marktorientierung gekennzeichnet war und flexible Akteurskonstellationen zuließ. Gemäß Macgilchrist und Höhne zeigte sich die Marktorientierung unter anderem durch die Auslagerung der Produktion von Bildungsmedien an private Unternehmen und die Auflösungen der staatlichen und wissenschaftlichen Verfahrenskontrollen.²⁵² Dies führte zum Einzug von ökonomischen Unternehmenspraktiken und Vokabular in den Produktionsprozess (z.B. Output-Orientierung, Effizienz etc.). Als Beispiele nennt Macgilchrist dabei für den Fall Deutschland Veränderungen in der Erstellung von Lehrplänen und Zulassungsverfahren durch das Kultusministerium, welche Tendenzen einer zunehmenden Entregulierung aufwiesen. So wurden gemäß den Studien von Macgilchrist in den Lehrplänen immer weniger Inhalte festgelegt, was den Verlagen eine größere Gestaltungsfreiheit einräumte.²⁵³ Die Auslagerung der Produktion in den privaten Sektor ist nach Höhne

²⁴⁹ Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engartner, T., Fridrich, C.; Graupe, S.; Hedtke, R.; Tafner, G. (eds) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 144

²⁵⁰ Macgilchrist, Felicitas (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation; 31 (2011), S. 248 ff.

²⁵¹ Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engartner, T.; Fridrich, C.; Graupe S.; Hedtke, R., Tafner, G. (eds) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 146

²⁵² Macgilchrist, Felicitas (2015): Bildungsmedienvorlage: Zur Ökonomisierung der Schulbuchproduktion. In: Die Deutsche Schule 107, Heft 1, S. 51

²⁵³ Ebenda

gleichzeitig eine „Auslagerung von Kompetenz und Wissen“, was zu einer Veränderung des Vermittlungswissens führt.²⁵⁴ Diese wird durch das neue Selbstverständnis des Verlags bedingt, welcher rational, eigenständig und zielorientiert handelt. Verschärft wird dies über die durch Macgilchrist festgestellte Reduktion von Verfahrenskontrollen. Macgilchrist formuliert auf dieser Basis die These, dass Verlage nicht reine Organisationen der Umsetzung sind, sondern als Organisationen der Diskursproduktion konzeptualisiert werden sollten, die „schulisches Wissen reproduzieren und stabilisieren oder aber auch unterlaufen und destabilisieren.“ In einer ethnographischen Analyse der Produktion von Schulbüchern in Deutschland verdeutlicht sie, dass die AutorInnen und RedakteurInnen keine autonomen, souveränen Subjekte sind, sondern, dass auch die in anderen Relevanzräumen agierenden TeilnehmerInnen eine Einflussnahme haben und somit die Kriterien unterschiedlicher Relevanzräume in die Schulbuchproduktion miteinfließen. Ziele der Schulbuchproduktion werden somit differenzierter und widersprüchlicher.²⁵⁵ Höhne prägt hier den Begriff der „Diskursarena“, der auf die Beteiligung unterschiedlicher Akteure verweist.²⁵⁶

Diese Einsicht in die kollektive „Verhandlung“ von Schulbuchinhalten und Darstellungsformen unter dem Dach der Schulbuchverlage ist bereits von Alfred Dauch in den 1970er Jahren untersucht worden. So ist der Schulbuchverlag nicht nur ausführendes Organ, sondern es werden dort auch unterschiedliche Interessen gebündelt und Aufgaben übernommen. Es wird demnach nicht, wie im Falle anderer Verlagstätigkeiten, ein simples Manuskript eines Autors abgedruckt, sondern die Schulbuchproduktion geschieht unter der Beteiligung eines AutorInnen-Teams aus HochschullehrerInnen, DidaktikerInnen und SchulpraktikerInnen, das gemeinsam die einzelnen Unterrichtseinheiten erstellt. Es werden durch den Verlag Medien für die Schulbuchgestaltung ausgewählt und es wird geprüft, ob die Lehrplanvorgaben eingehalten werden.²⁵⁷ Nach Schönemann und Thünemann ergeben sich durch das Autorinnen-Team auch unterschiedliche Interessen, die innerhalb der Erstellung eines Schulbuchs vertreten werden. Die VertreterInnen der historischen Forschung legen z.B. den Fokus nicht darauf, einen Forschungsstand abzubilden, sondern es besteht der Wunsch nach einer soliden Wissensvermittlung. Weitere Gruppen sind die GeschichtsdidaktikerInnen und die ministeriellen GutachterInnen, die ebenfalls aus ihrem Handlungsfeld heraus die Schulbuchproduktion beeinflussen. Die Schulbuchverlage selbst bündeln die unterschiedlichen Interessen, wobei sie gleichsam die eigene Profitorientierung verfolgen. Wie viel Einfluss die Adressaten des Schulbuchs (LehrerInnen

²⁵⁴ Macgilchrist, Felicitas (2015): Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung der Schulbuchproduktion. In: Die Deutsche Schule 107, Heft 1, S. 50

²⁵⁵ Macgilchrist, F. (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation; Nr. 31, S. 248 ff.

²⁵⁶ Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen – Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Univ., Diss., 2002. Frankfurt (Main): Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2), S. 61 ff.

²⁵⁷ Dauch, Alfred: Das Schulbuch aus der Sicht des Verlegers. In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1973): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. In: Zur Sache: Schulbuch 1 Pädagogische Informationen, provokative Impulse 1. Ratingen [u.a.]: Henn, S. 44 ff.

und SchülerInnen) auf die Schulbuchentwicklung nehmen, bleibt für Schönemann und Thünemann noch wenig empirisch erforscht, wobei Erfolg und Misserfolg sich durchaus über die Verkaufszahlen messen lassen.²⁵⁸ Nach Fuchs, Niehaus und Stolezki zeigt die neuere Schulbuchforschung, dass insbesondere Eltern eine Gruppe in der Schulbuchnutzung darstellen, die in der Regel unterschätzt wird. So erwarten Eltern, dass Schulbücher klar strukturiert und aktuell sein sollten, dabei jedoch auch nicht zu teuer und über mehrere Jahre einsetzbar sein sollten.²⁵⁹

In der neuen Schulbuchforschung wird hervorgehoben, dass der Prozess der Schulbuchproduktion und die Gruppe der daran beteiligten Akteure an die veränderten Kontextbedingungen der heutigen Schulbuchproduktion angepasst werden müssen. So verweist Macgilchrist auf die Ökonomisierung von Bildungsmedienverlagen als einen Grund für die Verschiebung von Selektionshorizonten. Sie zeigt jedoch auch, dass internationale Referenzrahmen (so z.B. im Falle der Postkolonial Studies) die Diskursverschiebung sowie die Selektionshorizonte ebenfalls bestimmen können.²⁶⁰ Dem stimmt auch Höhne zu. Einer marxistischen Überlegung folgend, sieht er wichtige Veränderungen der Produktionsbedingungen seit Ende der 1990er Jahre im Gange. Es kommt zu einer Veränderung des Vermittlungswissens, denn durch die Marktorientierung verstärkt sich der Innovationsdruck und zwingt zu einer „Anpassung“ von Themen und Inhalten.²⁶¹

Die prozessorientierte Schulbuchforschung greift die Aspekte der Marktorientierung und den damit verbundenen Innovationsdruck ebenso auf. So verweist sie auf den Schulbuchmarkt als Sektor mit einem großen Wirtschaftsvolumen. Die Produktionskosten sind dabei abhängig von der Auflagenzahl und Dauer der Nutzung eines Schulbuches. Die Überarbeitung der Bücher ist in der Regel mit enormen Kosten verbunden und daher für den Schulbuchverlag nicht lukrativ.²⁶² Einfluss auf das ökonomische Kalkül des Verlags nimmt darüber hinaus die Entscheidung des Staates, ob Bücher kostenlos zur Verfügung gestellt oder käuflich erworben werden. Eine Produktion, die intensiver vom Staat reguliert wird, folgt daher einer Logik, die stärker politisch ausgerichtet ist als kommerziell.²⁶³ In Staaten, in denen restriktive Genehmigungsverfahren existieren, die Bücher jedoch zugleich käuflich erworben werden, arbeiten Verlage sehr eng entlang der

²⁵⁸ Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 99 ff.

²⁵⁹ Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stolezki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 19 ff.

²⁶⁰ Macgilchrist, F. (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation; Nr. 31, S. 248 ff.

²⁶¹ Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engartner, T.; Fridrich, C.; Graupe, S.; Hedtke, R.; Tafner G. (eds) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 158

²⁶² Lässig, Simone (2009): Textbooks and Beyond, Journal of Educational Media, Memory, and Society, 1(1), S. 15 ff.

²⁶³ Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stolezki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 16 ff.

bildungspolitischen Vorgaben, wobei gleichsam auch die Kundenbedürfnisse und eine Orientierung an den Wünschen der Lehrerfigur ebenso zu finden sind.²⁶⁴ Wenn Schulbücher nicht vom Staat produziert werden, ist die Produktion eher einer engeren ökonomischen Logik zugeneigt und der Markt zugleich sehr umkämpft.²⁶⁵

Das ökonomische Kalkül von Verlagen wird von Heike Hessenauer als Thema näher aufgegriffen. Hessenauer überträgt die Theorie des Marketing-Mix auf die Dynamiken von Schulbuchproduktionen, wobei die Produktpolitik, Preispolitik und Kommunikationspolitik als Kennzeichen eines ökonomischen Kalküls gewertet werden.²⁶⁶ Auch Gerd Stein verweist auf die Beeinflussung von Kalkulation und Produktion von Schulbüchern durch den Markt. Investitionen sind wichtig für die Sicherung der Position, ebenso wie die Beobachtung der Entwicklungen auf dem Markt über Investitionen in Marktanalysen und Produktentwicklungen. Gleichsam wird neben der Investition in die Herstellung des Produkts selbst und ihrer Erprobung und Kontrolle auch in Werbung und Öffentlichkeitsarbeit investiert.²⁶⁷ Der Konkurrenzdruck am Markt führt hierbei auch zu unterschiedlichen Vermarktungsstrategien. Der Vorabversand von Kapiteln, die Nutzung von Fortbildungen für die Bewerbung von Büchern und das Angebot einer breiten Produktpalette (z.B. Schülerbegleitmaterialien wie CD-ROMs und online Ressourcen) sind hierfür als Beispiele zu nennen.²⁶⁸ LehrerInnen als Autoren können ebenso als Katalysatoren für die Bewerbung von Schulbüchern wirken. Zudem werden bei LehrerInnen niedrigere Honorare angesetzt als bei HochschulprofessorInnen, so dass dies ebenso ein ökonomischer Vorteil ist. Die Spezialisierung eines Verlags auf spezielle Unterrichtsfächer stärkt die Monopolisierung.²⁶⁹

Insgesamt konvergieren die genannten Autorinnen und Autoren in der Auffassung Höhnes einer zunehmenden Ökonomisierung des gesamten Feldes, wobei die genannten Befunde vor allem auf den Fall Deutschlands zutreffen. Der chilenische Fall mit zwei Subfeldern verdeutlicht an dieser Stelle somit eine Lücke innerhalb der bestehenden Theorien sowie

²⁶⁴ Schinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg: die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 16. Hrsg. Etienne Schinkel. Göttingen: V & R Unipress, S. 66 ff.

²⁶⁵ Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs; Joachim Kahler; Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 210

²⁶⁶ Heike Hessenauer (2011): Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16), 2. Auflage, Berlin: LIT, S. 268 ff.

²⁶⁷ Stein, Gerd (1979): Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: Tewes, Bernard [Hrsg.]; Katholische Akademie Hamburg. Schulbuch und Politik (1979): Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen; Tagung in der Katholischen Akademie Hamburg vom 10. – 12. November 1978. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 32 ff.

²⁶⁸ Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 107 ff.

²⁶⁹ Becker, Jörg (1978): Schulbuch und politisches System in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1978): Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Zur Sache Schulbuch, Nr. 7. Pädagogische Informationen, provokative Impulse, Nr. 9.. Kastellaun: Henn, S. 17 ff.

Fallbeispiele. Des Weiteren wird in den vorliegenden Studien die These formuliert, dass abnehmende staatliche Regulierungen die Ökonomisierung fördern. Aspekte zunehmender Regulierung, wie sie der chilenische Fall zeigt, werden jedoch nicht betrachtet. Auch die Verbindung zwischen unterschiedlichen Entstehungskontexten von Schulbüchern und der Wissensproduktion im Schulbuch sind weitere Aspekte, die nur marginal empirisch erforscht wurden und daher nähere Betrachtung finden könnten. Grundsätzlich gilt die prozessorientierte Schulbuchforschung, d.h. die Erforschung des Entstehungskontexts der Schulbücher als wenig erforschtes Gebiet.²⁷⁰ Die gängige Schulbuchforschung ist folglich stark inhaltsanalytisch ausgerichtet.²⁷¹ Die lateinamerikanische Perspektive sowie zwei sich parallel entwickelnde Marktdynamiken stellen folglich für die prozessorientierte Schulbuchforschung als Nischenforschung eine Besonderheit dar.

2.4. Die zunehmende Bürokratisierung durch Transparenz

Die zuvor skizzierten Theorien verweisen darauf, dass Veränderungen in der staatlichen Regulierung der Schulbuchproduktion die Transformation des Bildungsfeldes bedingt. Im Feld der eingeschränkten Produktion in Chile zeigen sich staatliche Regulierungen wie folgt: Im Subfeld der exklusiven Produktion für den staatlichen Sektor findet sich eine starke bis zunehmende Regulierung des Verfahrens durch das Bildungsministerium. Im Subfeld der Produktion für den privaten Sektor sind hingegen nur minimale durch den Staat gegebene Kriterien zu erfüllen. Die zunehmende Regulierung im Subfeld der Produktion für den staatlichen Sektor wird dabei begleitet von einem sich parallel entwickelnden allgemeinen Trend der Transparenzschaffung innerhalb aller Verwaltungsstrukturen. Im Jahre 2009 wird die Transparenz dabei auch gesetzlich verankert. Im staatlichen Sektor sind Regulierungen und Prüfungen von Schulbüchern Verwaltungsakte. Verwaltungsakten ist gemein, dass sie in der Regel unter Ausschluss der Öffentlichkeit geschehen und nur finale Entscheidungen mitgeteilt werden. Schulbücher, als Ausdruck politischer Entscheidungen, generieren jedoch die Forderung nach Transparenz innerhalb dieser spezifischen Verwaltungsverfahren²⁷², wobei sich die Frage der Legitimation und Legitimationsmodi von bildungspolitischen Regulativen im Bereich der Schulbuchprüfung anschließt.²⁷³

²⁷⁰Heike Hessenauer (2011): Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrg.) (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16), 2. Auflage, Berlin: LIT, S. 266 ff.

²⁷¹Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Zugl.: Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2002. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2), S. 58

²⁷²Wittrock, Achim (1978): Rechtsprobleme des Schulbuchgenehmigungsverfahrens. In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1978): Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Zur Sache Schulbuch, Nr. 7. Pädagogische Informationen, provokative Impulse, Nr. 9.. Kastellaun: Henn, S. 51 ff.

²⁷³Stein, Gerd (1979): Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: Tewes Bernard [Hrsg.]; Katholische Akademie Hamburg. Schulbuch und Politik (1979): Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen; Tagung in der Katholischen Akademie Hamburg vom 10. – 12. November 1978. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 43

Ein theoretischer Exkurs, welcher an dieser Stelle folglich relevant erscheint, ist der Verweis auf die in der Politikwissenschaft verankerte Debatte über Transparenzschaffung (Grimmelikhuijsen/Meijer 2014; Meijer 2013) im Verwaltungssystem. Die Theorie der Transparenzschaffung ist für den hier skizzierten Forschungsfokus nicht von unmittelbarer Relevanz, jedoch hilft diese die allgemeinen Mechanismen der chilenischen Verwaltung zu ergründen und dadurch zu verstehen, warum der chilenische Verwaltungsapparat insbesondere im Kontext der Schulbuchgestaltung zu einer zunehmenden Regulierung tendiert.

In der politischen Theorie wird das Geheimhaltungsprinzip als Ursache des Legitimitätsproblems im Verwaltungssystem betrachtet und ist auch laut Weber ein Charakteristikum des bürokratischen Systems.²⁷⁴ Transparenz wird sowohl in der Theorie als auch in der Praxis als Lösung angesehen, um die Legitimität des politischen sowie administrativen Systems zu stärken, wobei nach wie vor persönliche Daten, Betriebs- und Geschäftsgeheimnisse sowie Informationen der staatlichen Sicherheit die Grenzen der Transparenz im bürokratischen System markieren.²⁷⁵ Für die Herstellung von Transparenz erfordert es gemäß Grimmelikhuijsen und Meijer mindestens zwei Akteure.²⁷⁶ Für den vorliegenden Fall der chilenischen Schulbuchproduktion sind Verwaltung und Bürger zu benennen, zwischen denen Transparenz geschaffen wird. Verwaltung meint dabei ein System aus unterschiedlichen funktional differenzierten territorialen Einheiten. Man unterscheidet ferner zwischen einer Ministerialverwaltung, d.h. einer politischen Verwaltung, sowie einer sogenannten Vollzugsverwaltung, d.h. weisungsorientierten Organen. Im vorliegenden Fallbeispiel der Schulbuchproduktion lässt sich der relevante Verwaltungsbereich als Ministerialverwaltung klassifizieren. Auch die Transparenz gliedert sich in zwei Ebenen und unterscheidet zwischen einer Prozesstransparenz und einer Ergebnistransparenz, die nur das Endresultat für den Bürger sichtbar werden lässt.²⁷⁷ Die Prozesstransparenz wird dabei als umfassender betrachtet, da diese in der Regel die Veröffentlichung der Ergebnisse miteinschließt.²⁷⁸ Es stellt sich ferner die Frage nach der Schaffung von Legitimität. Innerhalb des Verwaltungsapparats werden Handlungen gemäß Luhmann²⁷⁹ dann als legitim verstanden, wenn sie formalen Regeln folgen, frei von Willkür sind oder mit bestehenden kulturellen und historischen Werten übereinstimmen. Man unterscheidet hier zwischen einer Input-Legitimität, welche eine Teilhabe an den Entscheidungen voraussetzt und daher eher die Ebene der Ministerialverwaltung tangiert,

²⁷⁴ Meyer, Michael A. [Hrsg.]; Mommsen, Wolfgang J. [Hrsg.]; Weber, Max (2014): *Wirtschaft und Gesellschaft*, 6 Bd. 23: Soziologie. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 155 ff.

²⁷⁵ Richter, Philipp (2017): *Es werde Licht! Und es ward Licht? – Zur Wirkung von Transparenz auf die Legitimität öffentlicher Verwaltung*. In: PVS Politische Vierteljahresschrift Jahrgang 58, Heft 2, S. 235

²⁷⁶ Grimmelikhuijsen, Stephan G.; Meijer, Albert J. (2014): *Effects of Transparency on the Perceived Trustworthiness of a Government Organization. Evidence from an Online Experiment*. *Journal of Public Administration Research and Theory* 24(1), S. 139

²⁷⁷ Meijer, Albert (2013): *Understanding the Complex Dynamics of Transparency*. *Public Administration Review* 73(3), S. 430

²⁷⁸ Richter, Philipp (2017): *Es werde Licht! Und es ward Licht? – Zur Wirkung von Transparenz auf die Legitimität öffentlicher Verwaltung*. In: PVS Politische Vierteljahresschrift Jahrgang 58, Heft 2, S. 237

²⁷⁹ Luhmann, Niklas (1983): *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 37

sowie einer Throughout-Legitimität,²⁸⁰ welche die Qualität der Prozesse und Interaktionen bestätigt, und einer Output-Legitimität, welche die Qualität des Produkts attestiert.²⁸¹ Die Theorie zeigt somit, dass insbesondere die Prozesstransparenz die Offenlegung von Verfahrensschritten und Kriterien impliziert, sodass dieser Forschungsansatz für die Erfassung der Felddynamiken der chilenischen Schulbuchproduktion relevant erscheint.

²⁸⁰ Schmidt, Vivien A. (2013): Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited: Input, Output and 'Throughput'. *Political Studies* 61(1), S. 5 ff.

²⁸¹ Richter, Philipp (2017): Es werde Licht! Und es ward Licht? – Zur Wirkung von Transparenz auf die Legitimität öffentlicher Verwaltung. In: *PVS Politische Vierteljahresschrift* Jahrgang 58, Heft 2

3. Die chilenische Bildungspolitik im Überblick

Um die Schulbücher und ihren Entstehungskontext analysieren zu können, ist zunächst ein Überblick über das chilenische Bildungssystem erforderlich, welcher Einblick in den privaten und staatlichen Sektor der Schulbuchproduktion gibt. Ferner ist die Entwicklung der curricularen Vorgaben für das Fach Geschichte ebenso relevant. Diese soll daher innerhalb dieser Einheit ebenso näher ausgeführt werden.

3.1. Das chilenische Bildungssystem

Betrachtet man die Entwicklungen der Bildungssysteme in Lateinamerika in den letzten Jahren, so lässt sich feststellen, dass Chile in der gesamtlateinamerikanischen Betrachtung vergleichsweise eine sehr dynamische und progressive Entwicklung im Bildungssektor erfahren hat. Die Investitionen in diesem Bereich sind stetig gestiegen und internationale Bildungsrankings (PISA) verweisen darauf, dass Chile derzeit unter den lateinamerikanischen Ländern die Spitze dieser Rankings anführt.²⁸² Zwar liegt Chile dabei unter dem OECD-Durchschnitt, die OECD verweist jedoch in ihren aktuellen Berichten ebenso auf eine hohe Qualität innerhalb des Systems sowie auf positive soziale, ökonomische und demokratische Entwicklungsprozesse.

„Chile’s education system can foster stronger economic, democratic and social development in the country. There are significant macroeconomic benefits to education, such as increased productivity. That said, individuals tend to benefit the most from high-quality, equitable education systems.“²⁸³

Die Entwicklungen gehen dabei mit erhöhten Ausgaben im Bildungssektor einher. Diese sind im globalen Vergleich zwar verhältnismäßig gering, der lateinamerikanische Vergleich zeigt jedoch auch in diesem Kontext eine führende Position Chiles. Die in der Abbildung 1 gezeigten Bildungsausgaben umfassen die Ausgaben für Schulen, Universitäten und andere öffentliche und private Bildungseinrichtungen. Die Ausgaben umfassen den Unterricht und die zusätzlichen Dienstleistungen für Studenten und Familien, die durch Bildungseinrichtungen erbracht werden. Die Ausgaben werden in USD pro Student und als Prozentsatz des BIP ausgewiesen.

Zusätzlich bleiben jedoch auch die Investitionen der Eltern in die Bildung nach wie vor auf einem hohen Level:

²⁸² Getestet wurden hier die Bereiche Mathematik, Leseverständnis und wissenschaftliches Verständnis: OECD (2019): Mathematics performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/04711c74-en (Accessed on 20 June 2019); OECD (2019): Reading performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/79913c69-en (Accessed on 20 June 2019); OECD (2019): Science performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/91952204-en (Accessed on 20 June 2019)

²⁸³ OECD (2017): Education in Chile, Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>, abgerufen am 28.02.2020

„Chilean families allocate the equivalent of 3% of the gross domestic product (GDP) to financing investments in education, a higher share than any other country in Latin America.“²⁸⁴

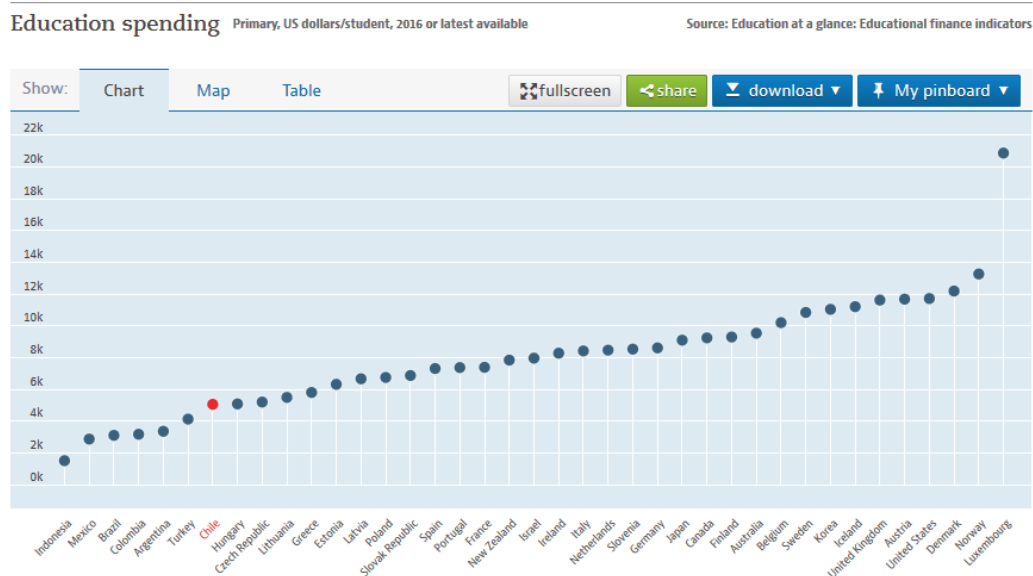


Abbildung 1

Bildungsausgaben für Schulen im weltweiten Vergleich. Quelle: OECD (2019), Education spending (indicator). doi: 10.1787/ca274bac-en (Accessed on 20 June 2019)

Begleitet wird dieser Trend des progressiven Aufschwungs ebenso durch zunehmende staatliche Regulierungen und Bildungsreformen. So wurde im Jahr 2009 ein neues Bildungsgesetz „Ley General de Educación LGE 20370“ verabschiedet, welches das bis dahin gültige Gesetz vom 10. März 1990 Ley N 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, ablöste.²⁸⁵ Das Gesetz von 1990 wurde einen Tag vor dem Ende des Pinochet-Regimes verabschiedet und fokussierte einerseits die Dezentralisierung des Bildungssystems sowie die Definition einheitlicher Bildungsstandards. So wurden im Rahmen dieses Gesetzes die sogenannten grundlegenden Zielsetzungen (Span.: „Objetivos Fundamentales (OF)“) und die obligatorischen Mindestinhalte (Span.: „Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)“) für die Bildung definiert, die fortan ebenso als Leitlinien für die Erstellung der Schulbücher dienten. Zudem wurde ein höherer Bildungsrat (Span.: „Consejo Superior de Educación“) etabliert, welcher als vom Bildungsministerium unabhängige Instanz die neuen Lehrpläne genehmigen oder ablehnen sollte.²⁸⁶

Zeitgleich zum neuen Bildungsgesetz wurde auch ein Gesetz der Indigenen „Ley Indígena 19.253“ erlassen sowie das Abkommen 169 der OIT geschlossen, welche die Rechte der

²⁸⁴ Santiago, P., et al. (2017): OECD Reviews of School Resources: Chile 2017, OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>, abgerufen am 17.02.2020, S. 18

²⁸⁵ Zúñiga, C.G.; O’Donoghue, T.; Clarke S. (2015): A Study of the Secondary School History Curriculum in Chile from Colonial Times to the Present. Rotterdam: SensePublishers, S. 94

Santiago, P., et al. (2017): OECD Reviews of School Resources: Chile 2017, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>, abgerufen am 17.02.2020, S. 44

²⁸⁶ Valls Montés, Rafael (Hg.) (2006): Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Madrid: Fund. MAPFRE-TAVERA (Iberoamérica, 14), S. 91

Indigenen stärken und ihrer Diskriminierung und Marginalisierung sowie dem Rassismus entgegenwirken sollten. Auf Basis dieser Gesetzesgrundlage entwickelte das Bildungsministerium eine „Interkulturalitätspolitik für alle“. Dieses politische Konzept möchte die SchülerInnen dazu erziehen, die Vielfalt des Landes zu respektieren und anzuerkennen und den diesbezüglichen Dialog zu fördern. Dabei ist nicht allein die durch die indigene Bevölkerung gegebene Diversität gemeint, sondern Migranten jeglicher Art werden als Teil dieser Diversität betrachtet. Die konkreten bildungspolitischen Maßnahmen zielen dabei unter anderem auf die Förderung einer interkulturellen, zweisprachigen Erziehung ab. Die Ureinwohner sollen ihre Muttersprache und andere kulturelle Aspekte innerhalb der Schule revitalisieren und stärken können. Im Bereich der Interkulturalität für alle sollen Gesetze, Bildungsprojekte, Bildungsziele, Richtlinien, Pläne und Programme, Lehrpläne, Lehrerausbildung, Schulbücher, Schulkultur so konzipiert werden, dass der diverse soziokulturelle Kontext berücksichtigt wird und sich somit die Maßnahmen an die gesamte Bevölkerung richten.²⁸⁷

Das reformierte Gesetz LGE des Jahres 2009 stellt insbesondere die Verantwortung des Staates für die Bildung in den Mittelpunkt, wobei auch die Sicherung der Qualität durch externe Institutionen gleichermaßen ausgeweitet wird:

„[...] it is based on the view that not only do parents have the right and responsibility to provide education for their children, but that this right must be safeguarded by the State (Ley General de Educación 2009). To this end the state must fund public schools, with the objective of ensuring access of all to education.“²⁸⁸

Mit dem Gesetz wurden auch unterschiedliche Institutionen und Kontrollinstanzen geschaffen, die den Staat bei der Ausführung dieser Aufgabe unterstützen sollten.

Eines der zentralen Instrumente ist in diesem Kontext das Qualitätssicherungssystem SAC „Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad“ (National System for Quality Assurance). Das Bildungsministerium (Span.: „Ministerio de Educación“, im Folgenden MINEDUC) nimmt innerhalb dieses Systems die zentrale Koordinationsfunktion ein und ist des Weiteren Schnittstelle für die Umsetzung und Kontrolle der bildungspolitischen Maßnahmen. Allgemein wird die Sicherung von Qualität und Gleichheit als Mission des Bildungsministeriums innerhalb des Systems verstanden.²⁸⁹ Das Bildungsministerium entwickelt daher Standards der Qualitätssicherung, ist pädagogischer und technischer Ansprechpartner für die staatlichen und subventionierten Schulen und stellt notwendige Ressourcen bereit. Ferner sind die Akquise von Schulbüchern sowie die technische und pädagogische Begleitung zentrale Aufgaben des Bildungsministeriums.²⁹⁰

²⁸⁷ MINEDUC: Educación Intercultural <http://peib.mineduc.cl/institucionalidad/>, abgerufen am 17.02.2020

²⁸⁸ Zúñiga, C.G.; O'Donoghue, T.; Clarke, S. (2015): A Study of the Secondary School History Curriculum in Chile from Colonial Times to the Present. SensePublishers, Rotterdam, S. 94

²⁸⁹ Ebenda, S. 95

²⁹⁰ Santiago, P., et al. (2017): OECD Reviews of School Resources: Chile 2017, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>, S. 46

Weitere relevante Institutionen, welche im Rahmen des neuen Bildungsgesetzes ins Leben gerufen wurden, sind der „Nationale Bildungsrat“ (Span.: „Consejo Nacional de Educación“, im Folgenden CNED) und die „Nationale Agentur für Bildungsqualität“ (Span.: „Agencia de Calidad de la Educación“). Der CNED ist ein autonomes Organ, welches z.B. vorgeschlagene Maßnahmen des Bildungsministeriums und Veränderungen im Curriculum bestätigt und genehmigt. Er ist Ansprechpartner für die Qualität in der Bildung, hat eine beratende Funktion für das Bildungsministerium und soll insbesondere die Forschung im Land fördern. Die „Nationale Agentur für Bildungsqualität“ ist eine Art Akkreditierungsagentur und führt insbesondere Evaluationen durch, die die Qualität der Schulbildung sowie die Leistungen der SchülerInnen misst. Unterstützt werden die zentralen Institutionen über regionale Anlaufstellen für die Schulen.²⁹¹

Parallel zu den genannten Bildungsreformen reflektiert sich für den gleichen Zeitraum eine zunehmende gesellschaftliche Forderung nach Transparenz innerhalb des Verwaltungs- und Regierungsapparats, welche sich schließlich 2009 in der Verabschiedung eines allgemeinen Transparenzgesetzes (Span.: „Ley de Transparencia“) widerspiegelt. Für die Kontrolle der Einhaltung des Gesetzes wurde zudem ein Transparenzrat (Span.: „Consejo para la Transparencia“) eingeführt, welcher als autonome Behörde die Einhaltung des Gesetzes überprüft, Zuwiderhandeln sanktioniert, Empfehlungen für staatliche Stellen ausspricht, Berichte verfasst und Schulungen durchführt.²⁹² Eine Dokumentation der Transparenz geschieht über eine eigens dafür eingerichtete Webseite: <https://www.consejotransparencia.cl/>. Der staatliche Apparat in Chile sowie der Bildungssektor sind somit ab dem Jahr 2009 durch zunehmende Regulierungen und Institutionalisierungsprozesse gekennzeichnet.

Trotz dieser skizzierten progressiven Entwicklungen spiegelt sich für den Fall Chile jedoch im Bildungssektor ein fortwährendes Spannungsverhältnis zwischen Privatisierung und Zentralisierung wider. Ein zentraler Aspekt ist dabei die dominant vorhandene Distinktion zwischen staatlichen Schulen und Schulen mit staatlicher Subventionierung in privater Trägerschaft. Die Problematiken sind dabei mehrdimensional, wobei sich das Thema der Ökonomisierung von Bildung immer wieder als Kern der Debatten reflektiert.²⁹³ Um diesen Aspekt nun näher zu beleuchten, sollen die unterschiedlichen Schultypen in Chile kurz dargestellt werden.

In Chile existieren insgesamt vier Schultypen. Staatliche Schulen und Schulen mit staatlicher Subventionierung in privater Trägerschaft bilden dabei, was ihre Anzahl sowie die Zahl der Immatrikulationen von SchülerInnen betrifft, die zwei relevantesten Typen. Die staatlichen Schulen werden von den jeweiligen Kommunen, in denen sie registriert sind,

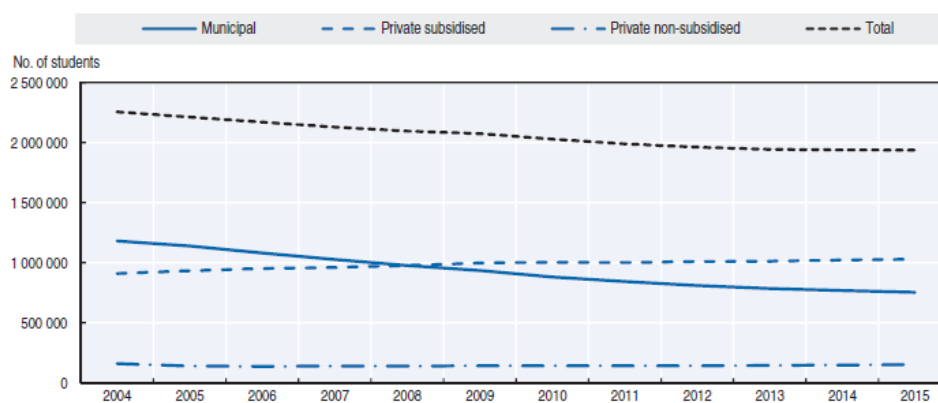
²⁹¹ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago de Chile, März 2019, S. 46

²⁹² OECD (2018): Open Government: Globaler Kontext und Perspektiven für offenes Regierungs- und Verwaltungshandeln, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264290655-de.>, S. 66

²⁹³ Zúñiga, C.G.; O'Donoghue, T.; Clarke, S. (2015): A Study of the Secondary School History Curriculum in Chile from Colonial Times to the Present. SensePublishers, Rotterdam, S. 99

administriert und vom Staat voll finanziert. Die Institutionen dürfen dabei keine Schulgebühren erheben und auch eine Auswahl von SchülerInnen ist nicht gestattet. Im Jahr 2011 existierten in Chile 5580 dieser Bildungseinrichtungen. Die zweite Gruppe bilden die sogenannten subventionierten Schulen in privater Trägerschaft. Wie die Bezeichnung bereits suggeriert, liegt bei diesem Typus eine Kofinanzierung zwischen Staat und privaten Trägern vor, wobei Schulgebühren erhoben werden. Die Administration erfolgt dabei unabhängig von der Kommune. Mit 5756 solcher Bildungseinrichtungen im Jahr 2011 ist dieser Schultypus von großer Bedeutung für das chilenische Bildungssystem. Vollständig privat finanzierte Schulen sind mit 670 Institutionen im Land nur marginal vertreten, ebenso wie der vierte Typus, die korporativen Schulen. Diese werden daher innerhalb der vorliegenden Arbeit nicht näher betrachtet.²⁹⁴

Figure 1.8. Enrolment in basic education by type of provider, 2004-15



Note: Data do not include special basic education and basic education for adults.
 Source: Ministry of Education (2016), *Estadísticas de la Educación 2015* [Education Statistics 2015], <http://centroestudios.mineduc.cl> (accessed on 15 April 2017).

Abbildung 2: Zahl der Einschreibungen in öffentliche, private und subventionierte Grundschulen in Chile von 2004–2015. Quelle: Santiago, P., et al. (2017): OECD Reviews of School Resources: Chile 2017, OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>, S. 61

Entsprechend der zwei genannten dominanten Typen, reflektiert sich auch die Verteilung der SchülerInnen in die unterschiedlichen Institutionen. Im Zeitraum von 2004–2015 waren beispielsweise die GrundschülerInnen nahezu gleichmäßig in subventionierten sowie staatlichen Schulen registriert. Bis zum Jahr 2008 konnten die staatlichen Schulen dabei eine geringfügig höhere Anzahl an Immatrikulationen verzeichnen, wobei fortan schließlich die subventionierten Schulen einen Zuwachs erfuhren. Die Statistik zeigt somit Veränderungen der Bildungslandschaft mit Einführung des neuen Bildungsgesetzes ab dem Jahr 2009 und lässt hier Zusammenhänge vermuten. Die privaten Institutionen hingegen haben für die Bildungslandschaft in Chile kaum Relevanz (siehe Abbildung 2).

²⁹⁴ Zúñiga, C.G.; O'Donoghue, T.; Clarke, S. (2015): A Study of the Secondary School History Curriculum in Chile from Colonial Times to the Present. SensePublishers, Rotterdam, S. 98

Doch nicht nur die Art der Subventionierung und Administration ist für die Schultypen zu unterscheiden, sondern es wird den Schulen in privater Trägerschaft auch eine andere Verfahrenslogik unterstellt, die sich insbesondere in einer Marktlogik reflektiert:

„Private-subsidies school regulations follow a market-oriented rationale. This allows for schools to specialise in cornering a distinctive market niche. Accordingly, the selection of students and the management of teaching staff are oriented towards the educational and financial objectives pursued by each school.“²⁹⁵

Ein wichtiger Aspekt, welcher, wie bereits erwähnt, bisweilen in der Forschung weniger Beachtung gefunden hat, ist die Analyse eines Schulbuchmarkts, welcher auf subventionierte Schulen in privater Trägerschaft und staatliche Schulformen reagiert.²⁹⁶ Es werden folglich in der aktuellen Forschung keine Prozesse der unterschiedlichen Schulbucherstellung für unterschiedliche Sektoren in den Blick genommen, was den chilenischen Fall für die vorliegende Forschungsarbeit besonders interessant macht.

3.2. Interkulturelle Ansätze in der Bildungspolitik Chiles

Eine interkulturelle Politik in Chile meint Maßnahmen, die einen Dialog mit der indigenen Bevölkerung anstreben,²⁹⁷ wobei in den vergangenen Jahren auch die langsame Öffnung dieser Ansätze für weitere marginalisierte Gruppen stattgefunden hat.²⁹⁸ Die bildungspolitischen, interkulturellen Ansätze, die die indigenen Gruppen fokussieren, finden auch in der chilenischen Bildungsforschung besonderes Interesse.²⁹⁹ Die Forschung charakterisiert die interkulturelle Bildungspolitik in Chile als funktionell.³⁰⁰ So werden die bildungspolitischen Maßnahmen nicht explizit als solche curricular verankert, sondern verlaufen parallel in zwei Strängen. Die Maßnahmen sehen einerseits die Förderung der Zweisprachigkeit und andererseits eine gegenseitige Anerkennung der Kulturen vor. Sie werden über eigene Curricula, Ausbildungsprogramme oder spezielle Lehrfächer institutionalisiert. Die Sprachpolitik ist dabei eine politische Maßnahme, die in vielen lateinamerikanischen Ländern in den 1980er und 1990er Jahren eingeführt wurde. Sie wurde dabei per se als interkulturell verstanden, da über die Sprache auch kulturelle Elemente vermittelt werden.³⁰¹ Grund für die Implementierung dieser politischen Ansätze waren die zunehmende Anzahl der Jahre obligatorischer Schulbildung, welche sich in Chile

²⁹⁵ Zúñiga, C.G.; O'Donoghue, T.; Clarke, S. (2015): A Study of the Secondary School History Curriculum in Chile from Colonial Times to the Present. SensePublishers, Rotterdam, S. 99

²⁹⁶ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago de Chile, März 2019, S. 8

²⁹⁷ Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: INDIANA 25, S. 180 ff.

²⁹⁸ Jiménez-Vargas, F.; Montecinos-Sanhueza, C. (2019): Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. In: Revista Internacional de Investigación en Educación, 12 (24), S. 108

²⁹⁹ Ebenda, S. 111 ff.

³⁰⁰ Quintriqueo Millán, S. E.; Quilaqueo, D.; Lepe-Carrión, P.; Riquelme, E.; Guitiérrez, M.; Peña-Cortés, F. (2014): Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. In: Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 17 (2). S. 206 ff.

³⁰¹ Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: INDIANA 25; S. 180

seit dem Jahr 2003 auf zwölf Jahre beläuft.³⁰² Zudem sind in den 90er Jahren soziale Bewegungen, die Veränderungen im Bildungssystem fordern, als treibende Kräfte zu betrachten.³⁰³ Auch in Chile beginnt das erste Pilotprojekt der interkulturellen Sprachpolitik im Jahre 1996 unter dem Namen „Educación Intercultural Bilingüe (EIB)“. Rechtliche Grundlage war das 1993 verabschiedete „Gesetz der Indigenen“ (Span.: „Ley Indígena“) Nr. 19.253, welches die Anerkennung der indigenen Sprache und Kultur bekräftigte.³⁰⁴ Im Artikel 31 sieht das Gesetz explizit die Entwicklung eines bilingualen Bildungssystems vor.³⁰⁵ Walsh merkt an, dass die Sprachpolitik dieser Zeit jedoch eindimensional war und die sprachliche Assimilation der indigenen Bevölkerung zum Ziel setzte. Zudem bedeutete die gesetzliche Verankerung zwar eine offizielle Anerkennung jedoch zugleich auch politische Kontrolle.³⁰⁶ Auch Tapia merkt an, dass die bilinguale Bildung in ihrer einfachsten Form lediglich dualistisch, jedoch nicht interkulturell ist und immer die sogenannte „dominante Kultur“ als Referenz heranzieht.³⁰⁷ Gleiches gilt auch für das Fallbeispiel Chile. So finden sich Strukturen der sozialen Diskriminierung innerhalb der von Chile seit den 1990er Jahre geführten Sprachpolitik wieder,³⁰⁸ was unter anderem dadurch erkennbar wird, dass der Unterricht sich vor allem an die indigene Bevölkerung richtet. Gründe für diesen Fokus sind, dass die Sprachpolitik zu Beginn vor allem als politisches Instrument der Kompensation für die jahrelange Marginalisierung der indigenen Bevölkerung verstanden wurde. Somit sollte diese Politik als eigenständiges Programm der Stärkung der indigenen Identität und ihrer Anerkennung im eigenen Land dienen.³⁰⁹ Als zentrales Problem wird in diesem Ansatz verstanden, dass dieser nicht interkulturell, sondern bikulturell ist, da kein Dialog zwischen den Kulturen stattfindet. Eine Interkulturalität könnte nur dann erzielt werden, wenn die Politik sich an alle Angehörigen des Bildungssystems richtet und nicht nur die indigene Kultur, sondern die Diversität der Gesellschaft Chiles als Ganze in den Blick nimmt.³¹⁰ Die Sprachpolitik hat sich in Chile bis heute kaum verändert. Die indigene Sprache wird zwar im Klassenraum anerkannt und ein paar indigene Lehrinhalte wurden dem Unterricht hinzugefügt. Es handelt sich dabei aber

³⁰² Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: INDIANA 25, S. 174 ff.

³⁰³ Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Constuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 83 ff.

³⁰⁴ Arias-Ortega, Katerin Elizabeth; Riquelme Bravo, Paula Angélica (2019): Disagreements in Intercultural Education in Mapuche Context, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18 (36), S. 5

³⁰⁵ Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: INDIANA 25, S. 178 ff.

³⁰⁶ Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Constuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 80 ff.

³⁰⁷ Tapia Mealla, Luis: Formas de interculturalidad. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Constuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 72

³⁰⁸ Arias-Ortega, Katerin Elizabeth; Riquelme Bravo, Paula Angélica (2019): Disagreements in Intercultural Education in Mapuche Context, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18 (36), S. 5 ff.

³⁰⁹ Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: INDIANA 25, S. 181 ff.

³¹⁰ Ebenda, S. 188 ff.

nach wie vor um eine traditionelle Implementation, die keine Reflexion oder Diskussion über Inhalte vorsieht. Bestehende hegemoniale Machtstrukturen werden folglich weiterhin reproduziert.³¹¹

In den 90er Jahren erfolgte dann die Welle eines multikulturellen Neoliberalismus, welcher das Bildungssystem nicht reformierte, sondern die Diversität und Interkulturalität als politische Themen hinzufügte. In den Schulbüchern wurde dieser Ansatz z.B. umgesetzt, indem die Darstellung indigener Figuren teilweise in stereotypisierter Form erfolgte.³¹² Ab dem Jahr 2000 werden neue politische Programme implementiert, die eine interkulturelle Erziehung anstreben und eine Gleichberechtigung erzielen möchten. Nach Walsh handelt es sich jedoch lediglich um einen gereiften funktionellen Interkulturalismus, welcher dem modernen Globalisierungsprojekt entstammt, die Entwicklung des Menschen und sein Wohlbefinden zu schützen. Die politische Verwaltung von Diversität wird dabei zu einem wichtigen Faktor für die Schaffung innerer Sicherheit. Als Maßnahmen werden z.B. interkulturelle Universitäten für die Ausbildung von LehrerInnen gegründet.³¹³ Die Wertschätzung, das Studium, die Lehre und die Forschung der indigenen Kultur und Sprache stehen dabei im Mittelpunkt der Ausbildung. Diese Universitäten sind nach Walsh jedoch insbesondere für die indigene Bevölkerung gestaltet worden. Die interkulturelle Bildung fernab von einem epistemologischen Determinismus erscheint für Walsh jedoch noch nicht erreicht. Die interkulturelle Bildung bleibt somit ein Subsystem. Das Neudenken von Strukturen, Begriffen und deren Dekolonialisierung erfolgte jedoch bisher nicht. Eine Politik, die das strukturelle Problem zu lösen und die bestehenden Beziehungen und Institutionen zu transformieren versucht, gibt es somit noch nicht.³¹⁴ In Chile ließ sich ab dem Jahr 2001 eine weitere Besonderheit feststellen. So sorgten die Konflikte mit dem indigenen Mapuche Volk dafür, dass eine neoliberale multikulturelle Politik angedacht³¹⁵ und schließlich mit der Regentschaft von Michele Bachelet im Jahre 2009 durch die Formulierung des „Pacto Social por la Multiculturalidad“ umgesetzt wurde. Dieser beinhaltete die Anerkennung der kollektiven Rechte indigener Völker. Somit wurde auf der innenpolitischen Ebene in der chilenischen Gesellschaft ein politisches Zeichen für die Multikulturalität gesetzt, während auf der bildungspolitischen Ebene weiterhin der interkulturelle Ansatz verfolgt wurde.³¹⁶

³¹¹ Arias-Ortega, Katerin Elizabeth; Riquelme Bravo, Paula Angélica (2019): Disagreements in Intercultural Education in Mapuche Context, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18 (36), S. 3 ff.

³¹² Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): *Consturuyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 82 ff.

³¹³ Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): *Consturuyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 83 ff.

³¹⁴ Walsh, Catherine (2009): *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: ediciones abaya-yala, S. 48 ff.

³¹⁵ García Peter, Sabina (2016): El multiculturalismo como modelo de gobernanza en Chile: Estado, Academia y Brokers. In: *univ.humanist*. 82 (82). DOI: 10.11144/Javeriana.uh82.mmgc, S. 318 ff.

³¹⁶ Baeza, Enrique Antileo (2013): Políticas indígenas, multiculturalismo y el enfoque estatal indígena urbano. In: *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Vol. 17, Nr. 1, S. 135 ff.

In Chile verlaufen die interkulturellen Bildungsprogramme in der Aktualität parallel zu den Hauptlehrplänen. Die Projekte werden vom chilenischen Bildungsministerium teilfinanziert, koordiniert und durchgeführt und sind auf einer separaten Webseite einsehbar. Eine weitere Finanzierungsquelle ist die Interamerikanische Entwicklungsbank.³¹⁷ Gemäß Garces verdeutlicht diese Form der Finanzierung, welche auch in Bolivien und anderen lateinamerikanischen Ländern zu finden ist, dass die Projekte auf wirtschaftliche Bedürfnisse reagieren und von einer Steigerung der Effizienz und Entwicklung des Landes durch eine Förderung in einem marktwirtschaftlichen Sinne ausgegangen wird. Das Programm ist eine Form der Bildung, die es den einheimischen Völkern ermöglicht, Teil des kapitalistischen Produktionsapparats zu werden.³¹⁸ Auch in der Lehrerausbildung ist die Interkulturalität Teil eines eigenen Ausbildungsprofils. So wurde z.B. im Jahre 1992 an der Universidad Católica von Temuco ein Studiengang mit der Bezeichnung „Pedagogía en Educación Básica Intercultural“ (PEBI) zu Deutsch „Pädagogik in der interkulturellen Grundschulbildung“ eingeführt, welcher Lehrer dazu ausbilden soll, die sprachliche und kulturelle Diversität der SchülerInnen zu berücksichtigen. Allerdings ist die Ausbildung speziell für die Arbeit mit indigenen Mapuches ausgerichtet und folgt der funktionalistischen interkulturellen Politik einer bilingualen Erziehung, die sich fast exklusiv an die SchülerInnen mit indigenem Hintergrund richtet und somit nicht einer kritischen Interkulturalität entspricht.³¹⁹ Bis zum Jahre 2008 hatten 139 LehrerInnen diese Ausbildung absolviert.³²⁰

Die Art und Weise, wie interkulturelle Bildung in Chile integriert wird, verweist folglich auf einen interkulturellen Ansatz, der grundsätzlich die Koexistenz unterschiedlicher Kulturen fördert.

Einzig mit der Einführung der neuen curricularen Grundlagen ergibt sich eine marginale Möglichkeit, eine integrative Perspektive in den Hauptlehrplan einzuführen. So verweist das Hauptcurriculum darauf, dass die Lehrkräfte bei der Ausübung ihrer pädagogischen Arbeit, die in ihren Klassenräumen vorhandene Vielfalt berücksichtigen müssen. Sie sollen dabei die vielfältigen Möglichkeiten beachten, wie sie die SchülerInnen und Schüler an das Lernen und Wissen heranführen, ohne sie dabei aufgrund ihrer Herkunft oder ihres kulturellen, sozialen, ethnischen, religiösen, geschlechtsspezifischen Lernstils und Wissensstandes zu diskriminieren. Der explizite interkulturelle Ansatz bezieht sich folglich vordergründig auf die Wissensvermittlung. Ferner wird der Aspekt der Möglichkeit der

³¹⁷ Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: INDIANA 25, S. 178 ff.

³¹⁸ Garcés, Fernando: De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. In: Viaña Uzieda, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef (Hg.) (2009): Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, S. 35 ff.

³¹⁹ Quintriqueo Millán, S. E.; Quilaqueo, D.; Lepe-Carrión, P.; Riquelme, E.; Guitiérrez, M.; Peña-Cortés, F. (2014): Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. In: Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 17 (2), S. 208 ff.

³²⁰ Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo (2008): Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile Cuadernos Interculturales, vol. 6, núm. 10, primer semestre, S. 92

flexiblen Integration einer Perspektive indigener Völker in die Wissensvermittlung als Form einer interkulturellen Öffnung des Curriculums propagiert.³²¹ Die curricularen Entwicklungen der letzten Jahre zeigt, dass die Diversität von Akteuren in der historischen Erzählung angestrebt wird, wie die Ausführungen im nachfolgenden Kapitel verdeutlichen.

3.3. Politische Transition und Einführung des neuen Bildungsgesetzes (1990–2009)

Die Konzeption von Geschichtsschulbüchern während der Militärdiktatur und der politischen Transition wurde insbesondere von Andrea Minte innerhalb ihrer Studien behandelt. Minte erklärt, dass die Schulbuchproduktion während der chilenischen Militärdiktatur von 1973 bis 1990 dadurch charakterisiert war, dass diese ohne die Einbindung von HistorikerInnen und folglich ohne die Berücksichtigung aktueller historiographischer Arbeiten erfolgte. Eine Studie von Juan Pablo Espinoza, welcher Schulbücher der Geschichte, Sozialwissenschaften und Geographie der chilenischen Grundschulen von 1980–1989³²² analysierte, verweist zudem darauf, dass es sich um eine konservative Erzählung handelte, die sich über einen ausgeprägten Patriotismus und eine Anlehnung an die christliche Glaubenslehre äußerte. Heroische und bedeutsame Akte wurden ausschließlich der männlichen Elite zugesprochen und die Gesellschaft wurde als homogen dargestellt, während die Andersartigkeit innerhalb von Bräuchen und folkloristischen Darstellungen auftauchte.³²³ Erst mit Ende der Militärdiktatur fanden im Zuge der Bildungsreform auch Veränderungen am Schulbuch statt, wobei die Einflussnahme durch Anhänger der ehemaligen Diktatur auf das Bildungswesen die Einführung neuer Reformen³²⁴ in den ersten Jahren der Transition erschwerte.³²⁵

Charakteristisch für die Schulbücher der 1990er Jahre war folglich, dass die historischen Ereignisse chronologisch und mit detaillierten Beschreibungen einzelner historischer Begebenheiten unter Zuhilfenahme von Text- und Bildquellen skizziert wurden, wobei sich hier die Positionen konservativer Historiker dominant widerspiegelten und folglich weitere oder andere wissenschaftliche Positionen nicht in das Schulbuch mitaufgenommen wurden. Zugleich stellt Minte für diesen Zeitraum fest, dass eine gezielte Aufarbeitung von nationaler Geschichte vermieden und eine neutrale, objektive Geschichtsschreibung ohne ideologische Analysen oder divergierende Positionen hergestellt wurde. Die Vermeidung

³²¹ MINEDUC: Currículo Intercultural:<http://peib.mineduc.cl/curriculo-intercultural/>

³²² Espinoza, J. P. (2017): El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil – militar en Chile (1973–1990). Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (11), S. 71

³²³ Ebenda, S. 81 ff.

³²⁴ Donoso Díaz, Sebastián (2005): Reforma y política Educacional en Chile 1990-2004: El Neoliberalismo en Crisis. In: Estud. pedagóg. 31 (1), S. 2 ff.

³²⁵ Minte, Andrea (2014): Recent Historiographical work on Chilean History Textbooks, Eckert.Beiträge 2014/1, S. 13

von Konflikt und Diskussion im Diskurs definiert. Minte als ein Symptom der demokratischen Transition.³²⁶

In den Jahren 1996 bis 2000 sah die neue Bildungsreform eine Transformation der Schulcurricula auf allen Bildungsebenen vor. In den Prozess der Veränderung der Schulcurricula wurden erstmalig sowohl Akteure aus dem akademischen Feld als auch aus der beruflichen Praxis miteingebunden, wobei Repräsentanten aus dem Bildungssektor eher marginal vertreten waren.³²⁷ Mit den 2000er Jahren begann auch in der Schulbuchproduktion eine neue Phase der Veränderung. Erstmals wurden unterschiedliche historiographische Perspektiven in das Schulbuch integriert, welche verschiedene ideologische Strömungen mitaufnahmen (liberal-positivist, liberal-progressiv, right-wing, mesohistorical and marxist interpretations). Dies stellt Minte insbesondere für Schulbücher der Jahre 2001 bis 2002 fest. Charakteristisch für die Schulbücher der 2000er war es jedoch weiterhin, dass aktuelle Konflikte, ideologisch aufgeladene Themen, aktuelle historiographische Arbeiten nicht thematisch aufgegriffen wurden. Stattdessen wurden historische Heldenfiguren und Führungspersonen sowie wichtige politische Ereignisse als identitätsstiftend hervorgehoben.³²⁸ Für die Jahre 2007 bis 2009 wird als wesentliche Veränderung eine erhöhte Beteiligung verschiedener AutorInnen an der Schulbuchproduktion angemerkt. Die Pluralität von AutorInnen spiegelt sich wiederum in der Integration unterschiedlicher Perspektiven im Schulbuch wider.³²⁹

Das staatliche Akquiseverfahren von Schulbüchern war in den Jahren nach der chilenischen Militärdiktatur seitens des Bildungsministeriums über ein informelles Verfahren gekennzeichnet, welches weder eine besondere Systematik noch schriftliche Dokumentation aufwies. Ebenso wurden auch keine Evaluationsmechanismen in das Verfahren integriert.

Dt.: „Vor der Rahmenvereinbarung war das System im Jahr 90 viel rudimentärer. Es gab kein formelles Verfahren seitens des Staates zur Aushändigung des Schulbuchs. Mit der Zeit gelangte man zu einem formellen Verfahren und es wurden Verpflichtungen vom Staat übernommen.“

Span.: „Antes del convenio marco el sistema era mucho más rudimental en el año 90. No estaba una formalidad por parte del estado de entregar el texto escolar. Con el tiempo se fue adquiriendo una formalidad y compromiso del estado.“

Koordinator der Abteilung Schulbücher im MINEDUC 2018

³²⁶ Minte, Andrea (2014): Recent Historiographical work on Chilean History Textbooks, Eckert. Beiträge 2014/1, S.14

³²⁷ Donoso Díaz, Sebastián: Reforma y Política Educacional en Chile 1990–2004: El neoliberalismo en crisis. 2004, S. 7

³²⁸ Minte, Andrea (2014): Recent Historiographical work on Chilean History Textbooks, Eckert. Beiträge 2014/1, S. 14

³²⁹ Ebenda

Ab dem Jahr 2003 wurden den SchülerInnen dann für jedes Fach und Jahrgangsstufe jeweils zwei Bücher zur Verfügung gestellt, aus denen diese wählen konnten. Der genannte Prozess wurde aber insbesondere aus Gründen der Kostenreduktion ab dem Jahr 2009 eingestellt.

3.4. Curriculare Vorgaben für das Unterrichtsfach Geschichte

Die Erstellung von Schulbüchern erfolgt auf der Basis zweier zentraler ministerieller Vorgaben und Dokumente. Im Jahre 2009 wurden die „Grundziele und obligatorischen Mindestinhalte für die Grund- und Sekundarbildung“ (Span.: „Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media“)³³⁰ vom Bildungsministerium publiziert. Darauf aufbauend erfolgte in den Jahren 2012 und 2013 eine Spezifizierung dieser Inhalte innerhalb des sogenannten Rahmencurriculums (Span.: „Marco Curricular“).³³¹ Das Unterrichtsfach „Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften“ erhielt 2012 ein Basiscurriculum (Span.: „Bases Curriculares“),³³² wobei dieses insbesondere für die Grundschulbildung auch strukturelle Veränderungen im Schulbuch zur Folge hatte.

Die Schulbücher im Unterrichtsfach „Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften“, die vor der Reform entstanden sind, weisen dementsprechend eine andere Struktur auf als die nachfolgenden Bücher.³³³ Die strukturellen Veränderungen sehen dabei wie folgt aus: In der Phase vor der Einführung des Basiscurriculums wurden die Geschichte der indigenen Völker in der präkolumbischen Phase, die Entdeckung Amerikas sowie die Unabhängigkeit innerhalb des fünften Schuljahres in einem gemeinsamen Buch gelehrt.

Darüber hinaus sahen die curricularen Vorgaben eine große Offenheit im Hinblick auf die zu lehrenden Elemente vor. So wurde im Jahr 2009 ein Verweis auf die generellen historischen Prozesse gegeben, wobei Protagonisten oder Institutionen in den Dokumenten vorerst keine explizite Hervorhebung fanden:

Dt.: „Im fünften Grundschuljahr werden Kenntnisse über die Hauptmerkmale der physischen und menschlichen Geographie des amerikanischen Kontinents sowie die Hauptmerkmale der präkolumbianischen Kulturen und die Prozesse der Geschichte Amerikas von der Eroberung bis zur Unabhängigkeit vermittelt; die Konzepte der politischen und wirtschaftlichen Organisation und ihre Bedeutung für das Zusammenleben und die Entwicklung von Gesellschaften werden vorgestellt. Das sechste Grundschuljahr ist der republikanischen Geschichte und Geografie Chiles gewidmet. Darüber hinaus wird die aktuelle politische Organisation durch ihren demokratischen Charakter und die Formen der

³³⁰ Ministerio de Educación, Chile (2009): Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media; actualización 2009. Actualización 2009. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile, S. 198

³³¹ Currículum Nacional MINEDUC: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-bases-curriculares>

³³² Ministerio de Educación, Chile (2012): Bases Curriculares Educación Básica Ministerio de Educación: Ministerio de Educación República de Chile

³³³ Teilweise findet die Umsetzung im privaten Markt bereits im Jahr 2012 statt

Bürgerbeteiligung dargestellt, und die wirtschaftliche Organisation der Gesellschaft wird sehr elementar beschrieben und man unterscheidet die an ihr beteiligten Akteure.“³³⁴

Span.: „En quinto año básico se aborda el conocimiento de los principales rasgos de la geografía física y humana del continente americano, así como los principales rasgos de las culturas precolombinas y los procesos de la historia de América, desde la Conquista a la Independencia; se introducen los conceptos de organización política y económica y su importancia para la convivencia y el desarrollo de las sociedades. El sexto año básico se dedica a la historia republicana y geografía de Chile. Además se caracteriza la organización política actual, destacando su carácter democrático y las formas de participación de la ciudadanía, y se caracteriza muy elementalmente la organización económica de la sociedad, distinguiendo los actores que participan en ella.“³³⁵

Die sich anschließende curriculare Reform im Jahre 2012, die dann das Unterrichtsfach „Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften“ der Grundschulbildung betraf, führte zu einer Entzerrung der thematischen Blöcke und Verteilung der genannten Themen auf mehrere Schuljahre. Die Geschichte der indigenen Völker der präkolumbischen Phase wurde mittels der Reform in das vierte Schuljahr verschoben. Das fünfte Schuljahr fokussierte somit die Phase der Entdeckung, Eroberung und Kolonialisierung, während das Thema der Unabhängigkeitswerdung in das sechste Schuljahr verschoben wurde.

Dt.: „Ab dem vierten Grundschuljahr beginnt eine zunehmend chronologische Untersuchung der Geschichte. Es ist beabsichtigt, dass sich die SchülerInnen ab dieser Schulstufe allmählich der Multikausalität historischer Prozesse und ihres zeitlichen Charakters bewusst werden. Auf dieser Schulstufe werden also die großen amerikanischen Zivilisationen, ihre Eigenschaften, ihr Erbe und ihre Präsenz in der Aktualität behandelt. Das fünfte Grundschuljahr beschäftigt sich mit den Perioden der Entdeckung und Eroberung Amerikas und Chiles sowie der Kolonialzeit. Die sechste Klasse schließt mit dem Studium der republikanischen Geschichte unseres Landes.“³³⁶

Span.: “A partir de cuarto básico, se inicia un estudio más cronológico de la historia. Se pretende que, a partir de este nivel, los estudiantes tomen conciencia paulatinamente de la multicausalidad de los procesos históricos y de su carácter temporal. Así, en este nivel se abordan las grandes civilizaciones americanas, sus características, su legado y su presencia en la actualidad. En quinto básico se trabajan los períodos de descubrimiento y conquista de América y de Chile, y el período colonial. En sexto básico se culmina con el estudio de la historia republicana de nuestro país.“³³⁷

³³⁴ Ministerio de Educación, Chile (2009): Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media; actualización 2009. Actualización 2009. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile, S. 198

³³⁵ Ebenda

³³⁶ Ministerio de Educación, Chile (2012): Bases Curriculares Educación Básica Ministerio de Educación: Ministerio de Educación República de Chile, S. 185

³³⁷ Ebenda

Neben der genannten strukturellen Veränderung wurden in der curricularen Reform ferner die Lernziele konkretisiert. Für die Phase der Entdeckung wurden explizit die historischen Figuren Kolumbus und Magellan als wichtige historische Protagonisten hervorgehoben.

„Erklärung der Entdeckungsreisen von Christoph Kolumbus, Ferdinand Megellan und einem anderen Entdecker, unter Berücksichtigung ihrer Ziele, der zurückgelegten Routen, der technologischen Fortschritte, die die Navigation erleichterten, der Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen die Besatzungen konfrontiert waren, und des allgemeinen europäischen Kontextes, in dem sie sich entwickelten.“³³⁸

„Explicar los viajes de descubrimiento de Cristóbal Colón, de Hernando de Magallanes y de algún otro explorador, considerando sus objetivos, las rutas recorridas, los avances tecnológicos que facilitaron la navegación, las dificultades y los desafíos que enfrentaron las tripulaciones y el contexto europeo general en que se desarrollaron.“³³⁹

Interessant ist in diesem Kontext, dass für die Phase der Unabhängigkeitswerdung hingegen nur ein genereller Verweis auf die Relevanz von Akteuren, Institutionen sowie besonderen historischen Ereignissen gegeben wurde, wobei keine bestimmten Protagonisten als zwingend hervorzuhebende Akteure benannt wurden:

Curriculare Grundlagen, Grundschulbildung, Bildungsministerium 2012³⁴⁰

Lernziele und Angelpunkte. Die SchülerInnen werden fähig sein:

1. Die vielfältigen Vorgeschichten der Unabhängigkeit der amerikanischen Kolonien zu erklären und anzuerkennen, dass die Unabhängigkeit Chiles Teil eines kontinentalen Prozesses ist.
2. Die Entwicklung des Unabhängigkeitsprozesses in Chile zu erläutern und dabei die Akteure und Zusammenschlüsse zu beachten, die aneinander entgegentraten, herausragende Männer und Frauen, Fortschritte und Rückschläge des patriotischen Ziels und einige bedeutsame Ereignisse wie die Feier des offenen Rates von 1810 und die Gründung des ersten nationalen Regierungsrates, die Wahl des ersten Nationalkongresses, die Schlachten von Rancagua, Chacabuco und Maipú sowie die Unabhängigkeitserklärung unter anderem.
3. Die Beschreibung einiger Meilensteine der Organisation der Republik, einschließlich der Schwierigkeiten und Herausforderungen, die mit der Organisation einer neuen Regierungsform in Chile verbunden sind, die Entstehung von Gruppen mit unterschiedlichen politischen Ideen (Konservative und Liberale) und die Merkmale der Verfassung von 1833 und die Auswirkungen der Reformen der Liberalen in der zweiten Hälfte des 19. Jh.

³³⁸ Ministerio de Educación, Chile (2012): Bases Curriculares Educación Básica Ministerio de Educación: Ministerio de Educación República de Chile, S. 210

³³⁹ Ebenda

³⁴⁰ Ebenda, S. 216

Bases Curriculares, Educación Básica, Ministerio de Educación 2012

Objetivos de Aprendizaje y Ejes. Los estudiantes serán capaces de:

1. Explicar los múltiples antecedentes de la independencia de las colonias americanas y reconocer que la independencia de Chile se enmarca en un proceso continental.
2. Explicar el desarrollo del proceso de independencia de Chile, considerando actores y bandos que se enfrentaron, hombres y mujeres destacados, avances y retrocesos de la causa patriota, y algunos acontecimientos significativos, como la celebración del cabildo abierto de 1810 y la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno, la elección del primer Congreso Nacional, las batallas de Rancagua, Chacabuco y Maipú, y la Declaración de la Independencia, entre otros.
3. Describir algunos hitos y procesos de la organización de la república, incluyendo las dificultades y los desafíos que implicó organizar en Chile una nueva forma de gobierno, el surgimiento de grupos con diferentes ideas políticas (conservadores y liberales), las características de la Constitución de 1833 y el impacto de las reformas realizadas por los liberales en la segunda mitad del siglo XIX.

Die curricularen Vorgaben verweisen trotz ihrer Präzisierung im Jahr 2012 auf eine generelle Offenheit für die Gestaltung der Schulbücher, wobei im Kontext der Narration der Unabhängigkeitswerdung explizit die Schlachten von Rancagua, Chacabuco und Maipú sowie eine Pluralität von Akteuren in den Vorgaben hervorgehoben werden. Im Kontext der Entdeckung werden hingegen konkrete Akteure als besonders hervorzuhebende genannt.

Der Aspekt der Interkulturalität wurde im Jahr 2012 in den pädagogischen Bereich integriert. Der Lehrkörper ist angehalten, die Diversität im Klassenzimmer zu berücksichtigen, die zum Zeitpunkt der Ausübung seiner pädagogischen Arbeit vorhanden ist. Dies bedeutet, dass die vielfältigen Möglichkeiten, wie die SchülerInnen und Schüler sich Wissen aneignen, berücksichtigt werden sollen, ohne sie dabei aufgrund ihrer Herkunft oder ihres kulturellen, sozialen, ethnischen, religiösen Hintergrunds zu diskriminieren. Verankert wurde dies in den Materialien zur Orientierung für den Lehrkörper (Cartillas de Orientaciones Técnicas. Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio 7º y 8º año de Educación Básica / 1º y 2º año de Educación Media).³⁴¹ Es zeigt sich somit, dass die Interkulturalität keine unmittelbare Relevanz für die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts hat, sondern ausschließlich in der pädagogischen Sphäre aufgegriffen wird.

Bei den oben genannten Vorgaben handelt es sich um die die letzte Aktualisierung des Curriculums für die in dieser Arbeit betrachteten Schulstufen und das Unterrichtsfach „Geschichte“, sodass die hier dargestellten curricularen Grundlagen der Jahre 2009 und 2012 für diese Arbeit Gültigkeit besitzen. Zudem zeigt die Entwicklung der curricularen Vorgaben an dieser Stelle, dass sich hier die Annahme Macghilchrist einer Tendenz der inhaltlichen Öffnung oder Liberalisierung des Lehrplans, wie sie für den Fall Deutschland zu

³⁴¹ MINEDUC: Currículo Intercultural, <http://peib.mineduc.cl/curriculo-intercultural/>, abgerufen am 17.02.2020

finden sind,³⁴² nicht widerspiegelt, sondern es im Gegenteil zu einer Präzisierung der Inhalte kommt, die jedoch nach wie vor eine große Offenheit reflektiert.

Wie die oben zitierten Dokumente ersichtlich machen, werden vor allem bestimmte Kernthemen definiert, welche innerhalb der Narrationen genannt werden müssen. Im Falle der historischen Phase der Entdeckung verweisen die Vorgaben auf folgende Themen: Ziele der Expeditionen, zurückgelegte Routen, technologischer Fortschritt, Schwierigkeiten und Herausforderungen.³⁴³ Für eine interpretative Schulbuchanalyse ist es erforderlich, die grobe Abfolge der zentralen Themen im Schulbuch oder den allen Büchern gemeinsamen „roten Faden der Erzählung“ vor dem Beginn der Detailanalyse zu identifizieren.

Ein erster Blick in die Schulbücher des fünften Schuljahrs zeigt folgende grobe Struktur der Erzählung der historischen Phase der Entdeckung:

Die Narration über die Entdeckung beginnt mit der Betrachtung der Situation in Europa und erklärt vor diesem Panorama die Hintergründe für den Beginn der Entdeckungsreisen, wobei in diesem Kontext in der Regel der technische Fortschritt, Ziele der Expeditionen sowie Schwierigkeiten und Herausforderungen skizziert werden. Es folgt dann die Beschreibung der Entdeckungsreisen und ihrer Routen.

Ebenso zeigt das Schulbuch für die sechste Klasse der Grundschule für die Darstellung der historischen Phase der Unabhängigkeitswerdung eine klare Themenabfolge, die sich in der folgenden Abbildung 3 ablesen lässt:

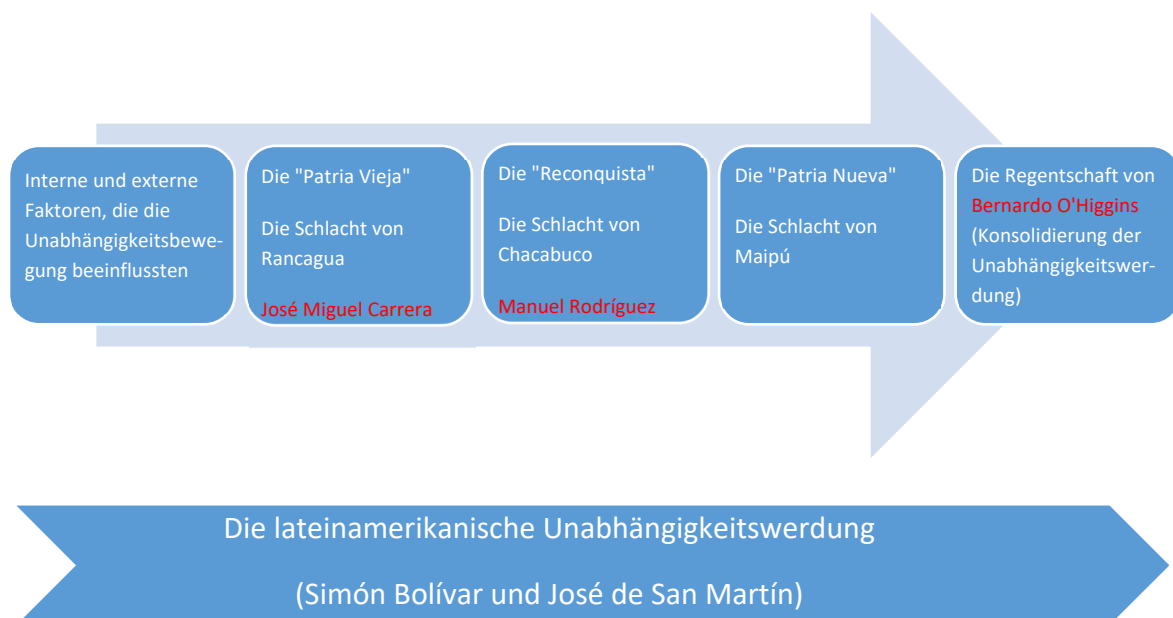


Abbildung 3: Die thematische Abfolge der Narration der Unabhängigkeitswerdung im Schulbuch

Quelle: eigene Darstellung

³⁴² Macgilchrist, F. (2015). Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung der Schulbuchproduktion. In: Die Deutsche Schule 107, Heft 1, S. 51

³⁴³ Ministerio de Educación, Chile (2012): Bases Curriculares Educación Básica Ministerio de Educación: Ministerio de Educación República de Chile, S. 210

Die Narration über die Unabhängigkeitswerdung beginnt zunächst mit der Erläuterung der internen und externen Faktoren, welche die Prozesse in Chile beeinflussten. Als externe Faktoren werden gemeinhin die Situation in Spanien, d.h. die Gefangennahme des spanischen Königs, die Französische Revolution sowie die U.S.-amerikanische Unabhängigkeitswerdung verstanden. Als interne Faktoren werden die Umbrüche im Denken und die Bildung unterschiedlicher politischer Lager in Chile skizziert. Im Anschluss an diesen allgemeinen Überblick und die Erläuterung der Bedingungen folgt dann die Skizzierung der chronologischen Abfolge der drei historischen Phasen des Umbruchs in Chile, welche bestimmte nationale historische Protagonisten beinhalten. Diese sind:

- Die „Patria Vieja / Altes Vaterland (1810–1814)“. In dieser historischen Phase entwickelt sich, unter anderem motiviert durch die Machtübernahme des Königs Joseph Bonaparts in Spanien, eine Widerstandsgruppe von liberalen Patrioten in Chile. Diese etablierten eine Verfassung, die die Autonomie Chiles vorsah, dabei jedoch die formelle Herrschaft des spanischen Königs anerkannte. Einer der zentralen Protagonisten dieses Prozesses war **José Miguel Carrera**. Es erfolgte ein Gegenschlag durch die spanische Kolonialmacht, welcher in der Schlacht von Rancagua am 1. und 2. Oktober 1814 mündet und die Phase der spanischen Rückeroberung (Reconquista) einläutet.
- Die „Reconquista / Rückeroberung (1814–1817)“ ist die historische Phase der erneuten Besetzung chilenischer Territorien durch die spanische Kolonialmacht. Diese Etappe ist durch Repression und Verfolgung im Land gekennzeichnet. Eine interne Bewegung des Widerstands formiert sich, in welcher **Manuel Rodríguez** zur zentralen Figur wird. Der externe Widerstand erfolgt durch die transkontinentale Befreiungsarmee der Anden unter der Führung des argentinischen Generals José de San Martín. Martín setzte sich die Befreiung Chiles und Perus zum Ziel und wurde dabei durch die in Folge der Schlacht von Rancagua exilierten Chilenen unterstützt. Zentrale chilenische Figur war dabei Bernardo O’Higgins. Mit der Durchquerung der Anden durch die militärische Einheit gelang es der Armee die spanischen Truppen in der Schlacht von Chacabuco am 12. Februar 1817 zu schlagen und die Stadt Santiago zurückzugewinnen. Die Schlacht markierte somit das Ende der spanischen Dominanz.
- Die Phase der „Patria Nueva / Neues Vaterland (1817–1823)“ wird als Prozess der Konsolidierung der Unabhängigkeitswerdung Chiles verstanden. **Bernardo O’Higgins** wird in dieser Phase zu einer zentralen Figur. Einerseits wird er 1817 zum Regierungsoberhaupt Chiles erklärt, welcher 1818 die Unabhängigkeit Chiles ausruft und wesentliche Reformen im Land anstößt. Andererseits gelingt ihm an der Seite von José de San Martín und dem militärischen Heer am 5. April 1818 in der Schlacht von Maipú der entscheidende Befreiungsschlag gegen die spanische Kolonialmacht. Die Hafenstadt Valdivia und die Insel Chiloé sind danach die letzten Stützpunkte der Spanier, die jedoch 1826 fallen. Die Patria Nueva wird daher als letzte Phase der Unabhängigkeitswerdung Chiles von der spanischen Kolonialmacht

verstanden. Sie endet politisch mit dem Rücktritt O'Higgins im Jahre 1823 und dem Einsetzen der neuen Etappe der Organisation der Republik.

Ein Thema, welches flexibel in die Narration integriert wird, ist der sich parallel entwickelnde gesamtlateinamerikanische Unabhängigkeitsprozess mit seinen historischen Protagonisten Simón Bolívar und José de San Martín.

Die Erzählung der lateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung ist eine Narration, welche den chronologischen Verlauf der Befreiungsbewegungen auf dem Kontinent skizziert und dabei in der Regel die Personen Miguel Hidalgo, Simón Bolívar, Antonio José de Sucre, José de San Martín als wichtige Akteure für die Prozesse der Unabhängigkeitswerdung in den unterschiedlichen Ländern benennt. Es erfolgt dabei jedoch dominant die Hervorhebung von Bolívar und San Martín, sodass im Sinne einer Vergleichbarkeit insbesondere auf diesen Aspekt innerhalb der Schulbuchanalyse geachtet wurde. Die Expedition des José de San Martín über die Anden sowie die Befreiung Perus an der Seite des Bernardo O'Higgins sind meist integrierte Bestandteile dieses chronologischen Verlaufs. In einigen der Bücher werden diese Ereignisse jedoch noch einmal gesondert im Kontext der chilenischen Geschichte (Reconquista, Patria Nueva oder der Regierung des O'Higgins) behandelt und hervorgehoben. In der hier vorliegenden Arbeit meint die Erzählung über die gesamtlateinamerikanische Befreiungsbewegung eine mehrere lateinamerikanische Länder umfassende Chronologie der Ereignisse. Wie bereits in der Einleitung in das Kapitel erläutert, handelt es sich bei der Erzählung über die gesamtlateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung um einen Aspekt, welcher sich variabel in die narrative Struktur der Schulbücher integriert und somit entweder zu Beginn oder gegen Ende der Erzählung im Schulbuch erscheint.

4. Empirische Befunde – Die Schulbuchproduktion in Chile

Chile verfügt über ein breites Spektrum an national und international agierenden Verlagshäusern. Es handelt sich dabei um 12 offiziell registrierte Verlage, wobei 9 davon den privaten Sektor³⁴⁴ und sechs den staatlichen Sektor beliefern.³⁴⁵

Orientiert an den Verkäufen von ca. 16 Millionen Schulbüchern pro Jahr bemisst sich der chilenische Schulbuchmarkt auf insgesamt ca. 75 Mio. € (ca. 59.400 Mio. chilenische Pesos). Der Absatz der Bücher ist dabei im öffentlichen Sektor höher als auf dem privaten Markt. So wurden im Jahr 2017 von den genannten 16 Mio. Büchern nur etwa 1 Mio. im privaten Sektor verkauft.³⁴⁶ Dennoch sind beide Märkte als umsatzstark zu charakterisieren, denn 29 Mio. € (ca. 23.000 Mio. chilenische Pesos) der Gewinne wurden im Jahr 2017 aus dem privaten Sektor erwirtschaftet und 44 Mio. € (ca. 35.000 Mio. chilenische Pesos) über den Verkauf der Bücher an den staatlichen Sektor. Diese Unterschiede werden dadurch erklärt, dass der Stückpreis des Schulbuches (ca. 25–35 Euro pro Buch) im privaten Sektor um ein Vielfaches höher ist als im öffentlichen Sektor, welcher eine Gesamtsumme für das Bücherpaket zahlt. Die Kosten für die Erstellung des Buches für den privaten Sektor sind im Vergleich zum öffentlichen Sektor etwas höher (privater Sektor: ca. 62.000 Euro / 49 Mio. chilenische Pesos; öffentlicher Sektor: ca. 48.000 Euro / ca. 38 Mio. chilenische Pesos). Auch für die Produktion wird insgesamt eine längere Zeitspanne im öffentlichen Sektor angesetzt (5 bis 9 Monate für den öffentlichen Sektor und 6 bis 11 Monate für den privaten Sektor). Der Buchdruck erfolgt im privaten Markt in der Regel im Ausland, während der staatliche Sektor einen Druck im Land Chile vornimmt.³⁴⁷ Die unterschiedlichen Druckorte werden dadurch bedingt, dass der Staat Chile von den Verlagen lediglich das finale Manuskript sowie alle zugehörigen Rechte erwirbt. Folglich werden laut Auskunft des Bildungsministeriums für den Buchdruck sowie die Distribution andere Firmen vom Staat beauftragt.

Der private Sektor wird seit dem Jahr 2015 von zwei Verlagshäusern dominiert, welche 60–70% und 30–40% der Marktanteile innehaben.³⁴⁸ Es handelt sich dabei um die beiden international agierenden Verlage Santillana und SM.³⁴⁹ Beide Verlagshäuser sind spanischen Ursprungs und haben sich als international agierende Unternehmen etabliert.

Das Verlagshaus Santillana, oder auch „Grupo Santillana“ genannt, ist ein Unternehmen, welches in Spanien in den 60er Jahren gegründet wurde und sich auf die Erstellung von

³⁴⁴ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 39 ff.

³⁴⁵ Servicio Nacional del Consumidor: <https://www.sernac.cl/portal/604/w3-article-55467.html>, abgerufen am 17.02.2020

³⁴⁶ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 25 ff.

³⁴⁷ Ebenda, S. 8 ff.; S. 25 ff.

³⁴⁸ Ebenda, S. 72

³⁴⁹ Ortúzar M. Pablo (2016): Calidad, Formato y Mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro Claves para el Debate. IES Instituto de estudios de las sociedad, Chile, <https://www.ieschile.cl/2016/03/textos-escolares/>, abgerufen am 17.02.2020, S. 11

Lehrmaterialien für die unterschiedlichen Schulformen (Vorschule, Grundschule, Sekundarschule, Abiturklassen und Schulungen) spezialisierte.³⁵⁰ Heute ist das Verlagshaus ebenso in Portugal und Großbritannien vertreten sowie in 13 weiteren Ländern Lateinamerikas und den USA.³⁵¹ Gemäß der Information einer ehemaligen Mitarbeiterin des Verlagshauses Santillana sind die unterschiedlichen Auslandsstandorte jedoch in ihrer Arbeit nicht miteinander vernetzt, sondern jeder Firmenzweig bedient den lokalen Schulbuchmarkt. Das Verlagshaus SM oder „Grupo SM“ ist ebenfalls spanischen Ursprungs und wurde 1937 von einer Gruppe religiöser Lehrer gegründet. Das Kürzel SM leitet sich von der Ordensgemeinschaft „Santa Maria“ ab. In den 1960er Jahren begann der Verlag ebenso mit der Expansion nach Lateinamerika, wobei er aktuell in zehn lateinamerikanischen Ländern vertreten ist.³⁵² Im fokussierten Betrachtungszeitraum von 2009 bis 2016 sind zusätzlich die Verlage MareNostrum (2009), Zig-Zag (2012) und SM (2016) an der Produktion des staatlichen Schulbuchs für Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften des fünften und sechsten Schuljahrs beteiligt. Bei dem Verlagshaus MareNostrum handelt es sich ebenfalls um einen spanischen Verlag, der 1988 gegründet wurde und 1998 nach Amerika expandierte. In Chile wurde das Verlagshaus MN Editorial ebenso 1998 gegründet.³⁵³ Das chilenische Verlagshaus existiert laut Angaben des chilenischen Bildungsministeriums heute nicht mehr. Beim Verlagshaus Zig-Zag handelt es sich um ein chilenisches Unternehmen, welches im Zeitraum von 1905 bis 1968 eine populäre Zeitschrift herausbrachte und parallel unterschiedliche Bücher lateinamerikanischer AutorInnen publizierte. Erst im Jahr 1980 fokussierte sich der Verlag auf die Produktion von Bildungsmedien für den öffentlichen und privaten Sektor. In der Aktualität hat sich der Verlag jedoch weitestgehend aus der Schulbuchproduktion für den staatlichen Sektor zurückgezogen.³⁵⁴ Die gegenwärtig an der staatlichen Schulbuchproduktion beteiligten Akteure sind gemäß des „Nationalen Verbraucherservice“ (Span.: „Servicio Nacional del Consumidor“ SERNAC) neben den Verlagshäusern Santillana und SM die Verlagshäuser Pearson, McGraw-Hill, Cal y Canto und SBS.³⁵⁵ Bei den zwei Verlagen McGraw-Hill und Pearson handelt es sich ebenfalls um global agierende U.S.–amerikanische Firmen. Die Verlage Cal y Canto und SBS sind wiederum chilenische Verlage.

In der konkreten Schulbuchproduktion arbeitet ein Verlag in der Regel mit zwei Abteilungen, sofern er sich an der Produktion für den staatlichen Schulbuchmarkt beteiligen möchte. Ein Department fokussiert dabei die Produktion für den privaten Sektor und das zweite widmet sich der Teilnahme an den öffentlichen Ausschreibungen. Grundsätzlich ist die staatliche Schulbuchproduktion laut Auskunft einer ehemaligen

³⁵⁰Verlagshaus Santillana: <http://www.gruposantillanaclientes.es/home/QuienesSomos>, abgerufen am 17.02.2020

³⁵¹ Verlagshaus Santillana: <https://santillana.com/es/presencia-internacional>, abgerufen am 17.02.2020

³⁵² Verlagshaus SM: <https://www.grupo-sm.com/>, abgerufen am 17.02.2020

³⁵³ Verlagshaus MareNostrum: <https://www.marenostrumeditorial.com/sobre-nosotros>, abgerufen am 17.02.2020

³⁵⁴ Verlagshaus Zig-Zag: <https://www.zigzag.cl/zig-zag/historia-zig-zag>, abgerufen am 17.02.2020

³⁵⁵ Servicio Nacional del Consumidor: <https://www.sernac.cl/portal/604/w3-article-55467.html>, abgerufen am 17.02.2020

Mitarbeiterin des Verlags Santillana wirtschaftlich lukrativ, da es eine sofortige und hohe Einnahmequelle darstellt. Die erforderlichen Investitionen für die Teilnahme an den Ausschreibungen sind jedoch sehr hoch, da dies die Einreichung eines vollständigen Schulbuch-Prototyps erfordert. Einige Verlage besitzen daher nicht die notwendigen Ressourcen, um sich an Ausschreibungen beteiligen zu können. Im staatlichen Bereich erfolgt der Kauf der Bücher über das Bildungsministerium, während im privaten Markt die private oder subventionierte Schule oder Institution die Auswahl eines Buches trifft. Beiden Märkten ist jedoch gemein, dass der Kunde nicht gleichsam der Rezipient des Buches ist.³⁵⁶

Die Schulmaterialien (Schulbuch, Lehrerhandbuch und digitale Zusatzmaterialien), die über das Bildungsministerium im öffentlichen Sektor erworben werden, werden kostenfrei an die staatlichen sowie subventionierten Einrichtungen verteilt. Die Dekrete Nr. 53 vom 28. Januar 2011 und Nr. 495 vom 12. Dezember 2014 verankern gesetzlich die Pflicht der Distribution und Erstellung der Schulbücher und die Sicherung ihrer Qualität durch das Bildungsministerium. Ebenso zählen die Betreuung der Schulen und die Bereitstellung von Informationen und Hilfestellungen für die Nutzung des Schulbuchs zu den Aufgaben des MINEDUC. Das Dekret 52 regelt jedoch ebenso, dass die subventionierten Einrichtungen die staatlichen Schulbücher ablehnen und sich für den Erwerb von Texten im privaten Sektor entscheiden können. Die Entscheidung muss dabei vollständig für alle Bücher erfolgen und kann nicht partiell geschehen. Im Falle, dass ein Schüler die Kosten für das Material nicht aufwenden kann, muss die Institution für den Erwerb Sorge tragen, wobei dafür keine staatlichen Mittel aufgewendet werden dürfen.³⁵⁷

Eine Pflicht der Erstellung neuer Bücher auf dem privaten sowie staatlichen Markt besteht immer dann, wenn Änderungen des Curriculums erfolgen. Seit dem Jahr 2017 wird gesetzlich eine Mindestgültigkeit von 6 Jahren festgesetzt. Zuvor belief sich die Nutzung eines Buches auf drei bis vier Jahre, wobei für jedes Schuljahr eine Neuauflage erfolgte und in diesem Zuge auch kleinere Korrekturen in Absprache mit dem Bildungsministerium vorgenommen wurden.³⁵⁸ Eine umfassende Revision erfolgt jedoch immer erst mit der Neu-Akquise eines Buches.

4.1. Die staatliche Schulbuchgestaltung und Akquise in Chile

Innerhalb der Betrachtung der Produktion der Schulbücher für den öffentlichen Sektor im Staat Chile ist es notwendig, zwischen zwei unterschiedlichen Prozessen zu unterscheiden:

- Die interne Erstellung des Manuskripts im Verlagshaus. Diese erfolgt unter Beteiligung der AutorInnen und weiterer Akteure (z.B. LehrerInnen).

³⁵⁶ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 8 ff.; S. 25 ff.

³⁵⁷ Ebenda, S. 24, S. 29 ff.

³⁵⁸ Ebenda, S. 28, S. 37

- Die Akquise des Schulbuchs durch den Staat, welche ein verlagsexterner Prozess ist, der eine Evaluation beinhaltet.

Beide Verfahren weisen dabei im Zeitverlauf neue Dynamiken und Veränderungen auf, die im Folgenden näher erläutert werden.

Die rahmenvertragliche Akquise

Das neue Bildungsgesetz LEGE führte im Jahre 2009 sowohl verlagsintern als auch innerhalb der staatlichen Akquiseprozesse zu Veränderungen.

In der verlagsinternen Konzeption der Schulbücher wurde die Beteiligung unterschiedlicher AutorInnen, wie sie Andrea Minte auch für die 2000er Jahre feststellte³⁵⁹, beibehalten. Insbesondere die akademische Fachkompetenz wurde dabei jedoch ausgedehnt. Das Schulbuch der fünften Klasse für die Fächer Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften wurde z.B. von AutorInnen verfasst, die zu diesem Zeitpunkt ProfessorInnen für Geschichte und Geografie an den staatlichen Universitäten „Universidad de Chile“ und „Pontificia Universidad Católica de Chile“ waren. Angaben zu weiteren, an der Schulbuchproduktion beteiligten Personen, wurden jedoch auf den Schulbüchern nicht verzeichnet.

Das Verfahren der staatlichen Schulbuchakquise entwickelte sich ab dem Jahr 2009 in einen zunehmend formalisierten Prozess. Das Bildungsministerium bereitete im Kalenderjahr 2008 eine öffentliche Ausschreibung vor, in welcher sich die Verlage um die Aufnahme in einen Rahmenvertrag für die zukünftige Erstellung von Schulbüchern bewerben konnten. Die Ausschreibung fand auf der Basis von zuvor formulierten Kriterien statt. Einerseits gehörten dazu technische Kriterien wie z.B. der Vertriebsstandort, die Geschäftsbedingungen, Produktbreite, welche zu 60% gewertet wurden, sowie die wirtschaftlichen Faktoren wie Preise, Mengen und Rabatte, die folglich mit einer Gewichtung von 40% bewertet wurden.³⁶⁰ Der Vertragsabschluss verfolgte das Ziel, einen Pool von Firmen (d.h. Verlage) für die Erstellung der Lehrmaterialien unter bestimmten vertraglich festgelegten Konditionen für fünf Jahre zu verpflichten. So stand nicht das Schulbuch selbst im Mittelpunkt der Ausschreibung, sondern die Firma, ihr ökonomisches Profil und ihre Produktionskonditionen waren ausschlaggebende Faktoren.

Ein internes Evaluationsverfahren der Schulbücher war insofern vorgesehen, als dass das Bildungsministerium im Moment der Schulbuchbeschaffung, ein Buch aus dem Angebot der zur Verfügung stehenden Verlage auswählte. Die Anzahl der Manuskripte ergab sich folglich aus der Offerte der im Rahmenvertrag registrierten Verlage,³⁶¹ wobei auch diese ihren Service in der Regel auf bestimmte Bücher (Jahrgangsstufen, Fächer) begrenzten. Laut Angaben des Bildungsministeriums war das Verfahren aufgrund dieser Begrenzung

³⁵⁹ Minte, Andrea (2014): Recent Historiographical work on Chilean History Textbooks, Eckert.Beiträge 2014/1, S. 14

³⁶⁰ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 55

³⁶¹ Laut Auskunft des chilenischen Bildungsministeriums waren ca. 12–14 Verlage im Rahmenvertrag gelistet.

entsprechend einfach zu handhaben. Die Auswahl des Buches erfolgte innerhalb dieses Verfahrens ausschließlich durch das Bildungsministerium selbst, ohne die Beteiligung externer GutachterInnen. Auch der Bericht der Wirtschaftsstaatsanwaltschaft verweist darauf, dass es im Falle der hier skizzierten Evaluation kein einheitliches Verfahren gab, jedoch technische sowie ökonomische Aspekte berücksichtigt wurden.³⁶²

Die abgeschlossenen Rahmenverträge hatten eine maximale Laufzeit von fünf Jahren, sodass das Verfahren im Februar 2015 auslief und ausnahmslos von dem Verfahren der öffentlichen Ausschreibungen für Schulbücher abgelöst wurde.³⁶³ In der Frage, warum man sich im Jahr 2015 nicht für die Erneuerung des Rahmenvertrags entschied, wurde die langwierige Ausarbeitung des Vertrags gekoppelt mit einer begrenzten Regierungszeit genannt. Als weitere Kriterien für die Entscheidung wurden jedoch auch das Bestreben der Öffnung des Systems für weitere Verlage, die Einführung weiterer Evaluationskriterien und eine stärkere Kontrolle des Verfahrens benannt.

Die öffentlichen Ausschreibungen

Die Publikation der Schulbücher für das Jahr 2012 markierte schließlich einen weiteren Wendepunkt innerhalb der staatlichen Schulbuchproduktion für das Unterrichtsfach „Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften“ für das 5. und 6. Schuljahr. Grund hierfür war das frühzeitige Auslaufen des Rahmenvertrags für diese Fächer und Schulstufen.

In der verlagsinternen Konzeption ließ sich mit der Erstellung der neuen Schulbücher, die ab dem Jahr 2012 erfolgte, feststellen, dass die Fachexpertise weiterhin über ProfessorInnen der Geschichte und Geografie von staatlichen chilenischen Universitäten als Autorenschaft sichergestellt wurde. Zusätzlich wurde jedoch auch eine pädagogische Fachberaterin als Autorin auf dem neuen Schulbuch ausgewiesen. Um die Breite der Expertise weiterhin zu demonstrieren, wurde dabei nicht nur die universitäre Zugehörigkeit in der Auflistung der AutorInnen aufgenommen, sondern ebenso die von der Person erworbenen Studienabschlüsse, die auch internationale Zeugnisse beinhalteten, wurden im Index des Schulbuchs aufgeführt.

Das Jahr 2012 bedeutete durch das Auslaufen des Rahmenvertrags für die genannten Fächer und Schulstufen für den Sektor der staatlichen Schulbuchproduktion auch eine Veränderung im Verfahren der Schulbuchakquise. Die Akquise dieser Bücher erfolgte ab diesem Zeitpunkt über eine öffentliche Ausschreibung. Die öffentliche Ausschreibung ist ein Mechanismus, der bis heute Gültigkeit besitzt. Die Ausschreibung eines Schulbuchs erfolgte dabei jeweils ein Jahr vor dessen Erscheinen, wobei die Ausschreibungen in der Regel für mehrere Fächer und Jahrgangsstufen innerhalb eines Verfahrens durchgeführt wurden. Die gesamte Administration der Ausschreibung verläuft über eine

³⁶² Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 56

³⁶³ Ebenda

Internetplattform (www.mercadopublico.cl).³⁶⁴ Den Verlagen werden für die Einreichung eines Angebots ausschreibungsspezifische technisch-pädagogische Kriterien (Span.: „requisitos técnico-pedagógicos“) vom Bildungsministerium zur Verfügung gestellt. Diese beinhalten dabei nicht nur die Definition der Lernziele für die jeweilige Lehreinheiten, sondern es werden auch die zu erlernenden Kenntnisse sowie Fähigkeiten für die unterschiedlichen Fächer und Jahrgangsstufen näher beschrieben.³⁶⁵ Die Texte müssen ferner mit den sogenannten grundlegenden Zielsetzungen (Span.: „Objetivos Fundamentales (OF)“)³⁶⁶, den obligatorischen Mindestinhalten (Span.: „Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)“), den Lehrplänen (Span.: „Bases Curriculares“)³⁶⁷ und den grundlegenden übergreifenden Zielsetzungen (Span.: „Objetivos Fundamentales Transversales“)³⁶⁸ übereinstimmen (diese werden in den Lehrplänen näher definiert).³⁶⁹ Die Evaluation der Schulbücher im Nachgang an die Ausschreibungen erfolgt dann u.a. auf der Basis selbiger Kriterien.³⁷⁰

Charakteristisch für die öffentlichen Ausschreibungen war ein zweistufiges Evaluationssystem. Dabei wurde eine erste Begutachtung im Kontext der Ausschreibung durch das Bildungsministerium vorgenommen und eine zweite Evaluation durch externe GutachterInnen nach Abschluss des Ausschreibungsverfahrens und somit im Nachgang an den Vertragsabschluss. Beide Prozesse sollen nun im Folgenden näher erläutert werden.

Die erste Evaluation im Kontext der öffentlichen Ausschreibung

Im ersten Teil des Evaluationsverfahrens wurde eine Begutachtung der eingereichten Angebote durch zwei Kommissionen des Bildungsministeriums (Span.: „Comisión Evaluadora Técnica“ und Span.: „Comisión Evaluadora Económica“) vorgenommen, die einerseits für eine technisch-pädagogische Evaluation des Manuskripts und andererseits für eine ökonomische Bewertung des Angebots zuständig waren. Die Gewichtung der beiden Faktoren war dabei nicht ausgewogen, sondern die marktwirtschaftlichen Aspekte dominierten mit 70% gegenüber den technisch-pädagogischen Kriterien mit 30%. Die marginale Gewichtung der technisch-pädagogischen Aspekte spiegelte sich auch im

³⁶⁴ Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División Jurídica. Sección Actos y Contratos (2012): Bases Administrativas, Bases Técnicas y Anexos Sobre Servicio de Implementación del Proceso de Evaluación del Técnico-Pedagógica de Textos Escolares 2013 del Ministerio de Educación. Unter Mitarbeit von Fernando Rojas Ochagavía, S. 3

³⁶⁵ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 29

³⁶⁶ Ministerio de Educación, Chile (2009): Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media; actualización 2009. Actualización 2009. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile

³⁶⁷ Ministerio de Educación, Chile (2012): Bases Curriculares Educación Básica Ministerio de Educación: Ministerio de Educación República de Chile

³⁶⁸ Ministerio de Educación, Chile (2009): Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media; actualización 2009. Actualización 2009. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile

³⁶⁹ Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación (2009): Política de Textos Escolares, S. 17

³⁷⁰ Ebenda, S. 17

Ausschreibungsverfahren selbst wider, welches allein 30% des Manuskripts als Evaluationsgrundlage forderte.³⁷¹ Das Angebot, welches gemäß den gegebenen Kriterien die höchste Punktzahl erzielte, wurde angenommen und es kam zu einem Vertragsabschluss.³⁷² Es handelte sich somit im eigentlichen Verfahren der Ausschreibung um eine Evaluation nach dominant ökonomischen Kriterien.

Evaluation im Nachgang an den Vertragsabschluss

Im Nachgang an den Vertragsabschluss und folglich mit Beendigung des Ausschreibeverfahrens erfolgte die zweite Evaluation, welche schließlich die Begutachtung des gesamten Manuskripts durch externe GutachterInnen vorsah.

Die Organisation des Evaluationsverfahrens oblag dem ausgewählten Verlag, während die Kontrollkriterien vom Bildungsministerium vorgegeben wurden. Der Verlag hatte ein Vorschlagsrecht für die GutachterInnen. Die finale Zulassung der Personen erfolgte jedoch über das Bildungsministerium auf Basis der Aktenlage und nach vordefinierten Profilen. Bestanden Zweifel an der Nominierung seitens des Ministeriums, so entschied ein persönliches Gespräch. Ausgeschlossen waren GutachterInnen, die im aktuellen Ausschreibungsprozess als AutorInnen einer der Texte fungiert hatten oder sonstige familiäre oder geschäftliche Verbindungen zu dem Verlag pflegten. Bestand ein Beschäftigungsverhältnis zu dem Schulbuchverlag, welches weniger als sechs Monate zurück lag, so waren diese KandidatInnen ebenfalls ausgeschlossen. Auch Personen, die Vollzeit im Bildungsministerium angestellt waren oder in einer sonstigen öffentlichen Körperschaft arbeiteten, waren von der Tätigkeit als GutachterInnen ausgeschlossen.³⁷³ Nach der Auswahl waren die GutachterInnen verpflichtet, an einem Training des Bildungsministeriums im Umfang von 16 Stunden teilzunehmen. Der ausgewählte Verlag trug innerhalb der Organisation des Trainings die eventuell anfallenden Kosten sowie die Verantwortung für alle administrativen Aspekte (Räumlichkeiten, Informationen an die GutachterInnen, etc.). Die Nichtteilnahme eines Gutachters / einer Gutachterin am Training führte unweigerlich auch zu dessen / deren Ausschluss aus dem Verfahren. Ebenso konnte ein fehlerhaftes Benehmen des Gutachters / der Gutachterin während der Trainingseinheiten ebenso zu einem Ausschluss führen. Erst mit Abschluss des Trainings erhielten die GutachterInnen Zugang zu den Materialien.³⁷⁴

³⁷¹ Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2009): Política de Textos Escolares, S. 19

³⁷² Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División Jurídica. Sección Actos y Contratos (2012): Bases Administrativas, Bases Técnicas y Anexos Sobre Servicio de Implementación del Proceso de Evaluación del Técnico-Pedagógica de Textos Escolares 2013 del Ministerio de Educación. Unter Mitarbeit von Fernando Rojas Ochagavía, S. 6 ff.

³⁷³ Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2009): Política de Textos Escolares, S. 25

³⁷⁴ Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División Jurídica. Sección Actos y Contratos (2012): Bases Administrativas, Bases Técnicas y Anexos Sobre Servicio de Implementación del Proceso de Evaluación del Técnico-Pedagógica de Textos Escolares 2013 del Ministerio de Educación. Unter Mitarbeit von Fernando Rojas Ochagavía, S. 26

Pro Lehrbuch³⁷⁵ wurden Gutachterkommissionen von drei bis fünf Personen gebildet, wobei mindestens zwei Personen seit mindestens vier Jahren in der Lehre des entsprechenden Faches und der entsprechenden Jahrgangsstufe aktiv gewesen sein mussten, während allein der / die dritte GutachterIn als Experte / Expertin in dem akademischen Fach ausgewiesen sein sollte, jedoch zusätzlich im Bereich der Didaktik ebenfalls Kenntnisse besitzen musste.³⁷⁶ Die Gutachtergruppen wurden von Koordinatoren begleitet, die ebenfalls Erfahrung in der Lehre nachweisen mussten und darüber hinaus bereits ähnliche Kommissionen begleitet hatten. Neben den Gutachtertätigkeiten wurden von den Koordinatoren auch Endberichte verfasst, welche im Sinne der Qualitätssicherung Stärken und Schwächen des Prozesses (inklusive des Trainings) benennen sollten.³⁷⁷ Von Seiten des Ministeriums wurde der Evaluationsprozess durch eine technische Einheit (Span. „Contraparte Técnica“) begleitet, welche die Arbeitsprozesse an sich verfolgte sowie die Einhaltung vertraglicher Vereinbarungen überprüfte.³⁷⁸

Das sich anschließende Evaluationsverfahren durch die externen GutachterInnen (genannt SET „Systema de Evaluación de Textos“) gliederte sich in eine technische und eine pädagogische Dimension.

Zu Beginn der technischen Evaluation betrachteten die GutachterInnen das Schulbuch als Gesamtprodukt und analysierten, ob dieses die minimal erforderlichen Elemente enthielt. Die Kriterien für die Erstevaluation waren in der Ausschreibung des Jahres 2012 für die Grundschulbildung in den Fächern Geschichte, Geografie, Sozialwissenschaften sowie Sprache und Kommunikation z.B. folgende:

1. 80% der in den Lehrplänen definierten Lernziele für die gegebene Materie und Jahrgangsstufe werden abgedeckt.
2. Die kulturelle, soziale und regionale Diversität des Landes wird berücksichtigt.
3. Der Beitrag zum Fachwissen durch Männer, Frauen und Minderheiten wird berücksichtigt.
4. Anpassung der visuellen Parameter: leserliche Schrift, klare (hochaufgelöste) Bilder.
5. Enthält Struktur und ein Inhaltsverzeichnis.
6. Enthält ein thematisches Inhaltsverzeichnis, ein Glossar und eine Übersicht der genutzten Bibliografie.
7. Enthält finale Aufgaben oder Zusammenfassungen.
8. Enthält Antworten für die Aufgaben und Evaluationen mit geschlossenen Antworten.
9. Die Referenzen zu Internetquellen versichern eine hohe Qualität der Information.

³⁷⁵ Wichtig ist hierbei zu bedenken, dass ein öffentliches Ausschreibungsverfahren in der Regel immer für mehrere Bücher und unterschiedliche Fächer sowie Jahrgangsstufen stattfindet.

³⁷⁶ Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División Jurídica. Sección Actos y Contratos (2012): Bases Administrativas, Bases Técnicas y Anexos Sobre Servicio de Implementación del Proceso de Evaluación del Técnico-Pedagógica de Textos Escolares 2013 del Ministerio de Educación. Unter Mitarbeit von Fernando Rojas Ochagavía, S. 41

³⁷⁷ Ebenda, S. 27

³⁷⁸ Ebenda, S. 18

10. Die Lehrbucheinheiten enthalten die Beschreibung der jeweiligen Lernziele. Die Voraussetzungen sowie die Aktivierung und Identifikationen von zuvor gelehrtem Wissen werden berücksichtigt.³⁷⁹

Die Kriterien verdeutlichen in diesem Kontext eine auf allgemeine Aspekte ausgerichtete Evaluation der Bücher, wobei die Aspekte 2 und 3 auch die Diversität hervorheben und inhaltliche Aspekte benennen.

Die zweite Etappe des Verfahrens umfasste schließlich die Analyse der pädagogischen Aspekte. Es wurden dabei sieben konkrete Kriterien definiert,³⁸⁰ mittels welcher einerseits evaluiert wurde, ob die Lernziele und Inhalte verständlich, die Bearbeitung der Texte stimulierend und motivierend für SchülerInnen und LehrerInnen waren und die Arbeitsaufgaben strukturiert und logisch aufgebaut waren.³⁸¹

Der Evaluationsprozess durch die externe Gutachtergruppe erfolgte zunächst durch eine individuelle Begutachtung und in einem zweiten Schritt durch eine Kommissionssitzung, in welcher eine finale Evaluation generiert wurde.³⁸² Der Kommunikationsprozess und die individuellen Bewertungen wurden über eine online Plattform realisiert, welches der Verlag zur Verfügung stellte.³⁸³ Vorgefertigte Musterformulare ermöglichten es den GutachterInnen, die jeweiligen Kriterien mittels einer Punkteskala zu bewerten.³⁸⁴ Zeichneten sich bereits große Abweichungen ab, erfolgte ein Hinweis an den entsprechenden Koordinator, der sich um einen Konsens bemühen sollte.³⁸⁵

Es zeichnete sich somit auch innerhalb der Evaluation durch die externen GutachterInnen ein sehr standardisiertes Verfahren ab, welches insbesondere didaktische Aspekte in den Mittelpunkt der Evaluation rückte. Das zweite Akquiseverfahren sah somit den Einbezug externer GutachterInnen vor. Die Evaluation erfolgte jedoch erst nach dem

³⁷⁹ Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División Jurídica. Sección Actos y Contratos (2012): Bases Administrativas, Bases Técnicas y Anexos Sobre Servicio de Implementación del Proceso de Evaluación del Técnico-Pedagógica de Textos Escolares 2013 del Ministerio de Educación. Unter Mitarbeit von Fernando Rojas Ochagavía, S. 51

³⁸⁰ Die Kriterien waren: Den angestrebten Sinn des Textes zu identifizieren (A. Identificar el propósito sentido del texto). Andererseits standen auch Aspekte wie das über den Text generierte Arbeitsklima im Klassenraum (B. Construcción del ambiente de aprendizaje), die Berücksichtigung von Vorkenntnissen im Schulbuch (C. Ideas previas y la construcción del conocimiento disciplinar), die Verbindung der Lehrinhalte mit den aktuellen gesellschaftlichen Gegebenheiten (D. Compromiso del estudiante con el aprendizaje disciplinar) und den eigenen Fähigkeiten (E. Desarrollo de conceptos e ideas disciplinares) im Mittelpunkt der Evaluation. Der Text sollte weiterhin die Neugierde der Schüler anregen, mehr über die Themen zu lernen (D. Compromiso del estudiante con el aprendizaje disciplinar) und die eigene Meinungsbildung fördern (F. Promoción del pensamiento y razonamiento disciplinar). Darüber hinaus wurden die Lernkontrollen ebenfalls separat durch die GutachterInnen evaluiert und betrachtet (G. Evaluación del progreso en el aprendizaje).

³⁸¹ Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División Jurídica. Sección Actos y Contratos (2012): Bases Administrativas, Bases Técnicas y Anexos Sobre Servicio de Implementación del Proceso de Evaluación del Técnico-Pedagógica de Textos Escolares 2013 del Ministerio de Educación. Unter Mitarbeit von Fernando Rojas Ochagavía, S. 33

³⁸² Ebenda, S. 26

³⁸³ Ebenda, S. 36

³⁸⁴ Ebenda, S. 45

³⁸⁵ Ebenda, S. 36

Vertragsabschluss und somit auf der Basis eines bereits ausgewählten Manuskripts. Der Einfluss der Expertise externer GutachterInnen ist demnach nur zu einem begrenzten Grad gegeben. Es zeichnet sich somit innerhalb der staatlichen Schulbuchakquise eine zunehmende Tendenz der Formalisierung ab. Diese wird über die erweiterten Maßnahmen der externen Evaluation sowie die Publikation staatlicher Kriterien und Vorgaben für die Schulbucherstellung widergespiegelt. Das verlagsinterne System der Schulbucherstellung passt sich diesen Bedingungen an, indem der Kreis der an der Schulbucherstellung beteiligten Akteure sowie die ausgewiesene Expertise erweitert werden.

Die modifizierte öffentliche Ausschreibung

Eine neue Etappe der Schulbuchakquise markiert die Schulbuchproduktion für das Jahr 2016. Im verlagsinternen Prozess waren die Veränderungen jedoch geringfügiger als im Verfahren der staatlichen Schulbuchakquise. So wurde im Verlag insbesondere eine zunehmende pädagogische Expertise im Bereich der Schulbucherstellung in den neu publizierten Büchern hervorgehoben. Neben dem Verweis auf eine pädagogische Leitung und auf eine aus der Wissenschaft stammenden Autorenschaft im Index des Schulbuchs, wurde des Weiteren ein dem Verlag angehöriges pädagogisches AutorInnen-Team im neuen Schulbuch ab 2016 ausgewiesen. Es findet sich somit eine zunehmende Pluralität von beteiligten Akteuren. Die Zusammenführung von interner und externer Expertise wird über die Zusammensetzung der Autorenschaft zum Ausdruck gebracht.

Ebenso wie innerhalb des verlagsinternen Prozesses der Schulbuchgestaltung wurde auch innerhalb der staatlichen Akquiseprozesse die Beteiligung von ExpertInnen ausgedehnt. So wurden der Auswahl eines Produkts (Schulbuchs) drei Evaluationsphasen vorangestellt und die fachliche Begutachtung in das Ausschreibeverfahren integriert. Die Begutachtung untergliedert sich in der Aktualität in folgende Phasen: eine erste technisch-pädagogische Evaluation durch das Bildungsministerium, eine zweite technisch-pädagogische Evaluation durch externe GutachterInnen sowie eine ökonomische Begutachtung. Die technisch-pädagogische Evaluation umfasst dabei inhaltliche und pädagogische Kriterien. Das Voranstellen der Begutachtung vor die eigentliche Schulbuchakquise verweist in diesem Kontext bereits auf eine Akzentuierung der technisch-pädagogischen Evaluation im Verfahren.

Nach wie vor erfolgt die Ausschreibung online über die bereits genannte Internetplattform www.mercadopublico.cl. Die Ausschreibungskriterien werden vom Bildungsministerium erstellt und vor der Publikation zwei Monate von einer Kontrollstelle geprüft (Span.: „Controlaría General de la República“),³⁸⁶ wobei Erfahrungswerte der Vorjahre in das Verfahren miteinfließen. Eine systematische Berücksichtigung der Rückmeldungen aus den Schulen ist jedoch kein Bestandteil der Kriterienerstellung. Allerdings verwies man in den Interviews mit Angehörigen des chilenischen Bildungsministeriums darauf, dass man in jüngster Zeit insbesondere internationale Schulbuchgestaltungen beobachte und daher

³⁸⁶ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 57

Einflüsse aus Frankreich, Deutschland Nordeuropa und teilweise USA bei der Erstellung der Leitlinien für das Unterrichtsfach Geschichte berücksichtige. Die Mitarbeiterin des chilenischen Bildungsministeriums berichtete, dass eine(r) der KollegInnen selbst Deutsche(r) sei und daher insbesondere die forcierte Methodologie im Fach Geschichte im Ausschreibungsverfahren für Schulbücher des Jahres 2016 aus diesem Einfluss resultiere. Die Ausschreibung wird dann für zwei Monate geöffnet. Die Verlage und sonstige Personen sind jedoch bereits vier Monate vor der Ausschreibung eingeladen, an offenen Informationsveranstaltungen des Bildungsministeriums teilzunehmen, in welchen das aktuelle Akquiseverfahren sowie die vom Bildungsministerium gestellten Anforderungen erläutert werden.³⁸⁷ Im Unterschied zu den Ausschreibungen der Jahre zuvor erfolgt die Evaluation auf Basis des Gesamtmanuskripts³⁸⁸, welches gemeinsam mit den Angeboten einzureichen ist. Die einzelnen Prozessschritte der unterschiedlichen Evaluationen sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Technische Evaluation I

Die erste technische Evaluation des Schulbuchmanuskripts erfolgt im Verfahren durch das Bildungsministerium. Innerhalb dieser Revision wird entlang von sechs Basisindikatoren entschieden, ob die Bücher für die Phase der zweiten technischen Revision zugelassen werden können. Es handelt sich somit um eine Art erstes Filtersystem, welches die Bücher mit groben, inakzeptablen Fehlern bereits aussortiert. Die Kriterien sind dabei weit gefasst. So wird einerseits betrachtet, ob die im Curriculum formulierten Lernziele sowie die darin beschriebenen Fokussierungen abgedeckt werden. Das Buch darf ferner maximal vier konzeptionelle Fehler sowie vier „Verzerrungen“, d.h. diskriminierende, stereotypisierende oder ungleiche Darstellungen von Personen oder Gruppen (Span.: „sesgos“), enthalten.³⁸⁹ Zudem müssen die ergänzenden digitalen Lehrmaterialien vorhanden sein sowie grundlegende didaktische Elemente erfüllt werden (z.B. Übungsaufgaben etc.). Erfüllt das Buch eines dieser Kriterien nicht, so wird es unweigerlich aus dem Verfahren ausgeschlossen. Die Evaluation eines Buches erfolgt dabei nicht nur durch einen einzelnen Mitarbeiter im Bildungsministerium, sondern es wird von zwei oder drei MitarbeiterInnen zunächst einzeln betrachtet und dann gemeinschaftlich besprochen. Insgesamt sind, abhängig vom Umfang der ausgeschriebenen Lehrbücher, 50 MitarbeiterInnen des Bildungsministeriums an dem Prozess beteiligt, wobei die Mehrheit gewisse Fachexpertise in der Didaktik oder in dem zu evaluierenden Fach mitbringt.

³⁸⁷ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 57

³⁸⁸ Ebenda

³⁸⁹ Ebenda, S. 28, S. 58

Technische Evaluation II

Die zweite technische Evaluation erfolgt durch eine externe Institution, welche ebenfalls in einer vorangegangenen öffentlichen Ausschreibung ermittelt wurde. In der Regel handelt es sich dabei um (staatliche oder private) Universitäten oder andere private Lehr- und Forschungseinrichtungen. Die Evaluation erfolgt dann auf der Basis zahlreicher vom Bildungsministerium zur Verfügung gestellten Indikatoren (in der Regel 100 bis 200), welche graphische Aspekte, spezifische Aspekte und generelle Aspekte abdecken,³⁹⁰ wobei die inhaltliche Überprüfung nicht explizit über Indikatoren des Ministeriums vorgegeben wird. Das evaluierende Institut wird im Vorfeld eng vom Ministerium betreut, damit die Ziele dieser klar vermittelt werden. In der Frage, warum man sich für ein Evaluationsverfahren durch externe Institutionen entschied, werden insbesondere Gründe der Qualitätssicherung angegeben, was den Aspekt einer angestrebten Output- sowie Throughout-Legitimation³⁹¹ an dieser Stelle bestätigt. Im Rahmen der zweiten technischen Evaluation sind ebenfalls, je nach Umfang der ausgeschriebenen Texte, ca. 120 Personen beteiligt. Dabei handelt es sich um 120 Personen für die gegebene Ausschreibung, sodass das einzelne Buch von ca. 4–5 GutachterInnen evaluiert wird.

Im Nachgang an die technische Evaluation des Instituts werden die Resultate an das Ministerium zurück übermittelt. Es tritt eine Kommission (Span.: „Comision evaluadora técnica“) zusammen, die auf Basis der Ergebnisse ein Ranking der Bücher erstellt, welches sich aus der unterschiedlichen Gewichtung der einzelnen Indikatoren ergibt. Diese finale Evaluation wird dann dem ökonomischen Ranking der Bücher gegenübergestellt, wobei das technische Ranking in der finalen Begutachtung eine 90%ige Gewichtung und der ökonomische Faktor eine 10%ige Gewichtung erhalten. Die Ergebnisse werden unterschrieben, von der Kontrollinstanz (Span.: „Controlaría General de la República“) kontrolliert und schließlich publiziert.³⁹² Es zeigen sich somit auch hier Anzeichen einer Produkt- sowie Ergebnistransparenz. Das Auswahlverfahren gilt mit der Publikation der Ergebnisse als abgeschlossen und die Verlage werden über ihre erfolgreiche Auswahl informiert. Auf Basis der Ergebnisse der technischen Evaluationen erfolgt dann ein Prozess der Überarbeitung des Manuskripts durch den ausgewählten Verlag und eine Überprüfung der Korrekturen in mehreren Korrekturschleifen unter der Koordination des Bildungsministeriums (genannt „improof 1 tiraje“), bevor sich der eigentliche Buchdruck sowie die Distribution der Bücher in den Schulen anschließt. Auch die Firmen, die die Distribution der Bücher vornehmen, wurden zuvor mittels einer öffentlichen Ausschreibung ermittelt. Die Rechte des Buches werden mit dem Verkauf des Manuskripts an das Ministerium abgegeben und es werden Regelungen für die jeweilige Neuauflage der

³⁹⁰ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 59

³⁹¹ Schmidt, Vivien A. 2013. Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited: Input, Output and 'Throughput'. *Political Studies* 61(1): S. 2, S. 5 ff.

³⁹² Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 60

künftigen Jahre getroffen.³⁹³ Wie bereits erwähnt, erfolgt die Ausschreibung alle drei bis sechs Jahre, wobei jedes Jahr den Schulen eine neue Auflage zur Verfügung gestellt wird. Im Zuge der Neuauflagen erfolgen bei Bedarf marginale Änderungen, die durch das Ministerium ausgesprochen werden.

Im reformierten System der öffentlichen Ausschreibung zeigt sich folglich, dass die Evaluation durch externe GutachterInnen weiter an Bedeutung gewinnt und im Zeitverlauf sogar stärker in den Fokus der staatlichen Schulbuchakquise rückt. Die Tendenz einer zunehmenden Bürokratisierung findet sich also vermehrt bestätigt. Gleichsam erweitert auch der Verlag die Expertise in diesem Bereich und weist zusätzlich zu der pädagogischen Leitung im Index des Schulbuchs ein dem Verlag angehöriges pädagogisches Beraterteam aus, welches an der Schulbucherstellung beteiligt ist.

Zusammenfassung

Im Jahr 2009 wurden mit einer großen Anzahl von Verlagen innerhalb des Rahmenvertrags (Span.: „Convenio Marco“) Exklusivverträge geschlossen. Diese ermöglichten den Verlagen, für max. fünf Jahre für die Erstellung eines Schulbuchs ausgewählt zu werden. Eine Evaluation erfolgte dabei auf der Basis eines begrenzten Angebots und ausschließlich durch im Bildungsministerium tätige Akteure. Dieses Verfahren fokussierte zudem einen ökonomischen Grundgedanken, in welchem nicht das Produkt selbst (d.h. das Schulbuch) im Mittelpunkt der öffentlichen Ausschreibung stand, sondern die Verlage, ihre Firmenprofile und ihre Produktionsbedingungen Basis für die Aufnahme in den Rahmenvertrag waren.

Mit Auslaufen der genannten Verträge, setzte die Phase der öffentlichen Ausschreibung ein. Innerhalb dieser Ausschreibung reichten die Verlage nur 30% des geforderten Manuskripts ein, und es erfolgte eine Evaluation gemäß dominant ökonomischen Kriterien (70%), sodass auch in diesem Kontext eine Evaluation der inhaltlichen Konzeption der Bücher nur marginal gegeben war.

Erst für die Schulbücher des Jahres 2016 wurde eine Modifikation des Evaluationssystems innerhalb des Bildungsministeriums umgesetzt. Motiviert war diese, gemäß dem Bildungsministerium, durch eine internationale Orientierung des Bildungssektors, die das Ansinnen hatte, die Qualität der Bücher zu verbessern. In diesem Zuge wurden auch die Investitionen in den Sektor der Schulbucherstellung erhöht. Innerhalb der Umstrukturierung wurde die technisch-pädagogische Gesamtevaluation eines Buches der ökonomischen Evaluation vorangestellt und auch zu einem höheren Grad gewichtet (90%). Das Buch wurde im Ausschreibungsverfahren von externen GutachterInnen, ansässig an renommierten Bildungsinstitutionen, evaluiert, was eine akademische Einbettung der Revision innerhalb des Verfahrens suggeriert.

³⁹³ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 60

Insgesamt verdeutlicht der Prozess somit im Vergleich zu den Vorjahren eine signifikante Gewichtung inhaltlicher Kriterien in der Evaluation der Bücher. Dies sowohl im Verfahren der Ausschreibung, welches das technische Kriterium im Vergleich zum ökonomischen Kriterium zu 90% gewichtet, als auch im Nachgang an den Vertragsabschluss, in welchem die in den Evaluationsverfahren detektierten Mängel korrigiert werden. Die Evaluation durch externe Institutionen, wie z.B. Universitäten, suggeriert eine akademische Einbettung sowie Qualitätssicherung.

Im Hinblick auf die Untersuchung der Felddynamiken lässt die Beschreibung der unterschiedlichen Phasen der Schulbuchakquise eine zunehmende Regulierung der Produktion durch den Staat ersichtlich werden. Diese verweist in Anlehnung an Thomas Höhne auf eine gegebene input-orientierte Bildungssteuerung. Charakteristisch ist somit eine regulierte Autonomie im Feld, die einerseits den Verlagen eine gewisse Freiheit in der Produktproduktion zugesteht, jedoch gleichzeitige, staatliche administrative Kontrolle walten lässt.³⁹⁴

Der Prozess der Schulbuchakquise verdeutlicht darüber hinaus eine über die Jahre zunehmende Prozesstransparenz, die eine Ergebnistransparenz miteinschließt. So finden die Ausschreibungen der Schulbücher auf einer öffentlichen Plattform statt. Die Abfolge der einzelnen Prozessschritte ist klar erkennbar und offen gelegt. Auch die Zwischenschritte, wie z.B. die Auswahl der Institution, die die Evaluation durchführt, oder des Unternehmens, welches die Bücher ausliefert, werden öffentlich ausgeschrieben. Die Prozessentwicklung zeigt dabei, dass die Transparenz über die Jahre stetig erweitert wurde und dass insbesondere eine externe Expertise in die Abläufe mitaufgenommen wurde. Gleichsam findet sich jedoch auch eine Ergebnistransparenz im Prozess verdeutlicht. So veröffentlichte das chilenische Bildungsministerium im Jahr 2010 Informationsbroschüren für Eltern und LehrerInnen, die insbesondere die Qualität der Texte betonten und dabei externe Evaluationsmaßnahmen und Akkreditierungssysteme hervorhoben. Zudem gab das Bildungsministerium mehrere Studien an externen Forschungseinrichtungen in Auftrag³⁹⁵, welche ebenso die Qualität der Bücher für die BürgerInnen in einem öffentlich zugänglichen Dokument bestätigen sollten. Trotz dieser Transparenzbemühungen zeigt sich dennoch gleichsam im Kontext der Feldforschung, wie bereits erwähnt, ein relativer Mangel an schriftlicher Dokumentation, gekoppelt mit einer hohen Personenfluktuation, die den Zugang zu einigen Informationen, wie ältere Schulbücher, Kriterien für die Auswahl vorangegangener Akquisen o.ä., erschwert. Die Prozesstransparenz ist folglich gegeben, es mangelt den Informationen jedoch an einer dauerhaften Verfügbarkeit. Das staatliche chilenische System der Schulbuchakquise ist somit auf der Suche nach einer

³⁹⁴ Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engartner, T.; Fridrich, C.; Graupe, S.; Hedtke, R.; Tafner, G. (eds) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 147

³⁹⁵ EDESCA (2017): Estudio de Usabilidad de Textos Escolares. Ministerio de Educación, Chile.

Guernica Consultores (2016): Estudio de Uso y Valoración de textos escolares. Ministerio de Educación, Chile.

Guernica Consultores (2016): Estudio de Uso y Valoración de textos escolares. Ministerio de Educación, Chile.

Throughoutput-Legitimität sowie einer Output-Legitimität und versucht diese über eine Prozess- sowie Produkttransparenz herzustellen.

Dass dieser spezifische Prozess einer besonderen Legitimierung bedarf, wird zwar einerseits unterstellt, lässt sich jedoch auch empirisch belegen. Dem bürokratischen System im Allgemeinen und dem chilenischen System im Besonderen wird ein Legitimitätsproblem unterstellt. Das mangelnde Vertrauen der chilenischen Bevölkerung in Institutionen und die Bürokratie ist seit mehreren Jahren in unterschiedlichen Erhebungen³⁹⁶ sowie Studien³⁹⁷ dokumentiert worden.³⁹⁸ Daten, die im Kontext des chilenischen Transparenzgesetzes erhoben wurden, zeigen ferner, dass das Thema „Bildung“ seit einigen Jahren konstant zu den drei Problemen mit dem größten öffentlichen Interesse in Chile zählt. Kriminalität und Gesundheit bilden die beiden weiteren Themen.³⁹⁹ Es besteht dabei nicht nur ein allgemeines Interesse, sondern insbesondere das Verfahren unterliegt einer besonderen öffentlichen Aufmerksamkeit. In den Ausschreibungen der Schulbücher für das Jahr 2016 kam es so z.B. zu einer öffentlichen medialen Debatte, die auf einen Verfahrensfehler verwies. Dieser bestand laut den Verlagen darin, dass die ökonomische Evaluation der technischen Evaluation vorgezogen wurde und somit das Kriterium der Qualität zum sekundären Kriterium wurde.⁴⁰⁰ Auch im Jahr 2018 wurde medial eine öffentliche Kritik an dem Verfahren geäußert. Es bestand der Vorwurf, dass die fehlende Transparenz im Verfahren einen Einfluss auf die eingeschränkten Darstellungen kultureller Diversität innerhalb der Bücherauswahl hatte.⁴⁰¹ Ebenso kündigte die Regierung im Jahr 2019 eine Reformierung der Ausschreibungen an, um die Pluralität an beteiligten Akteuren zu erhöhen und auch die kleinen Verlage in den Prozess mitaufzunehmen.⁴⁰²

4.2. Die Schulbucherstellung für den privaten Sektor

Die chilenischen Verlage produzieren in der Regel sowohl Lehrmaterialien als Reaktion auf die zuvor beschriebenen öffentlichen Ausschreibungen des Bildungsministeriums sowie für den privaten Sektor, zu welchem die privaten Schulen und die subventionierten Schulen gehören. Beide Vorgänge werden innerhalb eines Verlags von unterschiedlichen Abteilungen bearbeitet, die nur wenige Berührungspunkte haben. Im Unterschied zu dem

³⁹⁶ Informe Latinobarometro 2018: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>, abgerufen am 24.02.2020

³⁹⁷ Nolte, Detlef (2001): Dunkle Wolken über den lateinamerikanischen Demokratien: neueste Umfrage des "Latinobarometro" und die Auswirkungen der Terroranschläge in den USA. (Brennpunkt Lateinamerika, 18). Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde

³⁹⁸ Nolte, Detlef (2005): Lateinamerika: politische Institutionen in der Krise? (Brennpunkt Lateinamerika, 8). Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde

³⁹⁹ MORI (2016) : Estudio Nacional de Transparencia, Novena Medición, Análisis de Resultados, S. 17 ff.

⁴⁰⁰ Bustos V. Myriam: Editoriales cuestionan licitación de textos escolares del Mineduc. In der Zeitung LT La Tercera (Chile). 15.11.2015

⁴⁰¹ Fajardo, Marco (2019): El otro flanco de Cubillos: falta de transparencia en millonaria compra de textos escolares afecta la diversidad cultural. In der Zeitung "El mostrador" (Chile). 4. Februar 2019

⁴⁰² Said, Carlos (2019): Mineduc planifica cambios a licitación de libros escolares. In der Zeitung LT La Tercera (Chile). 30.01.2019

zuvor skizzierten Verfahren entscheiden im privaten Sektor die Schulen über die Bücherauswahl nach eigenen Kriterien.⁴⁰³

Ein zweiter wichtiger Zugang für die Erschließung des Feldes der Schulbucherstellung in Chile waren daher Gespräche mit den VerlagsmitarbeiterInnen, die wiederum die Unterschiede in der Gestaltung der Bücher für private und öffentliche Schulen benennen konnten. Fokussiert wurden dabei die großen Verlage Santillana und SM, da diese die größten Produzenten innerhalb der Branche darstellen und die größten Marktanteile innehaben.⁴⁰⁴

In Anlehnung an Heike Hessenauer⁴⁰⁵, lässt sich die Theorie des Marketing-Mix auf die Dynamiken des chilenischen Schulbuchmarkts in der Produktion der Bücher für den privaten Sektor anwenden. So finden sich Instrumente der Produktpolitik, Preispolitik und Kommunikationspolitik als Kennzeichen eines ökonomischen Kalküls im dargestellten Prozess reflektiert.

Produktpolitik

In der Aktualität handelt es sich bei dem Prozedere der Schulbucherstellung für den privaten Sektor um ein weniger reglementiertes Verfahren, welches die Bedürfnisse des privaten Sektors (d.h. der Lehrer, SchülerInnen und Eltern) in die Konzepterstellung miteinbezieht. Im Prozess der Schulbucherstellung bilden, ebenso wie im Prozess des staatlichen Sektors, einerseits die Dokumente des Bildungsministeriums, d.h. die grundlegenden Zielsetzungen (Span.: „Objetivos Fundamentales (OF)“), die obligatorischen Mindestinhalte (Span.: „Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)“), die grundlegenden übergreifenden Zielsetzungen (Span.: „Objetivos Fundamentales Transversales“) und die Lehrpläne (Span.: „Bases Curriculares“) die Grundlage für die Schulbucherstellung. Andererseits werden jedoch auch Anforderungen des privaten Marktes gleichermaßen als Basisinformationen für die Erstellung des Schulbuches verwendet.⁴⁰⁶

Dt.: „Die Formel war es, die Anforderung des Ministeriums, des Curriculums und des jeweiligen Programms zu sammeln. Das ist immer die Basis. Und dann gibt es natürlich auch die Anforderungen des privaten Marktes, klar [...] die Anforderungen des privaten Marktes sind ein wichtiger Faktor. Wenn nicht, dann kaufen sie nicht von dir. Das ist sehr stark [dieser Faktor].“

Span.: „La fórmula era recoger el requerimiento del ministerio, del curriculum y del programa, esto siempre está a la base y también está los requerimientos del mercado

⁴⁰³ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 65

⁴⁰⁴ Ortúzar M. Pablo (2016): Calidad, Formato y Mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro Claves para el Debate. IES Instituto de estudios de las sociedad, Chile, S. 11

⁴⁰⁵ Heike Hessenauer (2011): Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrg.) (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte - Zeitverständnis; Bd. 16), 2. Auflage, Berlin: LIT, S. 268 ff.

⁴⁰⁶ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 32 ff.

privado, claro. [...] los requerimientos del mercado privado, es un factor importante. Si no, no te compran. Es fuerte esto.”

(Ehemalige Mitarbeiterin des Verlags Santillana in Chile)

Basierend auf den genannten Aspekten wird gemäß der Auskunft der ehemaligen Mitarbeiterin des Verlagshauses Santillana zunächst intern in der zuständigen Abteilung ein kleiner theoretischer Rahmen abgestimmt, welcher die gemeinsamen minimalen Anforderungen des Bildungsministeriums sowie des privaten Markts vereint. Im Anschluss wird ein Team von AutorInnen (LehrerInnen sowie Personen aus dem Wissenschaftsbereich) für die Umsetzung eingestellt, wobei die LehrerInnen insbesondere die didaktische Perspektive einfließen lassen sollen. Im Zeitverlauf lassen sich in der Zusammensetzung des Teams ähnliche Entwicklungen feststellen wie in der Produktion der Bücher für den staatlichen Sektor. So wird der Kreis der beteiligten AutorInnen mit jedem Schulbuchprojekt um ExpertInnen im Bereich Pädagogik erweitert. Im Verlagshaus Santillana geschieht dies über eine pädagogische Leitung und einen pädagogischen Beirat. Im Verlagshaus SM wird einerseits auf eine hausinterne pädagogische Abteilung verwiesen und andererseits in der Edition von 2016 eine an der Schulbuchproduktion beteiligte Vereinigung von LehrerInnen hervorgehoben, um die pädagogische Expertise zu betonen. Allerdings fällt im Vergleich zur Schulbucheinstellung für den staatlichen Sektor auf, dass die universitäre Zugehörigkeit der AutorInnen und ihre jeweiligen Schulabschlüsse im Index nicht ausgewiesen werden (mit einer Ausnahme des Schulbuchs des Verlags SM aus dem Jahr 2009). Diese Beobachtung legt folglich nahe, dass in den Schulbüchern des privaten Sektors die pädagogische Expertise in der Außendarstellung hervorgehoben wird, während in den Büchern des staatlichen Sektors zusätzlich die fachwissenschaftliche Expertise explizit hervorgehoben wird.

Eine weitere Besonderheit des privaten Sektors ist die Kommerzialisierung und Kundenorientierung in der Schulbucheinstellung. Diese nehmen dabei von Jahr zu Jahr zu und werden als sehr dynamischer Faktor beschrieben:

Dt: „Mir fällt das schwer. Diese Sache, das Produkt nach Maßgabe des Kunden zu machen. Das ist sehr markttypisch und es ist sehr schwierig, dass es sich nicht zu sehr überträgt. Die Anforderungen des Marktes sind stärker als zuvor. Das geht mit dem Wettbewerb einher. Kaufe ich nicht von dir, kaufe ich von dem Anderen. [Das kam] als SM sehr stark wurde.“ – „Und das passiert auch auf dem öffentlichen Markt?“ – „Nein, nur auf dem privaten.“

Span.: „A mí me cuesta esto. Esta cosa de hacer el producto a la medida del cliente. Es muy del mercado y es muy difícil que no se traspasa mucho. Los requisitos del mercado son más fuertes que antes. Viene con la competencia. No compro a ti compro al otro. Cuando la SM se hizo muy fuerte.“ – „¿ y esto también se da para el mercado público?“ – “No, sólo el privado.”

(Ehemalige Mitarbeiterin des Verlags Santillana in Chile)

Die Dynamiken des Marktes sind dabei jedoch nicht nur eine Orientierungsgröße für den Verlag im Moment der Schulbuchgestaltung, sondern werden auch von Seiten der privaten

und subventionierten Schulen, welche als Endkonsumenten des Produkts fungieren, als entscheidendes Kriterium für die Auswahl eines Buches beschrieben. So fasst der Vizerektor einer privaten Schule in Concepción die Kriterien für die Auswahl eines Buches wie folgt zusammen:

Dt.: „Heutzutage basiert sie [die Entscheidung für ein Buch] auf den Regeln des Marktes. Das Buch ist gut, hat gute Bilder und die Kosten sind nicht hoch. – Gut, schön und günstig, so muss es sein.“

Span.: „Hoy día [la decisión para un libro] está basada en las leyes del mercado. El libro es bueno, tiene buenas imágenes y el costo no es elevado. – Bueno, bonito, barato, así tiene que ser.“

Im Gespräch mit einer ehemaligen Mitarbeiterin des Verlagshauses Santillana wird die Arbeit in der Abteilung für die Erstellung der Bücher für den privaten Markt als autonomer und kreativer wahrgenommen, während die öffentlichen Ausschreibungen des Bildungsministeriums als strikte Umsetzung einer Auftragsarbeit verstanden werden. Die Schwierigkeit wird hier insbesondere in den zunehmenden Ausschreibungskriterien verstanden. Diese erfordern einen konstanten Abgleich und schränken die Kreativität ein:

Dt.: „Ich war nie an der Ausschreibung beteiligt. Mir erlaubte der Verlag Kreativität. Es ist nie klar, was das Ministerium will. Am Schluss endest du damit, Checklisten zu erstellen. Es ist eine permanente Revision. Früher waren es minimale Anforderungen, die Ihnen für die Erstellung zur Verfügung gestellt wurden. Und jetzt treffen sie mit einer Reihe von Indikatoren aufeinander. Diese möglichst objektiv zu bewerten ist schwierig. Für den privaten Markt zu produzieren ist autonomer. Wir hatten darin viele Freiheiten. Wir entwarfen das Projekt.“

Span.: „Nunca estuve metida en la licitación. A mí me permitía la editorial la creatividad. Nunca queda claro que es lo que quiere el ministerio. Terminas haciendo check-list. Es un camino permanente de revisión. Antes era lo necesario y lo suficiente para que ellos podían crear. Y ahora con una cantidad de indicadores al final se topan unos con otros. Evaluarlo lo más objetivo también es difícil. Producir para el mercado privado es más autónomo. Nosotros teníamos mucha libertad en esto. Nosotros diseñábamos el proyecto.“

(Ehemalige Mitarbeiterin des Verlags Santillana in Chile, 2018)

Insbesondere mit dem Einsetzen der öffentlichen Ausschreibungen wird diese Umsetzung einer Auftragsarbeit als verschärft empfunden, während die vorangegangenen Phasen als Zeitabschnitte beschrieben werden, in welchen die Verlage auch für die Bücher der öffentlichen Schulen eine größere Gestaltungsfreiheit besaßen, da weniger Kriterien zu beachten waren.

Die Produktpolitik des privaten Sektors umfasst dabei auch insgesamt ein größeres sowie kundenorientierteres Angebot. Während die staatlichen Schulen ein Standardpaket aushändigen, welches das Buch für den Schüler/die Schülerin das Lehrerhandbuch sowie die digitalen Zusatzmaterialien umfasst, ist auf dem privaten Markt ein größeres Angebot mit dem Schulbuchkauf verknüpft (vgl. Abbildung 4).

Paquete Estándar	Paquete Estándar Extendido
1. Texto del estudiante	1. Texto del estudiante
2. Guía didáctica del docente	2. Guía didáctica del docente
3. Recursos digitales complementarios	3. Recursos digitales complementarios
	4. Bancos de preguntas
	5. Recursos digitales adicionales
	6. Sistemas de administración docente
	7. Capacitaciones para docentes y administración del Colegio.
	8. Otros

Abbildung 4: Zusammensetzung der Service-Pakete für den staatlichen Sektor (links) und den privaten Sektor (rechts). In: Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 36

Die zwei dominierenden Verlage des privaten Sektors bieten dabei ausschließlich ein sogenanntes „ausgeweitetes Paket“ an. In diesem Paket werden LehrerInnen und SchülerInnen nicht nur eine größere Anzahl an Materialien und digitalen Plattformen zur Verfügung gestellt, sondern es werden auch Fortbildungen und Workshops von den Verlagen angeboten, die neue Lehrmethoden zum Thema haben. Das Zusatzangebot der beiden dominierenden Verlagshäuser ist dabei, insbesondere in der Betrachtung des digitalen Materials, außerordentlich vielseitig und findet sich in dieser Form nicht in den anderen Verlagshäusern. Den Angehörigen der Schulen ist der Zugang zu den Zusatzangeboten im Paket automatisch durch die Entscheidung für ein Buch und dessen Kauf durch LehrerInnen und SchülerInnen gegeben. Es entstehen folglich keine zusätzlichen Kosten. Zudem ist das Angebot sehr exklusiv, da der Verkauf einzelner Komponenten des Pakets nur von einem der beiden Verlage betrieben wird, wobei auch hier die digitalen Zusatzmaterialien ausgenommen werden. Der Wettbewerbsvorteil ist folglich über die Exklusivität klar gegeben. Bedenkt man ferner, dass sich die Schulbücher des privaten Sektors nur geringfügig im Preis voneinander unterscheiden, die beiden dominierenden Verlage aber klar das breiteste Angebot geben, erhält der Kunde folglich dort „mehr für sein Geld“, was die Monopolstellung zusätzlich stärkt und erklärt. Zudem werden insbesondere die subventionierten Schulen, die sich für oder gegen die staatlichen Schulbücher entscheiden dürfen, durch das breite Zusatzangebot des privaten Sektors darin gestärkt, sich für dieses Angebot zu entscheiden.

Neben der beschriebenen Kundenorientierung sind weitere klassische Kerndaten der Kommerzialisierung die Investition und Finanzierung, die die Marktdynamiken und Produktpolitik innerhalb dieses Sektors bestimmen. Die Ressourcen im Allgemeinen sind dabei als ein zentraler Faktor zu benennen, welcher es den Verlagen ermöglicht, am Prozess der Schulbuchgestaltung aktiv teilzunehmen. Im Zeitalter der zunehmenden Digitalisierung hat der Faktor der ausreichenden Verfügbarkeit von Ressourcen an Signifikanz gewonnen und hat im Sinne einer „natürlichen Marktauslese“ viele Verlage in

Chile bereits außen vor gelassen bzw. zu einer Monopolstellung der großen Unternehmen geführt wie eine ehemalige Mitarbeiterin des Verlagshauses Santillana berichtet:

Dt. „Ich glaube, dass heute Santillana und SM konkurrieren. Diese verortest du auch? Ja, ja, sie konkurrieren. Für lange Zeit war es Santillana. Und SM, vor 6–8 Jahren haben sie begonnen zu expandieren. Als Politik. Da passierte eine Politik des Wandels und der Expansion und der Investition von Ressourcen. Sie konkurrieren in Spanien und begannen in Lateinamerika zu konkurrieren. In allen Verlagshäusern. Ich glaube, heutzutage sind sie die stärksten, aber aus vielen Gründen. Einer ist, dass sie Kapital haben, welches ihnen erlaubt, an privaten und öffentlichen Projekten teilzunehmen. Fast komplett [in beiden Sektoren], was nur sehr wenige Verlage können. Gleichzeitig wurden vom Ministerium viele Anforderungen gestellt, wie die digitalen Materialien. Und diese lässt sofort viele Verlage außen vor, die nicht die Ressourcen haben, um digitales Material herzustellen. Der Wettbewerb besteht nur zwischen diesen beiden. Innerhalb der Ausschreibungen gibt es jedes Mal weniger Angebote. Wir schauen uns das gerade an. Ob es zwei Monopole sind und nicht mehr.“

Span.: „Yo creo que hoy día compite Santillana y SM. ¿Los ubicas también? Si, si, compiten. Por mucho tiempo fue Santillana. Y SM hace unos... 6–8 años que empezó a expandirse. Como de política. Ahí pasó una política de cambio y expansión y de inyectar recursos. Ellos compiten en España y empezaron a competir en Latinoamérica. En todas las casas editoriales. Yo creo hoy día son las más fuertes pero por muchas condiciones. Una que hay capitales que les permiten participar en los proyectos privados y públicos. Casi en forma completa. Lo que muy pocas editoriales pueden. Y al mismo tiempo se han introducido del ministerio muchos requisitos como los recursos digitales. Y esto deja fuera al tiro un montón de editoriales que no tienen los recursos para producir los recursos digitales. [...] La competencia solo de estas dos básicamente. En las licitaciones cada vez hay menos oferta. Estamos viendo esto. Si no son dos monopolios no más.“

(Ehemalige Mitarbeiterin im Verlagshaus Santillana und heute im Bildungsministerium tätig)

Die Signifikanz ausreichender Ressourcen im Prozess der Schulbucheerstellung überträgt sich dabei, wie im Interviewausschnitt beschrieben wird, sowohl auf den privaten als auch auf den öffentlichen Sektor, da auch für die Einreichung eines Vorschlags für die staatlichen Schulen Kapital für die Erstellung des Entwurfs vorhanden sein muss. Dennoch verdeutlicht der weitere Gesprächsverlauf, dass der staatliche Markt der Schulbuchakquise eine gesicherte Produktabnahme und somit ebenso gesicherte Ressourcen bietet, und der Eintritt in diesen Markt daher bei den Verlagen sehr beliebt ist und als erstrebenswert angesehen wird.

Doch nicht nur die Ressourcen beeinflussen den Arbeitsprozess und die Wettbewerbsfähigkeit der Verlage, sondern ebenso sind, im klassischen marktwirtschaftlichen Sinne, die Investitionen ein wichtiger Faktor für die Wirtschaftlichkeit des Unternehmens. Erst die Investition in ein neues Produkt auf dem Markt generiert überhaupt die Möglichkeit der erneut anwachsenden Verkaufszahlen und

schnellen Rendite. Je länger ein Schulbuch auf dem Markt verweilt, umso nervöser wird das Unternehmen, wie eine ehemalige Mitarbeiterin der Verlagshaus Santillana erklärt:

Dt.: „Ein Buch hält sich für lange Zeit. Der Verlag wird nervös, weil er investieren will und ein neues Projekt beginnen möchte.“

Span.: „Un libro dura mucho tiempo. La editorial se pone nerviosa porque quiere invertir y quiere hacer un nuevo proyecto.“

Ein Charakteristikum des privaten Schulbuchmarkts ist es somit, einerseits die Konkurrenzfähigkeit in regelmäßigen Abständen zu erneuern und andererseits über Investitionen neue Verkäufe und Einnahmen zu generieren. Unterstützt wird dieser marktwirtschaftliche Gedanke einer Produktinnovation auch über die genutzten Begrifflichkeiten, denn die Bücher des privaten Schulbuchmarkts werden, im Gegensatz zu den Büchern des öffentlichen Sektors, als „Projekte“ bezeichnet und werden auch als solche unter einem spezifischen Projektnamen veröffentlicht (z.B. Proyecto Sé, Proyecto Savia etc.).

Distributionspolitik

Auch der Vertrieb der Bücher des privaten Sektors folgt den Regeln des Marktes. So können die Bücher einerseits über den Einzelhandel erworben werden, welches die gängigste Form des Vertriebs ist, oder die Schulen schließen einen Vertrag mit dem Verlag ab, der den Verkauf an die Schulen ermöglicht. In der Regel werden die Kosten dann bereits in die Schulgebühr integriert. Ebenso haben auch die Verlage die Möglichkeit des Direktverkaufs, wobei der Absatz über diesen Kanal am geringsten ausfällt.⁴⁰⁷

Kommunikationspolitik

Die zunehmende Kommerzialisierung des privaten Schulbuchmarktes wird jedoch nicht nur über die beschriebene zunehmende Kundenorientierung sowie Faktoren der Investition und Finanzierung ersichtlich, sondern ebenso ist ein erhöhtes Bewusstsein für gezieltes Marketing zu einem zentralen Faktor innerhalb des privaten Schulbuchmarkts geworden und weist daher Kennzeichen einer zielgerichteten Kommunikationspolitik auf. Das wichtigste Instrument dieser Politik ist dabei ein Netzwerk aus VertreterInnen, die die Marketingarbeit in den Schulen über den direkten Kundenkontakt vornehmen.⁴⁰⁸

Die Kommunikation zwischen den privaten Schulen und den VerlagsmitarbeiterInnen wurde so z.B. innerhalb der letzten Jahre zunehmend intensiviert. Die Marketing-Arbeit der großen Verlage SM und Santillana gestaltet sich in Chile so, dass es sogenannte „Buch-Promoter“ gibt, welche die Bücher an den Schulen anbieten. In den Gesprächen wurde betont, dass hier ein wesentlicher Unterschied zu früheren Rollen bestehe:

⁴⁰⁷ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 8 ff, S. 45 ff.

⁴⁰⁸ Ebenda

„Die Rolle hat sich verändert. Wir sind keine VerkäuferInnen mehr, sondern wir fördern die Kenntnisse über unsere Bücher. Früher wurden die Bücher den Schulen einfach übergeben. Heute sind wir das ganze Jahr da, begleiten, decken Bedürfnisse ab und lassen den Lehrer das Buch kennenlernen.“

(Paraphrasierte Aussage einer Buch-Promoterin des Verlagshauses SM, da keine Tonaufnahme gewünscht war)

Das Marketing ist somit gleichsam mit der Kundenorientierung und einer Serviceorientierung verbunden und geht über den „Verkaufsmoment“ hinaus. Die Schulen zahlen somit nicht nur für das Lehrmaterial, sondern damit ist auch ein bestimmter Service verknüpft.

Die Perspektive der „Kunden“

Über eine Befragung der Wirtschaftsstaatsanwaltschaft an 138 privaten Einrichtungen des Landes wurde ersichtlich, dass 48 % der Schulen die Ansicht vertraten, dass es wichtig sei, sich mit den VertreterInnen der Verlage zu treffen, bevor die Entscheidung für ein Buch getroffen wird.⁴⁰⁹ Dem Verlag wird somit eine gewisse Beratungskompetenz zugesprochen. Zusätzlich gaben private oder subventionierte Institutionen ferner an, dass die letztendliche Entscheidung für ein Schulbuch dann nach eigenen Kriterien erfolge. Dabei gaben in der Studie der Wirtschaftsstaatsanwaltschaft 70 % der untersuchten Schulen an, die Bücherauswahl gemäß einem bestimmten Protokoll zu treffen, wobei davon nur 7 % dieses Protokoll verschriftlicht hatten. Bei näherer Betrachtung offenbarten diese Dokumente jedoch vielmehr Verfahrensregeln als Kriterien. In der Mehrheit der Befragungen erfolgte die Entscheidung zu 70 % durch den zuständigen Fachbereich. In 40% der Fälle entschied die Schulleitung und nur in weniger als 30 % der Befragungen entschied der Fachlehrer allein über das Buch.⁴¹⁰

Auch in den Interviews während der Feldphase wurde deutlich, dass es sich in letzter Instanz sehr oft um eine gemeinsame Entscheidung der LehrerInnen eines Fachbereiches handelt, wie der Vizerektor einer Schule in Chile erläuterte:

Dt.: „Wir empfangen viele Besuche von Verlagen. Und die Verlage wissen, dass es nur wenige Male der Fall ist, dass der Vizerektor oder Rektor über das Buch entscheidet. Es sind die Lehrer, die über das Buch entscheiden. Die Verlage wissen, dass es nicht von einer Person abhängt, sondern von mehreren Personen.“

Span.: „Nosotros recibimos muchas visitas de editoriales. Y las editoriales saben que finalmente son muy pocas las veces que el vice-rector o rector decide el libro. Son los profesores que eligen el libro. Las editoriales saben que no depende de una persona. Sino de varias personas.“

⁴⁰⁹ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 67

⁴¹⁰ Ebenda, S. 28, S. 65

Der Fachlehrkörper ist folglich ein relevanter Entscheidungsträger, sodass der Verlag diesen Akteur in den Fokus rückt. Die Entscheidung des Lehrers für ein Schulbuch wird, wie die weiteren Ausführungen verdeutlichen, von einer persönlichen Präferenz geleitet, wobei im privaten Sektor auch die Perspektiven der Eltern und SchülerInnen von Relevanz sind, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Beginnen wir mit der Rolle der Eltern. Diese fordern, dass bei der Entscheidung für ein Schulbuch eine Kosten-Nutzen-Abwägung in den Mittelpunkt gerückt wird, wobei die Bücher allgemein natürlich auch keine Fehler enthalten sollten. Die Forderung nach einer Kosten-Nutzen-Abwägung beeinflusst wiederum den Lehrkörper bei seiner Entscheidung, wie der Vizerektor einer Schule in Chile erläutert:

Dt.: „Die Lehrer handeln auch unter dem Druck der Eltern. Weil dies ein teures Buch ist. Die Eltern möchten, dass sie so vorgehen: Blatt eins, Stunde eins, Blatt zwei, Stunde zwei.... Dann sagen sie, ahh, die Lehrer, die benutzen das Buch nicht, die Lehrer der Naturwissenschaften [Beispiel] nutzen das Buch nicht, also werden wir es nicht kaufen. Die Lehrer sehen sich dadurch unter Druck gesetzt. Dies sind Aspekte, die die Entscheidung plötzlich beeinflussen können, welches Buch wir nehmen, oder ob wir eins nehmen oder nicht.“

Span.: „Los profesores también actúan presionados por los papas. Porque esto es un libro caro. Entonces el papa quiere que vayan: hoja uno, clase uno, hoja dos clase dos.... Entonces dicen, ahh, es que los profesores no ocupan el libro, los profesores de ciencia no ocupan el libro así que no vamos a comprar el libro. Los profesores se ven presionados por esto. Esto son aspectos que de repente pueden influir en la decisión en que texto o si pedimos textos o si no pedimos texto.“

Diese Kosten-Nutzenfrage wird gemäß den Ausführungen des Vizerektors dadurch verstärkt, dass Eltern die Schulbücher für mehrere Fächer und ggf. für mehrere Kinder kaufen müssen. Das Kriterium der Kosten wird daher in der Entscheidung durch die Schulen mitberücksichtigt.

Auch aus der Perspektive der Verlage wird der Einfluss der Eltern als besonders relevant angesehen, wie die ehemalige Mitarbeiterin des Verlagshauses Santillana erläutert:

Dt.: „Weil bei den Privatschulen, da greifen die Eltern ein. Das ist superschwierig. Sie rufen die Schule an, sie rufen den Herausgeber an. Sie sagen, sie gehen vor Gericht. Dass sie bezahlen. Und die Schulen bekommen einen Schreck. Die Herausgeber fühlen sich angegriffen. Und das passiert auch im öffentlichen Sektor. Ein Fehler in den Büchern erscheint in den Zeitungen. Es gibt Fehler, aber das ist ein sehr sensibele Thema.“

Span.: „Porque los colegios particulares, ahí intervienen los padres. Esto es súper fregado. Lllaman al colegio, llaman a la editorial. Dicen que vayan a ir al congreso. Que ellos están pagando. Y los colegios se asustan. Las editoriales se atacan. Y esto también pasa en el sector público. Un error en los libros sale en los diarios. Hay errores, pero es muy sensible esto.“

Die Interviewpassage zeigt folglich, dass die Eltern insbesondere im privaten Sektor neben einer bereits erläuterten Kosten-Nutzen-Abwägung Fehler in den Büchern nicht tolerieren. Sie gehen dabei auch aktiv gegen Fehler in den Büchern vor, was bei Verlagen und Schulen schwierige Situationen hervorruft und diese folglich auch beeinflusst. Zudem verdeutlicht die Passage, dass ein Lehrer, sofern er sich für ein Buch entscheidet, unter dem Druck steht, möglichst viele Anteile des Buches zu nutzen. Die Entscheidung für ein Buch wird somit einerseits, wie bereits beschrieben, von einer persönlichen Präferenz geleitet und andererseits hängt eine Nutzung des Buches auch davon ab, ob dieses ebenso attraktiv für den Schüler / die Schülerin ist. Die Lehrerfigur kanalisiert somit die Bedürfnisse der Eltern sowie auch die der SchülerInnen, sodass die Perspektiven beider Akteure indirekt in den Entscheidungsprozess miteinfließen und somit auch in den Prozess der Schulbuchgestaltung rückgespiegelt werden.

Die SchülerInnenperspektive ist eine, die auch in den Verlagen mehr und mehr an Bedeutung gewinnt. So wurde im Gespräch mit den Schulbuchbewerberinnen des Verlagshauses SM deutlich, dass im Schulbuch der Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften des Jahres 2016 der Schüler zum Protagonisten seines Wissens erklärt wird.

„Die Besonderheit des Buches „Proyecto Savia“ ist, dass der Schüler selbst zum Protagonisten seines Wissens wird und dieses selbst ergründen muss. Die Methodologie macht also den Unterschied.“

(Paraphrasierte Aussage einer Buch-Promoterin des Verlagshauses SM, da keine Tonaufnahme gewünscht war)

Stellte man den Verlagen, welche die Perspektive der LehrerInnen, der Eltern und der SchülerInnen im Prozess der Schulbucherstellung berücksichtigen, die Frage, welche Charakteristika ein Schulbuch im Fach Geschichte haben muss, um gekauft zu werden, so wird die Präferenz des Fachlehrers wiederum hervorgehoben. Somit deckt sich hier die Perspektive des Verlages mit der der Schulen, dass der Fachlehrer die Entscheidung trifft, was auch die Schulbuchproduktion beeinflusst. Die Perspektiven der Eltern und Schüler sind folglich sekundär. Doch was ist die Präferenz des Lehrers im Fach Geschichte?

Die Verlage erläutern, dass gegenwärtig eine sehr traditionelle Lehre im Fach Geschichte angestrebt wird. Der Lehrer bevorzugt gemäß dieser traditionellen Vorstellung von Lehre eher eine umfangreiche schriftliche Darstellung historischer Figuren und Ereignisse und eine reduzierte Anzahl von Aktivitäten für die SchülerInnen, was auch im Interview mit dem Vizerektor einer Schule in Chile bestätigt wird:

Dt.: „Besonders im 5. und 6. Schuljahr sind die Lehrer in Geschichte sehr traditionell. Und lassen sich sehr von den Inhalten leiten. [...]. Je mehr Inhalte ein Text hat, umso vollständiger ist er. Wenn der Text viele Aktivitäten beinhaltet, dann legen sie ihn weg.“

Span.: „En historia particularmente en quinto y sexto los profesores son muy tradicionalista. Y son muy llevados al contenido. [...]. Mientras más contenido tenga el texto es más completo. Si el texto viene con mucha actividad esto lo dejan de lado.“

Die Aussage verdeutlicht somit, dass das Konzept eines Schulbuchs, welches durch Aktivitäten die Selbstinterpretation von Ereignissen durch den Schüler fordert, tendenziell vom traditionellen Lehrkörper nicht erwünscht ist. Sicherlich offenbart sich an dieser Stelle vordergründig auch eine didaktisch pädagogisch motivierte Aussage des Lehrers.

Interessant ist in diesem Kontext ebenso, dass die traditionelle Lehre und Lehrerfigur, insbesondere im Fach Geschichte, in Chile noch weit verbreitet zu sein scheint und als ein Symptom der Militärdiktatur verstanden wird, wie der Schulleiter und Geschichtslehrer einer Schule in Chile erklärt:

Dt.: „Jetzt ist es leider so, dass die Lehrer meiner Generation, wir wurden mit einer gewissen Voreingenommenheit erzogen, weil wir im Kontext der Diktatur ausgebildet wurden. Unsere berufliche Bildung wurde von der Militärregierung geprägt. Es hängt von der Erfahrung ab, die ein Lehrer mit der Militärregierung gemacht hat und so wird auch seine Tendenz sein. Und hier sind eben noch Aspekte, die man bei manchen Lehrern ein wenig bemerkt. Aber ich glaube, man bemüht sich, eine viel objektivere Sichtweise einzunehmen. Aber diese Voreingenommenheit beeinflusst den Lehrer darin, eine Figur hervorzuheben oder zu minimieren... oder den einen oder anderen Inhalt.“

Span.: „Ahora lamentablemente los profesores contemporáneos a mí, fuimos formados con un sesgo. Porque fuimos educados en un contexto de dictadura. Nuestra formación de la educación superior profesional estuvo marcada del gobierno militar. De manera que depende de la experiencia que el profesor tenga hacia el gobierno militar también va a ser su tendencia. Y esto todavía hay aspectos que se notan un poquito en algunos profesores. Pero yo creo que se hace el esfuerzo para presentar una mirada mucho más objetiva. Pero este sesgo está en el profesor por destacar o minimizar el personaje... o un contenido u otro.“

Zusätzlich verwies man in den Interviews darauf, dass die LehrerInnen, aufgrund ihres Ausbildungsfokus in der Geschichte, ein ausgeprägtes Interesse für dieses Fach aufweisen. Folglich sei auch hier bei einigen LehrerInnen ein besonderes Engagement sowie Enthusiasmus spürbar, wie der Schulleiter und Geschichtslehrer einer Schule in Chile weiter ausführt:

Dt.: „Es ist offensichtlich, dass ein Lehrer, dem die Geschichte Chiles gefällt, mehr Zeit für die Geschichte Chiles haben wird. Das wird man merken. Seine Augen werden leuchten, wenn er von der Geschichte Chiles spricht [...]. Sein Unterricht ist oft gefüllt von Intention und Emotionalität, welche den Schüler gefangen nimmt. Im Unterricht muss man ein wahrer Schauspieler sein, weil der Schüler die Emotionen einfängt.“

Span.: „Obviamente que para el profesor que le gusta la historia de Chile va a tener más tiempo para la historia de Chile. Se va a notar. Se le van a brillar los ojos al hablar de la historia de Chile [...]. Su clase va muchas veces cargada de una intención e una emocionalidad que le capta al alumno. En las clases uno tiene que ser un verdadero actor porque el alumno capta las emociones.“

Insgesamt reflektiert sich somit ein noch stark verankertes traditionelles Bild der Lehrerfigur im Unterrichtsfach Geschichte, die ein besonderes Interesse an der Form der Darstellung von historischen Figuren im Schulbuch aufzuweisen scheint.

Die Passagen zeigen folglich, dass es im Feld unterschiedliche Auffassungen über die Rolle des Lehrers und sein Geschichtsbild gibt. Die Mehrheit scheint dabei ein traditionelles Geschichtsbild zu besitzen, weshalb die privaten Sektoren der Verlage sich auf ebendiesen Lehrertypus einstellen. Die Präferenz des Lehrkörpers wird somit zum zentralen Aspekt für die Entscheidung und folglich beeinflusst diese auch die Konzeption des Buches von Seiten des Verlages. Dennoch ist auf dem privaten Sektor auch die Rolle der Eltern für Verlage und Schulen nicht unerheblich. Die Eltern betonen dabei die Kosten-Nutzen-Relation und Richtigkeit der Darstellung. Die Perspektive des Schülers wird in beiden Sektoren nur sehr marginal berücksichtigt.

Zusammenfassung

Die Betrachtung des Prozesses der Erstellung der Schulbücher für den privaten Sektor verdeutlicht somit, dass in diesem Kontext eine größere Autonomie und Gestaltungsfreiheit gegeben ist. Diese wird nicht nur subjektiv attestiert, sondern reflektiert sich auch im Prozess der Erstellung selbst. So gibt es keine Rückkopplung an oder finale Evaluation durch das Ministerium, wie es im Falle der Bücher der öffentlichen Schulen gegeben ist. Zudem scheint es, trotz gemeinsamer formaler Basisdokumente und Richtlinien, für den privaten Sektor keinen ausdifferenzierten Kriterienkatalog durch das Bildungsministerium zu geben, wie es im Kontext der öffentlichen Ausschreibungen der Fall ist. Lediglich die minimalen Vorgaben werden zur Verfügung gestellt und ihre Einhaltung vorausgesetzt. Dezierte Kontroll- und Evaluationsmechanismen sind demnach nicht über das Ministerium vorgegeben. Stattdessen fließt die Perspektive des Kunden in die Gestaltung der Bücher mit ein.

Zudem folgt der Produktionsprozess den Regeln des Marktes. So existiert gemäß den Theorien des Marketing-Mix eine Produktpolitik, welche auf einer Analyse des Marktes basiert, eine Kommunikationspolitik, welche die Begleitung des Kunden, d.h. der Schulen, in den Fokus rückt sowie eine klassische Distributionspolitik, welche mehrere strategische Verkaufsstellen vorsieht. In der Frage nach Veränderungen der bildungspolitischen Regulierung im Zeitverlauf reflektieren die Interviews für den privaten Sektor eine Produktion, die konstant von einer staatlichen Regulierung entkoppelt ist und lediglich minimale Kriterien erfüllen muss. Die Steuerung erfolgt in Anlehnung an die Theorien Höhnes somit über mehrere Ebenen und weist eine systematische Marktorientierung auf.⁴¹¹

⁴¹¹ Höhne, Thomas (2018): Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen. In: Engartner, T.; Fridrich, C.; Graupe, S.; Hedtke, R.; Tafner G. (eds) (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 146–149

5. Erste Betrachtungsphase: staatliche Schulbücher

In der Analyse der Formen der Geschichtsvermittlung der beiden Themen „Figuren der Entdeckung“ und „Figuren der Unabhängigkeitswerdung“ offenbaren sich in der Längsschnittbetrachtung der staatlichen Schulbücher unterschiedliche Diskursgerüste. In der ersten Betrachtungsphase ab dem Jahr 2009 werden über eine thematische Dominanz und typisierte Selektion die Heroisierungen der Figuren Kolumbus und Bernardo O’Higgins gezeigt. Diese werden als mutige Helden in Szene gesetzt, die sich den Gefahren ihrer jeweiligen historischen Epoche mutig entgegenstellen. Weitere Figuren wie Magellan, Carrera, Rodríguez sowie die transkontinentalen Figuren der Befreiungsbewegung erhalten hingegen eine moderate Heroisierung (vgl. Tabelle VI). Es zeigt sich somit insgesamt ein Diskursgerüst, welches historische Figuren heroisiert, dabei jedoch jeweils eine Figur für jede historische Phase besonders in den Vordergrund rückt. Wie sich diese semantisch-thematische Struktur in den einzelnen Narrationen widerspiegelt, ist Gegenstand dieses Kapitels.

Tabelle VI

Erste Betrachtungsphase			
Christoph Kolumbus		Bernardo O’Higgins	
<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Außergewöhnlichkeit • Erst- und Einmaligkeit • Selbstbestimmtheit 		<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Außergewöhnlichkeit • Konfrontation mit politischem Widerstand • Visionär • Ewige Erinnerung 	
mutiger Held		mutiger Held / Gründungsheld	
Ferdinand Magellan	José Miguel Carrera	Manuel Rodríguez	Simón Bolívar / José de San Martín
<ul style="list-style-type: none"> • Nachzeitigkeit • Überwindung von Widerständen 	<ul style="list-style-type: none"> • Handeln aus egoistischen Motiven • Scheitern in der Schlacht von Rancagua 	<ul style="list-style-type: none"> • Überwindet widrige Bedingungen • Ewige Erinnerung • Ebnet den Boden für die Befreiung • Die Befreiung wird der Armee der Anden zugesprochen 	<ul style="list-style-type: none"> • Helden der Unabhängigkeit in ihren Ländern
moderate Heroisierung	kritische Betrachtung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung

5.1. Der mutige Held Kolumbus

Im Schulbuch des staatlichen Sektors des Jahres 2009 findet sich eine konsequente Hervorhebung der Figur des Christoph Kolumbus, die sich über eine allgemeine Personenzentrierung sowie Kennziffern der Heroisierung widerspiegelt. Diese Elemente sind: die Erst- und Einmaligkeit des Vorhabens, die Überwindung außergewöhnlicher Gefahren und die Selbstbestimmtheit.

Die These einer allgemeinen Personenzentrierung wird zunächst über die gegebene Kapitelstruktur im Schulbuch gestützt. Dem historischen Protagonisten wird ein vollständiges Unterkapitel mit der Überschrift „Spanien und das Projekt des Christoph

Kolumbus“ gewidmet, welches zwei Seiten umfasst und sich innerhalb des Hauptkapitels „Die spanische Eroberung Amerikas“ befindet. Zusätzlich wird dort der thematische Abschnitt „Kolumbus kommt nach Amerika“ integriert, sodass die Figur über die Überschriften zweifach hervorgehoben wird.



Abbildung 5

Die visuelle Akzentuierung des Protagonisten erfolgt über drei bildliche Darstellungen. Die erste Illustration findet sich zu Beginn des Hauptkapitels. Es handelt sich um ein Gemälde (vgl. Abbildung 5) des Künstlers Dióscoro Teófilo Puebla aus dem 19. Jh. mit dem Titel „Ankunft des Kolumbus in Amerika“ (Span.: „Arribo de Colón a América“).⁴¹² Kolumbus wird in dem Gemälde von Puebla Torres kniend, mit rotem Gewandt, im Zentrum dargestellt, den Blick gen Himmel gerichtet. Vorangegangene Studien verweisen hier auf eine Verbindung des Kolumbus zu Gott.⁴¹³ Kolumbus hält ein Schwert in der Hand und markiert mit der anderen das neu entdeckte Land über eine Flagge als spanisches Territorium und unternimmt somit den ersten Schritt für eine beginnende Kolonialisierung. Er wird von seinen Gefährten umringt, die den von ihm zelebrierten Akt beobachten. Links im Bild zeigt sich eine Darstellung der indigenen Bevölkerung, was die Idee einer gegenseitigen Begegnung anklingen lässt. Jedoch werden die Indigenen in einer sehr reduzierten, unscheinbaren, geduckten Form im Schatten der Bäume und mit nahezu nackter brauner Haut dargestellt und nehmen in dieser Position gerade einmal maximal ein Viertel des Bildes ein, sodass auch hier durch die visuelle Darstellung der Fokus auf den Europäern liegt. Die Europäer werden hingegen in einem hellen Licht mit edler Kleidung in Szene

⁴¹² Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 91

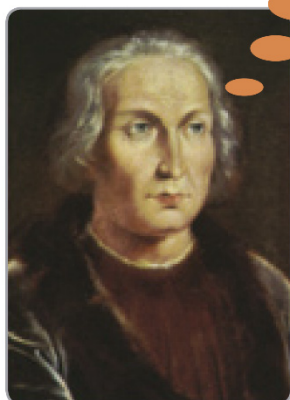
⁴¹³ Altamirano, Pamela: Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios, S. 264

gesetzt, wobei die Kleidung des Kolumbus durch die rote Farbe visuell hervorsteht. Da die Personen den Blick in den Himmel, auf den Boden oder zu Kolumbus richten, wird der Eindruck erweckt, dass sie die einheimische Bevölkerung nicht wahrnehmen, während die Indigenen ihren Blick jedoch auf die Neuankömmlinge richten. Allein der Priester bildet ein visuelles Bindeglied zwischen den Gruppen, indem er sich den Einheimischen zuwendet und mit einem erhobenen Kreuzifix zu ihnen zu sprechen scheint. Die Figur des Priesters und das Kreuzifix vermitteln somit Symbole der Christianisierung, während die Flagge sowie das Schwert in der Hand des Kolumbus als Zeichen der bevorstehenden Kolonialisierung zu werten sind. Die im Gemälde enthaltenen Artefakte sowie die Darstellungsform der Personen betonen somit die eurozentrische Perspektive der Begegnung zwischen den Europäern und den Indigenen.

Das Bild ist eine von mehreren Illustrationen, welche in der Einleitung in das Hauptkapitel „Die spanische Eroberung Amerikas“ erscheinen. Begleitet wird dieses von einem Einleitungstext, in welchem ebenso die zentrale Rolle des Kolumbus klar betont wird. So markiert die Reise des Kolumbus einen Wendepunkt für die historische Narration:

Dt.: „Auf einer dieser Reisen kam Christoph Kolumbus in Amerika an und seitdem waren die Schicksale Amerikas und Europas für immer vereint.“

Span.: „En uno de estos viajes Cristóbal Colón llegó a América y, desde entonces, los destinos de América y Europa quedaron unidos para siempre.“⁴¹⁴



Cristóbal Colón (1451-1506). En el globo hemos dibujado con color naranja cómo creía Colón que era el mundo, y con línea punteada lo que ni siquiera imaginaba que existía: América.

Retrato de A. Hernández.

Abbildung 6

Der Einleitungstext reflektiert somit einerseits die Betonung dieses speziellen historischen Protagonisten im Vergleich zu anderen historischen Figuren der Entdeckung, und andererseits wird zudem auf die Einzigartigkeit und Außergewöhnlichkeit der Reise des Kolumbus verwiesen, welche als schicksalhaft für den Geschichtsverlauf propagiert wird.

Das zweite Bild im Schulbuch ist ein Porträt von A. Hernández im Kapitel „Spanien und das Projekt des Christoph Kolumbus“ (vgl. Abbildung 6).⁴¹⁵ In der Darstellung wird Kolumbus als Visionär inszeniert, indem eine Sprechblase über seinen Kopf gezeichnet wird. Darauf zu sehen sind die heute bekannte Welt sowie die Vorstellungen der Welt des Kolumbus seinerzeit. Das stilistische Mittel des Porträts (welches grundsätzlich eine Betonung von Figuren

⁴¹⁴ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 190

⁴¹⁵ Ebenda, S. 96

visuell generiert), gepaart mit einem Symbol des Kolumbus als Vordenker, verleihen dem Protagonisten eine zusätzliche Betonung.

Die dritte Illustration im Schulbuch ist (vgl. Abbildung 7) ein Gemälde von John Vanderlyn aus dem Jahre 1847 mit dem Titel „Die Entdeckung der Neuen Welt“ (Span.: „El descubrimiento del nuevo mundo“)⁴¹⁶, welches ebenso im Kapitel „Spanien und das Projekt des Christoph Kolumbus“ zu finden ist. In diesem Gemälde wird die Figur



Abbildung 7

als Anführer der Gruppe der Entdecker in Szene gesetzt, welcher in rot gekleidet mit erhobener Flagge den neuen Kontinent betritt. Ebenso wie im Bild von Puebla Torres wird die indigene Bevölkerung geduckt, im Hintergrund gezeichnet, sodass die Europäer und insbesondere Kolumbus als Protagonisten der historischen Erzählung visuell in Szene gesetzt werden.

Das Bild wird von einer Textaufgabe begleitet, in welcher die SchülerInnen erläutern sollen, wie ihrer Meinung nach der erste Kontakt zwischen Kolumbus und den Indigenen verlaufen ist. Kolumbus und die Indigenen werden somit erneut in den Fokus der Narration gerückt.

Dt.: „Wie denkst du, war der erste Kontakt zwischen Christoph Kolumbus und den Indigenen?“

Span.: „¿Cómo crees que fue el primer contacto entre Cristóbal Colón y los indígenas?“⁴¹⁷

Während die visuellen Elemente somit bereits auf eine allgemeine Personenzentrierung verweisen, erfolgt über die Gestaltung des Narrationsverlaufs eine zusätzliche Hervorhebung der Figur, wie die folgende Betrachtung der Abfolge von Themen und Motiven im Text demonstriert.

Das zentrale Kapitel 2 „Spanien und das Projekt des Christoph Kolumbus“, welches die Reisen des Kolumbus beschreibt, wird gerahmt von dem Unterkapitel 1 „Was passierte in Europa im 15. Jh.“⁴¹⁸ und dem Unterkapitel 3 „Andere Erkundungsreisen“⁴¹⁹. Es werden somit die Bedingungen der Reise skizziert sowie die Expedition des Kolumbus mit sich anschließenden Reisen kontrastiert.

⁴¹⁶ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 97

⁴¹⁷ Ebenda

⁴¹⁸ Ebenda, S. 94

⁴¹⁹ Ebenda, S. 98

Im Unterkapitel 1 „Was passierte in Europa im 15. Jh.“ wird eine zweiseitige Einführung über die allgemeinen Motive für den Beginn der europäischen Expeditionen beschrieben. In dieser Erläuterung werden drei Aspekte gelistet, welche die Entdeckungsreisen begünstigten. Diese waren zum einen der technische Fortschritt, welcher gemäß der Beschreibung die Schiffe widerstandsfähiger und die Orientierung auf See leichter machte, die Entwicklung neuer Mentalitäten, welche die Abenteuerlust der Personen förderte, sowie die Unterstützung der Reisen durch Privatpersonen und die Königreiche Spanien und Portugal. Somit werden in diesem Kapitel Beschreibungen eines technischen Fortschritts genannt, welche die Reisen förderten. Die Beschreibungen sind jedoch reduziert und werden über kleinere Illustrationen (Kompass, Astrolabium, Segelschiff und ein Schifferhandbuch) ergänzt:

Dt.: „Im 14 Jh. gab es bereits eine Reihe technischer Fortschritte im Bereich der Seefahrt, wie das Segelschiff, das Astrolabium, das Schifferhandbuch und den Kompass. Diese Fortschritte ermöglichten die Fahrten durch den Atlantischen Ozean, da die neuen Boote den langen Überquerungen standhielten und die neuen Instrumente eine Orientierung auf hoher See erlaubten.“

Span.: „En el siglo XV ya se contaba con una serie de adelantos técnicos en el área de la navegación, como la carabela, el astrolabio, los portulanos y la brújula. Estos adelantos hicieron posible los viajes por el Océano Atlántico, ya que las nuevas embarcaciones resistían las largas travesías y los nuevos instrumentos permitieron orientarse en alta mar.“⁴²⁰

Die Beschreibungen des technischen Fortschritts suggerieren somit an dieser Stelle die Existenz von Bedingungen, die die Expeditionen erleichterten, und verweisen in einem ersten Eindruck auf die Reduktion von Widerständen. Dieser erste Eindruck wird jedoch über eine sich unmittelbar anschließende historische Quelle, in welcher insbesondere die Gefahren der Seereisen seinerzeit hervorgehoben werden, umgedeutet.⁴²¹ Die historische Quelle beschreibt den Seeweg als schwierig und gefährlich und erläutert, dass die Wellen im Ozean hoch wie Berge waren und man Angst vor den großen Fischen hatte. Zudem verkündet das Dokument, dass es niemals einen Seemann geben wird, der es wagen wird, den Ozean zu durchqueren:

Dt.: „[...] Es wird keinen Seemann geben, der es wagt, darauf zu segeln oder seine Tiefe zu durchdringen [...].“

Span.: „[...] No habrá marino que se atreva a navegar en él ni penetrar en su profundidad [...].“⁴²²

Das Motiv der Gefahren wird zentraler Aspekt in der Beschreibung der Bedingungen der Seereisen. Es bildet auch den Abschluss des Kapitels und die Einleitung für das sich

⁴²⁰ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 94

⁴²¹ Ebenda, S. 96

⁴²² Ebenda, S. 95

anschließende Kapitel über Kolumbus und sein Projekt. Die in den Studien von James W. Loewen detektierte besondere Inszenierung von Widerständen und detaillierten Beschreibungen von Gefahren in U.S.-amerikanischen Schulbüchern findet sich somit auch für den chilenischen Fall bestätigt.⁴²³

Das Kapitel über Kolumbus trägt, wie bereits erwähnt, den Titel „Spanien und das Projekt des Christoph Kolumbus.“⁴²⁴ Es wird somit auf eine besondere Stellung des Vorhabens des Kolumbus und auf eine eigenständige Entwicklung des Projekts verwiesen. In der näheren Analyse des Textes bleibt die Beschreibung der Person selbst jedoch, trotz der in den Überschriften enthaltenen Ankündigung, reduziert. Kolumbus wird eindeutig als genuesischer Seefahrer charakterisiert, der (basierend auf den bereits vorhandenen Kenntnissen über eine runde Erde und der Studien des italienischen Kosmografen Pablo Toscanelli) einen neuen Seeweg nach Indien vorschlägt:

Dt.: „Christoph Kolumbus war ein genuesischer Seefahrer, der eine neue Route nach Indien vorschlug. Er argumentierte, dass es, da die Erde rund war (ein Wissen, das zu diesem Zeitpunkt in Europa sehr weit verbreitet war), möglich war, Ostasien segelnd zu erreichen.“

Span.: „Cristobal Colón fue un navegante genovés, que propuso una nueva ruta a las Indias. Planteó que como la Tierra era redonda (conocimiento bastante difundido a esas alturas en Europa) era posible llegar al este de Asia navegando.“⁴²⁵

Im weiteren Verlauf des Textes werden Ereignisse der genannten Expedition im Zeitverlauf beschrieben, ohne dass dabei eine Charakterisierung der Figur vorgenommen wird. Es wird berichtet, wie Kolumbus nach finanzieller Unterstützung sucht und diese im Königreich Spanien schließlich findet. Seine Reise wird jedoch als beschwerlich beschrieben und insbesondere seine Mannschaft wird als schwieriger Faktor skizziert, der Unsicherheiten und Unruhen schaffte:

Dt.: „Nach mehr als zwei Monaten des Segelns, und in einer Atmosphäre, die durch die Unsicherheit und Angst seiner Seeleute geprägt war, landete er schließlich am 12. Oktober auf einer amerikanischen Insel, die die Indianer Guanahani nannten und die von Kolumbus San Salvador getauft wurde.“

Span.: „Transcurridos más de dos meses de navegación, y en un ambiente marcado por la incertidumbre y el temor de sus marineros, finalmente el 12 de octubre desembarcó en una isla americana que los indígenas llamaban Guanahani y que Colón bautizó como San Salvador.“⁴²⁶

Kolumbus erstrahlt somit auch hier implizit als erfahrener Seefahrer, der seine Mannschaft zur Weiterfahrt motiviert und somit die Mission zu einem erfolgreichen Ende führt.

⁴²³ Loewen, James W. (2014): Lies my teacher told me about Christopher Columbus. What your history books got wrong. New York: The New Press, S. 32

⁴²⁴ Ebenda, S. 96

⁴²⁵ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 96

⁴²⁶ Ebenda., S. 97

Die Außergewöhnlichkeit des Projekts wird jedoch nicht nur über die fortwährende Illustration von Gefahren hergestellt, sondern auch durch die Positionierung des spanischen Königshauses gegenüber Kolumbus. In einer abgedruckten historischen Quelle wird beschrieben, wie Kolumbus für seine Reisen von den spanischen Monarchen entlohnt wird. Es wird in dieser Quelle Bezug auf das Dokument „Kapitulation von Santa Fe“ (Span.: „Capitulaciones de Santa Fé“) genommen. Interessanterweise findet sich im Schulbuch nur der Ausschnitt wieder, der über die Entlohnung des Kolumbus berichtet, jedoch nicht der, der über die damit verbundenen Pflichten gegenüber dem spanischen Königshaus informiert:

Dt.: „Zunächst machen wir, die Könige, die wir Herren dieser Meere und Ozeane sind, von nun an Herrn Christoph Kolumbus zu ihrem Admiral und auch auf all jenen Inseln und dem Festland, die er für sein Leben, für das Leben seiner Kinder und Nachkommen seiner Kinder entdecken wird, mit allen mit dem Titel verbundenen Vorteilen und Rechten. Wir, die Könige, machen den selbigen Christoph Kolumbus zum Vizekönig und Generalgouverneur des gesamten Festlandes, der Inseln und des Meeres, die er entdecken wird. Außerdem wird von all diesem Gold, Silber, Gewürze und jeder anderen Ware, die innerhalb der dem Herrn Christoph besagten übergebenen Grenzen gefunden und gekauft wird und, die es geben wird, jeder zehnte Teil für ihn sein und die anderen neun Teile für uns.“

Span.: „Primero, nosotros los Reyes, como señores que somos de estos mares y océanos hacemos desde ahora a don Cristóbal Colón su Almirante y también en todas aquellas islas y tierras firmes que él descubra por su vida, la de sus hijos y sucesores de sus hijos, con todos los beneficios y derechos que le confiere el título. Nosotros los Reyes hacemos al mismo don Cristóbal Colón Virrey y Gobernador general de toda la tierra firme, islas y mar que descubriere. Además que todo aquel oro, plata, especies y cualquier otra mercadería que se encontrare, compraren y hubieren dentro de los límites entregados al dicho don Cristóbal, será para él la décima parte de ellos y las otras nueve partes para nosotros.“⁴²⁷

Die Quelle verweist einerseits auf eine Entlohnung durch Güter und andererseits ebenso auf den Erwerb von Machtpositionen. In einer dazugehörigen Textaufgabe sollen die SchülerInnen zusätzlich über die Güter und Privilegien, die Kolumbus für seine Reise erhält, reflektieren, wodurch der Aspekt der großzügigen Entlohnung zusätzlich über die wiederholte Thematisierung betont wird. Die Reise des Kolumbus erscheint somit als Mission, die von den Monarchen hoch anerkannt und entsprechend honoriert wird, was ebenfalls den Charakter des Außergewöhnlichen hervorhebt. Zusätzlich wird eine relative Autonomie des Handelns des Kolumbus im Schulbuch betont, was den Charakter des Heroischen in Kombination mit dem Außergewöhnlichen akzentuiert. In einer zweiten historischen Quelle, welche sich am Ende des Kapitels über Kolumbus befindet,⁴²⁸ wird beschrieben, wie Kolumbus die Territorien im Namen der spanischen Krone einnimmt und die neu entdeckten Inseln mit Namen versieht. Die Quelle demonstriert somit einerseits ein Handeln des Kolumbus im Namen der spanischen Krone, indem er die Territorien

⁴²⁷ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 97

⁴²⁸ Ebenda

entsprechend zu Kolonien erklärt, andererseits verweist sie jedoch auch auf eine relative Autonomie, denn er ist es, der über die Namensgebung frei entscheiden kann und diese Entscheidung dem spanischen Königshaus lediglich mitteilt.

Es lässt sich somit festhalten, dass die Figur des Kolumbus zwar in ihren personellen Attributen nicht näher beschrieben wird und somit der „Mensch Kolumbus“ für den Schüler diffus bleibt. Die Heroisierung der Figur, seiner Reise und seines Projekts lassen sich jedoch eindeutig feststellen. In der Einleitung wird er als Figur charakterisiert, die durch seine Reise einen historischen Wendepunkt markiert. Somit werden die Reise sowie die Figur stilistisch als einmalig und unvergessen bereits in der Einleitung in Szene gesetzt. In der weiteren narrativen Struktur des Buches folgt die Beschreibung seiner Reise nach einer allgemeinen Betonung der Gefahren, die mit der Durchquerung des Ozeans seinerzeit assoziiert wurde, sodass die Expedition des Kolumbus nicht nur als zeitlich erste Seefahrt, sondern auch als besonders mutiges Unterfangen erscheint und das Vorhaben als nahezu heldenhaft anklingen lässt. Betont wird der Aspekt des Außergewöhnlichen weiterhin durch die Beschreibung der großzügigen Entlohnung, die Kolumbus für seine Expedition von den spanischen Königen erhält. Die spanischen Könige als Akteure sind somit zwar die Unterstützer des Projekts, Kolumbus handelt jedoch mit einer relativen Autonomie. Dies wird über die historische Quelle betont, in welcher er der spanischen Monarchie von seiner Entscheidung der Namensgebung für die neu entdeckten Inseln berichtet. Die Struktur im Schulbuch hebt Kolumbus hervor, indem ihm ein eigenes Kapitel gewidmet wird. Ein Porträt betont die Wichtigkeit seiner Person zusätzlich. Die einzelnen Diskurselemente in ihrer Gesamtheit sowie ihre Anordnung innerhalb der narrativen Struktur verdeutlichen somit zusammenfassend, dass Kolumbus in den Schulbüchern der ersten Betrachtungsphase ab 2009 als ein zentraler und heldenhafter Protagonist der Narration inszeniert wird. Dies wird auch in Relation zu den anderen historischen Protagonisten dieser Phase ersichtlich.

So wird die Figur des Magellan im sich anschließenden Kapitel „Andere Erkundungsreisen“⁴²⁹ behandelt. Es wird dabei zu Beginn und gegen Ende des Kapitels betont, dass die „anderen Erkundungsreisen“ zu einem späteren Zeitpunkt stattfanden als die des Kolumbus und dass diese sowie die des Vespucci als wegweisend für die anderen Großmächte Europas zu betrachten sind.

Beginn des Kapitels:

Dt.: „Nach der Ankunft des Christoph Kolumbus in Amerika wurden andere wichtige Reisen und Entdeckungen durchgeführt [...].“

Span.: „Después de la llegada de Cristóbal Colón a América, se realizaron otros importantes viajes y descubrimientos [...]“⁴³⁰

⁴²⁹ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 98

⁴³⁰ Ebenda

Ende des Kapitels:

Dt.: „Die Reisen von Kolumbus und Vespuccio haben andere europäische Großmächte wie Frankreich, England und Holland dazu motiviert, Erkundungsreisen in Nordamerika zu unternehmen.“

Span.: „Los viajes de Colón y de Vespuccio motivaron a otras potencias europeas, como Francia, Inglaterra y Holanda, a emprender viajes de exploración en América del Norte.“⁴³¹

Die Verweise auf die Pioniersstellung der Seereise des Kolumbus rahmen somit das Kapitel über weitere Expeditionen des 15. Jh.. Im Anschluss an die oben beschriebene Einleitung folgt die Beschreibung der Expedition der anderen Seefahrer. Als zentrale Protagonisten werden in diesem Kontext Amerigo Vespucci, Pedro Álvarez de Cabral, Ferdinand Magellan, Sebastián Elcano und Giovanni Caboto genannt. Alle diese Figuren werden im Text visuell über fett gedruckte Buchstaben hervorgehoben, wobei die Figur des Amerigo Vespucci über ein abgebildetes schwarz-weiß Porträt sowie einen eigenen thematischen Abschnitt („Amerigo Vespucci und der Name Amerikas“⁴³²) eine zusätzliche Akzentuierung erhält. Neben der Figur des Vespuccio findet jedoch auch die Figur des Magellan eine gesonderte Hervorhebung über einen eigenen thematischen Abschnitt („Ferdinand Magellan und die erste Weltumrundung“⁴³³) und historische Quellen und Textaufgaben, die seine Reise näher illustrieren. So sollen die SchülerInnen, ähnlich wie im Beispiel des Kolumbus, in einer Aufgabe die beschwerlichen Bedingungen der Reise des Magellan reflektieren.

Dt.: „Ausgehend von deinem Wissen und dem Text, der sich im Folgenden präsentiert, nenne die Schwierigkeiten unterschiedlicher Ordnung, die die Expedition des Magellan während der Reise gehabt haben könnte.“

Span.: „A partir de tus conocimientos y del texto que se presenta a continuación, nombra las dificultades, de distinto orden, que puede haber tenido la expedición de Magallanes durante el viaje.“⁴³⁴

Unterstützt wird diese Skizzierung wiederum über eine historische Quelle, in welcher diese Bedingungen (diesmal Hunger und Krankheiten) an Bord des Schiffes während der Expeditionen des Magellan beschrieben werden.

Dt.: „Der Keks, den wir aßen, war kein Brot mehr, sondern Staub, vermischt mit Würmern, die all seine Substanz verschlungen hatten. Es hatte auch einen unerträglichen Gestank, weil es mit Rattenurin durchtränkt war. Das Wasser, das wir tranken, war faulig und stank. Wir waren gezwungen, um nicht an Hunger zu sterben, die Ochsenlederstücke zu essen, mit denen die große Rahe umschlungen war, die verhindern sollten, dass das Holz die Seile abschürfte (...). Viele Male waren wir dazu gezwungen, uns mit Holzsägemehl und sogar von Ratten zu ernähren (...). Das war nicht alles. Unser größtes Unglück bestand darin, uns von

⁴³¹ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 99

⁴³² Ebenda, S. 98

⁴³³ Ebenda

⁴³⁴ Ebenda, S. 99

einer Art Krankheit befallen zu sehen, bei der die Kiefer anschwellen und sogar die Zähne verdeckt wurden.“

Span.: „La galleta que comíamos, ya no era pan, sino polvo mezclado de gusanos, que habían devorado toda su sustancia. Tenía, además, una fetidez insoportable por estar impregnada de orines de ratas. El agua que bebíamos era pútrida y hedionda. Nos vimos obligados, para no morirnos de hambre, a comer los pedazos de cuero de buey con que estaba forrada la gran verga para impedir que la madera gastase las cuerdas (...). Muchas veces nos vimos reducidos a alimentarnos con aserrín de madera; y las ratas mismas (...). Esto no era todo. Nuestra mayor desgracia consistía en vernos atacados por una especie de enfermedad con la cual se hinchaban las mandíbulas hasta ocultar los dientes.“⁴³⁵

Es werden somit in der Quelle ebenfalls Widerstände skizziert, die es zu überwinden galt. Es findet sich folglich auch in der Beschreibung der Reise des Magellan ein heroisierendes Element. Diese wird über die Kapitelüberschrift „Ferdinand Magellan und die erste Weltumrundung“, die auf Magellan als ersten Weltumsegler verweist, gestützt. Dennoch erfolgt die Heroisierung des Magellan im Vergleich zu Kolumbus in abgeschwächter Form. Der Reise des Kolumbus wird ein Hauptkapitel im Umfang von zwei Seiten gewidmet und seine Figur über ein Porträt und ein weiteres Gemälde hervorgehoben. Die Geschichte des Magellan ist Bestandteil des Kapitels über die „anderen Seefahrer“ und hier erhält er zwar einen Abschnitt mit einer eigenen Überschrift, jedoch nur im Umfang einer halben Seite. Eine Abbildung seiner Figur findet sich hingegen nicht.

Das Kapitel über die Seefahrten zeigt insgesamt eine Hervorhebung von europäischen Protagonisten, wobei die Figuren Kolumbus und Magellan durch weitere Textelemente zusätzlich hervorgehoben werden. Die Reise des Kolumbus wird jedoch als wegweisende Pioniersfahrt in Szene gesetzt und über die Nutzung des Motives der besonderen Gefahren, der Betonung einer außergewöhnlichen Entlohnung durch die spanischen Könige und der Beschreibung eines Handels mit relativer Autonomie besonders in den Fokus gerückt. Auch die Figur des Magellan erhält durch die diskursiven Elemente eine nahezu heldenhafte Beschreibung, wobei seine Figur gegenüber der des Kolumbus als zweitrangig inszeniert wird.

⁴³⁵ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 99

5.2. Die Heroisierung des O'Higgins und die moderate Heroisierung von Carrera und Rodríguez

Im Kapitel der chilenischen Unabhängigkeitswerdung lässt sich im Jahr 2009 ebenfalls eine Hervorhebung historischer Protagonisten feststellen. Während das Kapitel über die Entdeckung die Figuren jedoch ausschließlich positiv darstellt, lassen sich in den Kapiteln über die chilenische Unabhängigkeitswerdung relativierende Elemente erkennen.

Für die Narration der chilenischen Unabhängigkeitswerdung sind die nationalen Figuren José Miguel Carrera, Manuel Rodríguez und Bernardo O'Higgins von besonderer Relevanz. Im Schulbuch des Jahres 2009 wird ein Überblick über die Unabhängigkeitswerdung den Detailkapiteln vorangestellt.⁴³⁶ Dieser enthält bildliche Illustrationen der genannten Protagonisten (inklusive José de San Martín als Symbol der gesamtlateinamerikanischen Bewegungen). Es wird darauf verwiesen, dass die dargestellten Personen den Prozess der Unabhängigkeitswerdung Chiles fundamental beeinflusst haben. Die SchülerInnen werden ferner aufgefordert, eine kleine Biografie zusammenzustellen und die Bedeutung der Figuren für den historischen Prozess zu beschreiben. Die Porträts (vgl. Abbildung 8) zeigen die Generäle in Uniform und verweisen somit auf ihre militärische Bedeutung. Der Text selbst erläutert zusätzlich ihre historische Relevanz.

Actividades de aprendizaje

1. Los siguientes personajes fueron fundamentales en el proceso de Independencia de Chile. Recopila datos biográficos de uno y redacta un breve párrafo en que destagues su importancia y la etapa en que tuvieron mayor participación. Aplica la Técnica de la página 211 y extrae otras conclusiones.



Abbildung 8

Trotz dieser vorangestellten Hervorhebung aller nationalen Figuren verweist die sich anschließende Analyse der Einzelkapitel auf eine klare Hervorhebung der Figur des Bernardo O'Higgins. Diese reflektiert sich zum einen strukturell über die Kapitelorganisation. So ist allein dieser Figur ein eigenes Unterkapitel mit dem Titel „Die Regierung des Bernardo O'Higgins (1817–1823)“ gewidmet. Zum anderen wird die besondere Akzentuierung über visuelle Elemente reflektiert, denn ausschließlich von O'Higgins finden sich weitere Illustrationen im Text. Die Figuren Carrera und Rodríguez werden hingegen nur einmalig in der einleitenden Übersicht abgebildet.

⁴³⁶ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 189

Ein weiteres Charakteristikum der Darstellung ist eine kritische Beschreibung der historischen Figuren. Allein die Figur des O'Higgins wird, trotz kritischer Anmerkungen, heroisiert dargestellt und als wegweisend für die Nation im Sinne eines „Gründungshelden“ beschrieben. Im Folgenden soll nun die Darstellung der einzelnen Figuren näher erläutert werden.

José Miguel Carrera

Im Schulbuch des Jahres 2009 erhält die Figur des José Miguel Carrera kein eigenes Kapitel. Die Beschreibung des Protagonisten wird in das Kapitel „Die Anfänge des Unabhängigkeitsprozesses: die Patria Vieja (1810–1814)“ integriert. Zudem finden sich auch keine Abbildungen der Figur im Text. Die fehlende Hervorhebung der Figur spiegelt sich folglich bereits in der Anordnung des Kapitels wider.

Das Kapitel „Die Anfänge des Unabhängigkeitsprozesses: die Patria Vieja (1810–1814)“ gliedert sich in zwei Abschnitte. In einem ersten Teil wird José Miguel Carrera in seinem historischen Kontext dargestellt. Er wird als junger Angehöriger des neu etablierten nationalen Kongresses beschrieben, welcher tiefgreifende Reformen vorsieht. Über eine militärische Intervention gelingt ihm der Austausch von Mitgliedern des Kongresses, sodass er eine Mehrheit für seine Ideen und Visionen erlangen kann:

Dt.: „Unter den Abgeordneten befand sich auch José Miguel Carrera, ein junger Kreole, der sehr begierig war, tiefgreifende Reformen durchzusetzen. Unterstützt von Truppen unter dem Kommando seiner Brüder, tauschte er einige Mitglieder des Kongresses aus und hinterließ somit eine Mehrheit, die seine Absichten befürwortete.“

Span.: „Entre los diputados se encontraba José Miguel Carrera, un joven criollo muy ansioso de hacer reformas profundas. Apoyado por tropas al mando de sus hermanos, cambió algunos miembros del Congreso, dejando una mayoría favorable a sus intenciones.“⁴³⁷

Carrera wirkt somit zunächst als engagierter Politiker mit innovativen Ideen, der beharrlich seine Interessen verfolgt, jedoch auch vor militärischen Interventionen für die Erlangung seiner Ziele nicht zurückschreckt.

Im Anschluss an diese erste Erwähnung des Carrera werden zunächst die Tätigkeiten des nationalen Kongresses erläutert, sodass die Figur des Carrera eng von dieser Beschreibung des Kongresses umwoben und seine Zugehörigkeit zu dieser historischen Institution deutlich betont wird. Erst dann schließt sich eine weitere Beschreibung seiner Person an, wobei sein Name in fett abgedruckt wird. Darin wird erläutert, dass Carrera sich mit seiner zweitrangigen Rolle im Kongress nicht zufriedengab. Er führte den militärischen Putsch durch und etablierte eine neue Regierung unter seiner Führung:

Dt.: „**José Miguel Carrera** wollte den Reformprozess in Chile beschleunigen. Er war mit der Nebenrolle, die er spielte, nicht zufrieden, führte zwei Staatsstreiche aus, löste den Kongress auf und war für die Regierung zuständig. Von dieser Position aus ergriff er eine

⁴³⁷ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 190

Reihe von Maßnahmen, die seinen Willen deutlich machten, Chile von der spanischen Herrschaft zu befreien.“

Span.: „**José Miguel Carrera** quería acelerar el proceso de reformas en Chile. No satisfecho con el papel secundario que estaba desempeñando, dirigió dos golpes de Estado, disolvió el Congreso y quedó a cargo del gobierno. Desde esa posición, tomó una serie de medidas que manifestaban claramente su deseo de independizar a Chile del dominio español.“⁴³⁸

Die Begründung für die Auflösung des Kongresses liegt somit in der Unzufriedenheit des Carrera selbst. Die Figur des Carrera wird somit klar als Protagonist betont, wobei die Beschreibung als ehrgeiziger Reformgeber einen faden Beigeschmack enthält. So wird er als Figur dargestellt, die sich nicht mit dem zweiten Platz in der Regierung zufriedengeben wollte und schließlich den Putsch durchführte. Zudem wird der nationale Kongress zuvor als sehr positive Institution skizziert, sodass die Motivation für die Auflösung des Kongresses rein auf persönliche Motive des Carrera innerhalb der gegebenen Narration zurückgeführt werden kann.

Es werden dann die neue Verfassung sowie die patriotischen Symbole beschrieben und als Bilder abgedruckt. Im Kontext der patriotischen Symbole wird in der Bildunterschrift darauf verwiesen, dass Carrera diese gemeinsam mit seiner Schwester Javiera Carrera entwarf. Die Symbole sollten dazu dienen, den Unabhängigkeitsgedanken Carreras nach außen zu bekräftigen und folglich seine politische Position zu stabilisieren.

Dt.: „Als klare Manifestation seiner Unabhängigkeitsposition entwarf Carrera zusammen mit seiner Schwester Javiera die ersten nationalen Symbole: eine Flagge und ein Wappen.“

Span.: „Como una manifestación clara de su posición independentista, Carrera diseñó, en conjunto con su hermana Javiera, los primeros símbolos nacionales: una bandera y un escudo de armas.“⁴³⁹

Interessant ist, dass im Kontext der Beschreibung der Figur des Carrera keine weiteren Hervorhebungen über Textaufgaben für die SchülerInnen vorgenommen werden. Es wird somit insgesamt ein Bild einer Figur reflektiert, die im Grunde aus einer persönlichen Motivation heraus eine eigentlich positiv bewertete Institution stürzt und eine Unabhängigkeitserklärung entwirft, die eine Abhängigkeit vom spanischen Königshaus beinhaltet. Es braucht daher patriotische Symbole für die Stabilisierung der Machtposition. Diese entwickelt Carrera jedoch nicht selbst, sondern mit der Unterstützung seiner Schwester. Insgesamt ist Carrera somit zwar als zentraler Protagonist dieser historischen Phase thematisiert, der Reformen anstößt und dem Land patriotische Symbole liefert, er wird dabei jedoch nicht unkritisch reflektiert.

⁴³⁸ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 191

⁴³⁹ Ebenda

Im zweiten thematischen Abschnitt mit dem Titel „Die royalen Expeditionen und der Beginn des Krieges“ (Span.: „Las expediciones realistas y el inicio de la guerra“)⁴⁴⁰ wird die historische Episode erläutert, in welcher der Vizekönig Perus drei bewaffnete Expeditionen nach Chile schickt, um die Loyalität gegenüber der spanischen Krone in Chile wiederherzustellen. In diesem Kontext wird die bereits angedeutete kritische Betrachtung des Carrera noch verstärkt. Es wird die Geschichte eines scheiternden Heerführers erzählt. Dies geschieht dabei in der direkten Gegenüberstellung mit der Figur des Bernardo O’Higgins, der als erfolgreicher Protagonist in der Erzählung hervortritt:

Dt.: „[...] Carrera übernahm die Führung der Patriotenermee und ging nach Süden, um den Maule zu erreichen, während Pareja in Linares ankam. Im Winter 1813 entschied sich Pareja, sich in Chillán niederzulassen, wo er von Carrera erfolglos belagert wurde. Dieser Misserfolg, der zu einer schwachen Leistung in der Schlacht von El Roble beitrug, hatte zur Folge, dass das Ansehen von Carrera abnahm, während das von Bernardo O’Higgins zunahm und eine Rivalität zwischen beiden Führern stattfand. Zweite Expedition: Pareja, der krank war, starb in Chillán und der Vizekönig schickte eine zweite Expedition unter dem Kommando von Gabino Gaínza. Neu daran war, dass das Kommando der Patriotenermee nun O’Higgins hatte, da Carrera abgezogen worden war.“

Span.: „[...] Carrera tomó el mando del ejército patriota y partió hacia el sur, alcanzando el río Maule mientras Pareja llegaba a Linares. En el invierno de 1813 Pareja decidió instalarse en Chillán, donde fue sitiado, sin éxito, por Carrera. Este fracaso, sumado a una débil actuación en la batalla de El Roble, tuvo como consecuencia que el prestigio de Carrera fuera disminuyendo, mientras crecía el de Bernardo O’Higgins y se producía una rivalidad entre ambos líderes. Segunda expedición: Pareja, enfermo, murió en Chillán y el virrey envió una segunda expedición al mando de Gabino Gaínza. La novedad era que el mando del ejército patriota ahora lo tenía O’Higgins, pues Carrera había sido destituido.“⁴⁴¹

Die Erzählung zeigt somit nicht allein das Scheitern des Carrera, sondern betont dieses, wie bereits erwähnt, über die Gegenüberstellung zur Figur des O’Higgins. Dieser wird schließlich als erfolgreicher Heeresführer dargestellt, der sogar ein vorläufiges, wenn auch nicht anerkanntes, Friedensabkommen auf dem Schlachtfeld erreichen kann:

Dt.: „[...] Es ergab sich ein Gleichstand der Kräfte, in dessen Anbetracht O’Higgins und Gaínza einen Friedensvertrag unterzeichneten, welcher jedoch nicht von ihren Regierungen anerkannt wurde.“

Span.: „[...] Se había producido un empate de fuerzas, ante lo cual O’Higgins y Gaínza firmaron un tratado de paz, pero no fue reconocido por sus gobiernos.“⁴⁴²

Betont wird das Scheitern des Carrera jedoch nicht nur durch den Kontrast zur Figur des O’Higgins, sondern dieses tritt auch innerhalb der Beschreibung der dritten und letzten Etappe der militärischen Konfrontation mit dem Vizekönigreich Peru deutlich zum

⁴⁴⁰Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 192

⁴⁴¹ Ebenda

⁴⁴² Ebenda

Vorschein. Es wird auf die internen Konflikte zwischen Carrera und O'Higgins hingewiesen. O'Higgins stellt dabei, der Beschreibung nach, die übergeordnete Mission über die Rivalitäten, um eine bestmögliche militärische Strategie zu erzielen. Er verzichtet dabei sogar auf eine Machtposition. Dieser Beweis innerer Größe hebt die Figur des O'Higgins gegenüber der des Carrera erneut hervor:

Dt.: „Die internen Konflikte zwischen den Patrioten und die Rivalitäten zwischen Carrera und O'Higgins hatten sich verschärft, seit letzterer die Führung der Armee übernommen hatte. Sie hatten sogar den bewaffneten Kampf erreicht, aber angesichts der Gefahr dieser neuen Expedition beschlossen sie, sich zusammenzuschließen, und O'Higgins übergab das Kommando freiwillig an Carrera.“

Span.: „Los conflictos internos entre los patriotas y las rivalidades entre Carrera y O'Higgins se habían agudizado desde que este último asumiera la jefatura del ejército. Incluso habían llegado a la lucha armada, pero ante el peligro de esta nueva expedición, decidieron unir fuerzas y O'Higgins entregó voluntariamente el mando a Carrera.“⁴⁴³

Die kontinuierliche Gegenüberstellung der beiden Figuren findet schließlich ihre Kulmination in der finalen Schlacht von Rancagua. In der Beschreibung dieser militärischen Konfrontation wird davon berichtet, dass O'Higgins sich mit einem Teil der Patrioten in der Stadt verschanzt hatte und auf die von Carrera angeführten Truppen wartete. Als die nötige Hilfe jedoch nicht eintraf, ergriffen sie die Flucht, und von 1800 Personen konnten nur 300 die Schlacht lebend verlassen:

Dt.: „Die letzte Konfrontation war die Schlacht von Rancagua (1. und 2. Oktober). O'Higgins hatte sich mit einem Teil der Patriotennarmee in der Stadt verschanzt und die vier Straßen, die zum Platz führten, versperrt. Dort verteidigten sie sich gegen die Belagerung der Royalisten, die die Gräben durchschnitten, um den Wasserfluss zu verhindern, und mehrere Feuer legten. Die Patrioten wehrten sich und warteten auf die Ankunft des von Carrera geführten Teils der Armee. Als die nötige Hilfe nicht kam, flohen die wenigen Überlebenden durch das Feuer. Von den 1.800 Männern, die in Rancagua kämpften, überlebten nur etwa 300.“

Span.: „El encuentro final fue la batalla de Rancagua (1 y 2 de octubre). O'Higgins se había encerrado en la ciudad con parte del ejército patriota, atrincherando las cuatro calles que daban a la plaza. Allí se defendieron del asedio de los realistas, quienes cortaron las acequias para impedir el paso del agua y provocaron múltiples incendios. Los patriotas resistían, esperando la llegada de la parte del ejército que estaba con Carrera. Al no acudir con la ayuda necesaria, los pocos sobrevivientes huyeron a través del fuego. De los 1.800 hombres que lucharon en Rancagua, solo unos 300 salvaron con vida.“⁴⁴⁴

Die Szene verdeutlicht eine besondere Tragik. So ist das Ausharren und Warten auf Unterstützung im Moment der bedrohlichen Lage und zunehmenden Einkesselung durch die Royalisten ein eindringliches Bild. Die letztendliche Flucht durch die Flammen als letzte

⁴⁴³ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 192

⁴⁴⁴ Ebenda, S. 193

Lösung, welche viele Todesopfer forderte, verleiht der Szene schließlich eine heroische Färbung. Obwohl keine direkte Gegenüberstellung der Figuren Carrera und O'Higgins erfolgt, zeigt sich jedoch ein Bild, welches O'Higgins in einem mutigen, aktiven Kampf inszeniert und Carrera als Figur, die ihre Aufgabe der Rettung nicht erfüllen kann.

Gestärkt wird die These einer Heroisierung des O'Higgins gegenüber der Figur des Carrera zusätzlich über ein im Kapitel abgebildetes Gemälde (Titel „Batalla de Rancagua. Gemälde von Pedro Subercaseaux) vgl. Abbildung 9.⁴⁴⁵ Dieses zeigt O'Higgins im Kampf in Rancagua. Das Bild wird von der Frage begleitet, welcher Patriot als Held der Schlacht von Rancagua bezeichnet wird (Span.: „¿A qué patriota crees que se denomina "héroe de Rancagua"?“ / Dt. „Welcher Patriot glaubst du wird als „Held von Rancagua“ bezeichnet?“). Der Künstler wählte O'Higgins in dem Gemälde als Hauptmotiv, sodass eine heroische Stellung dieser Figur den SchülerInnen suggeriert wird. Somit findet sich im Text über die Beschreibung der Expeditionen der Royalisten und die bewaffneten Konflikte eine Rivalität zwischen den beiden Figuren, welche Carrera als Verlierer der historischen Epoche und O'Higgins als Helden in Szene setzt.



Abbildung 9

Die historische Quelle am Ende der Seite verleiht der Situation in Rancagua eine zusätzliche Dramatik. Es werden Bilder des Terrors, der Angst und Flucht gezeichnet. Die Vergegenwärtigung dieser Situation stärkt das Bild der heroischen Figur des O'Higgins zusätzlich. Die Narration endet schließlich mit dem Bericht des Einzugs der Royalisten nach Santiago sowie der Flucht O'Higgins, Carreras und anderer Patrioten nach Argentinien. Diese Ereignisse markieren, gemäß dem Text, das Ende der historischen Phase der Patria Vieja.

⁴⁴⁵ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 193

Manuel Rodríguez

In der Betrachtung der Figur des Manuel Rodríguez wird deutlich, dass auch in diesem Kontext keine besondere Akzentuierung des Protagonisten über bildliche Elemente oder eigene Kapitel erfolgt. Dennoch zeigt sich ein vergleichsweise positives Bild, welches Rodríguez insbesondere als Figur des „Widerstands im Kleinen“ hervorhebt. Die Figur symbolisiert somit eine Möglichkeit der Identifikation des Bürgers mit einer national historischen Figur, welche im Kontext großer Repression wesentlich zu der Befreiung Chiles beitragen konnte. Seine Rolle als wegweisende Figur wird gegen Ende der Narration über den Verweis auf Mythen und Legenden verstärkt.

Die Figur wird, wie bereits erwähnt, in einen Kontext großer politischer Repression eingebettet. So beginnt die Narration damit, das politische Klima als eines von Verfolgung gekennzeichnetes zu skizzieren. Die Gewaltakte des Regimes werden sowohl schriftlich als auch illustrativ in Szene gesetzt. Bildlich erfolgt die Hervorhebung der Repression über ein Porträt des Militärkommandanten Mariano Osorio als Sinnbild der damaligen Gewaltakte. Die Rolle des Osorio tritt auch in der Bildunterschrift zum Gemälde deutlich hervor:

Dt.: „Mariano Osorio (1779–1819), Sieger der Schlacht von Rancagua, war der erste spanische Gouverneur während der Reconquista. Sein Regiment von „Los Talaveras“ diente während der Reconquista als Ordnungsinstanz. Seine Verfolgung gegen die Patrioten verursachte bei den Menschen Angst vor der Grausamkeit und der Gewalt, mit der sie vorgingen.“

Span.: „Mariano Osorio (1779–1819), vencedor de la batalla de Rancagua, fue el primer gobernador español durante la Reconquista. Su regimiento de „Los Talaveras“ ejerció como policía durante la Reconquista. Sus persecuciones a los patriotas provocaron pavor entre las personas por la crueldad y violencia con que actuaban.“⁴⁴⁶

Osorio wird einerseits klar als Sieger einer entscheidenden Schlacht und mächtige Person benannt. Andererseits erfolgt auch der explizite Verweis auf die von Verfolgung, Gewalt und Grausamkeit gekennzeichnete historische Epoche. In einer weiteren Illustration wird ein Gemälde der Insel „Juan Fernández“ gezeigt. Im Text wird beschrieben, dass die Regimegegner als Gefangene auf diese Insel entsandt wurden und dort in Höhlen unter menschenunwürdigen Bedingungen leben mussten. Doch nicht nur die Oppositionellen waren von dieser Repression betroffen, sondern auch die Verwandten der Exilierten, die in Mendoza den Widerstand organisierten. So beschreibt die Bildunterschrift:

Dt.: „Eine der Maßnahmen, die die größte Unzufriedenheit in der Bevölkerung auslöste, war die Entscheidung, zahlreiche angesehene Kreolen, davon einige in fortgeschrittenem Alter, als Gefangene auf die Insel Juan Fernández zu schicken, wo sie unter unmenschlichen Bedingungen in Höhlen untergebracht wurden.“

⁴⁴⁶ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 194

Span.: „Una de las medidas que causaron mayor descontento en la población fue la decisión de enviar a numerosos criollos destacados, algunos de avanzada edad, como prisioneros a la isla de Juan Fernández, donde fueron instalados en cuevas, en condiciones inhumanas.“⁴⁴⁷

Neben der bildlichen Vergegenwärtigung von Gewalt finden sich auch im Text weitere ausführliche Beschreibungen des repressiven Regimes. Im Anschluss an die Erläuterungen des politischen Klimas werden schließlich die Akteure und Kollektive skizziert, welche sich der Repression mutig entgegenstellten. Die Gruppierung, welche als besonders widerständig illustriert wird, ist die sogenannte „Befreiungsarmee der Anden (Span.: „Ejército Libertador de los Andes“), eine gesamtlateinamerikanische Bewegung unter der Leitung des Argentiniers José de San Martín. Die Gruppierung wird explizit als Hoffnungsträger für die Erlangung der Unabhängigkeit Chiles hervorgehoben:

Dt.: „Diese Unterdrückung erzeugte als Konsequenz ein Gefühl gegen die spanische Herrschaft, sodass die Idee der Unabhängigkeit, die zuvor nur in der Minderheit vorhanden war, unter der Bevölkerung verbreitet wurde. Die Hoffnungen lagen auf dem, was auf der anderen Seite des Andengebirges geschah. In Mendoza war General José de San Martín für die Organisation der Befreiungsarmee der Anden verantwortlich.“

Span.: „Esta represión generó como consecuencia un sentimiento en contra del dominio español, de modo que la idea independentista, antes minoritaria, se extendió entre la población. Las esperanzas estaban puestas en lo que ocurría al otro lado de la Cordillera de los Andes. En Mendoza, el general José de San Martín estaba a cargo de la organización del Ejército Libertador de Los Andes.“⁴⁴⁸

Die Befreiungsarmee wird im weiteren Verlauf der Narration zum Hauptakteur der Erzählung und Chile als wichtiges strategisches Ziel dieser Bewegung benannt. Hervorgehoben wird die Figur des San Martín, wobei auch Bernardo O'Higgins sowie Ramón Freire als Angehörige der Bewegung erwähnt werden.

Somit wird auch der Figur des Manuel Rodríguez der Protagonist O'Higgins als Teil einer erfolgreichen Befreiungsbewegung beiseitegestellt. Die sogenannten „Anführer“ des Heeres werden mit dem Gemälde von Julio Vila y Prades und einer dazugehörigen Bildunterschrift, die auf die „Kommandeure der Armee“ / „Jefes del ejército“ verweist, hervorgehoben (vgl. Abbildung 10).⁴⁴⁹

⁴⁴⁷ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 194

⁴⁴⁸ Ebenda

⁴⁴⁹ Ebenda, S. 195

Die Erzählung über den Widerstand setzt die Befreiungsarmee folglich als zentralen Protagonisten in Szene, sodass Manuel Rodríguez konsequenterweise nur als Teilaspekt innerhalb des Widerstands hervortritt. Rodríguez zeichnet sich jedoch dennoch, wie eingangs beschrieben, als wichtige Figur für den Widerstand ab. Er wird als Unterstützer der transatlantischen Mission beschrieben und ist Teil eines großen Gesamtzusammenhangs. Visuell wird seine Bedeutung über fett gedruckte Buchstaben betont:



Abbildung 10

Dt.: „In dieser Phase zeichnete sich **Manuel Rodríguez** aus, ein junger Anwalt, der Sekretär des Carrera gewesen war und eine wichtige Rolle gespielt hatte: Die Patrioten Chiles und Argentinien im Geheimen in Kontakt zu bringen, falsche Gerüchte zu verbreiten, um die Royalisten in Chile zu verwirren und sogar Guerillas gegen die royalistischen Positionen zu organisieren, um die Sache der Patrioten am Leben zu erhalten.“

Span.: „En esta etapa destacó **Manuel Rodríguez**, un joven abogado que había sido secretario de Carrera y que cumplió con un importante rol: poner en contacto, en forma clandestina, a los patriotas de Chile y Argentina, hacer correr rumores falsos para confundir a los realistas en Chile e incluso organizar guerrillas contra las posiciones realistas con el fin de mantener viva la causa de los patriotas.“⁴⁵⁰

Trotz der gegebenen starken Einbettung in die Narration über die Befreiungsarmee bleibt die Figur des Rodríguez jedoch nicht unbedeutend. Zu Beginn des Kapitels suggeriert die exzessive Darstellung der Repression bereits ein schwieriges und gefährliches politisches Klima, welchem Rodríguez bei der Durchführung seiner Aktionen ausgesetzt ist. Betont wird dieser Aspekt der Gefahr zusätzlich über eine Textaufgabe für die SchülerInnen am Ende des Kapitels. Innerhalb dieser werden zunächst die Charakteristika des Regimes sowie die Gründe für die Formierung der Befreiungsarmee wiederholt. Eine weitere Frage behandelt dann die Figur des Rodríguez und hebt die Geschichten und Legenden, die über seine Figur existieren, hervor. Es erfolgt somit eine Mystifizierung seiner Figur:

Dt.: „Es gibt viele Geschichten, die über die Aktionen von Manuel Rodríguez als Spion, als Guerillero und als leidenschaftlicher Patriot erzählt werden: Sammelt in Gruppen Informationen über diese Geschichten und wählt eine, die eure Aufmerksamkeit auf sich zieht, aus und inszeniert ein kurzes Theaterstück für den Kurs.“

Span.: „Son muchas las historias que se cuentan sobre las actuaciones de Manuel Rodríguez como espía, como guerrillero y como ferviente patriota: Reunidos en grupos, recopilen

⁴⁵⁰ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S.195

información sobre estos relatos, elijan alguno que les llame la atención y realicen una breve dramatización al curso.”⁴⁵¹

Zusätzlich wird ein Bild mit einer Kutsche abgedruckt und eine Legende über die Figur des Rodríguez erzählt:

Dt.: „Einer der Legenden zufolge, soll Manuel Rodríguez Gouverneur Marcó del Pont die Tür des Wagens geöffnet haben, obwohl dieser eine Belohnung für dessen Gefangennahme anbot.“

Span.: „Según una de las leyendas que se cuentan, Manuel Rodríguez le abrió la puerta del coche al gobernador Marcó del Pont, pese a que este ofrecía una recompensa por su captura.“⁴⁵²

Die Mystifizierung der Figur wird an dieser Stelle wiederholt betont und der Aspekt der ewigen Erinnerung hervorgehoben. Die Szene verweist auf einen besonders mutigen Protagonisten, jedoch auch auf einen „Widerstand im Kleinen“, welcher sich durch Einzelaktionen auszeichnet. Dabei handelt er jedoch leidenschaftlich und unter großer Gefahr, was ihm den Status einer legendenumwobenen Figur einbringt.

Die Figur des Rodríguez wird folglich als wichtige nationale Figur heroisiert, welche einen signifikanten Beitrag für die Befreiung leistete. Der Fokus innerhalb der Narration liegt jedoch nach wie vor auf dem eigentlichen Protagonisten: der Befreiungsarmee unter der Teilnahme des Bernardo O’Higgins.

Bernardo O’Higgins

Wie bereits angedeutet, erscheint die Figur des Bernardo O’Higgins im Kontext der Beschreibung der Figuren Carrera und Rodríguez immer wieder als relevanter und wegweisender Protagonist. Die eigentliche historische Narration des Bernardo O’Higgins beginnt jedoch erst mit der Erzählung über die Patria Nueva. Innerhalb dieses Kapitels werden im Schulbuch des Jahres 2009 die Regentschaft des Bernardo O’Higgins, der Ausruf der Unabhängigkeit sowie die Schlacht von Maipú beschrieben. Interessant ist in diesem Kontext, dass die Erläuterungen erstmals ambivalente Tendenzen im Hinblick auf die Figur des O’Higgins zeigen. So wird der Protagonist San Martín in der finalen Schlacht von Maipú zum wesentlichen Akteur, während O’Higgins (trotz seiner Beteiligung in den Schlachten) vordergründig als politische und nicht militärische Figur in Erscheinung tritt und die nachhaltige Sicherung der Grenzen Chiles als politische Maßnahme durchführt.

Die Narration über den erfolgreichen Vormarsch des José de San Martín beginnt damit, dass O’Higgins in der Schlacht von Cancha Rayada bei einer militärischen Zusammenkunft verletzt wird. Man befürchtet eine ähnliche Situation wie in der desaströsen Schlacht von Rancagua. José de San Martín übernimmt die Führung des Heeres und es gelingt den Patrioten, die Truppen des Osorio zu schlagen. Die Schlacht von Maipú wird im Text als

⁴⁵¹ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 195

⁴⁵² Ebenda

fundamentale Schlacht für die Konsolidierung der Unabhängigkeit Chiles beschrieben. Eine zusätzliche Akzentuierung erhält die historische Episode über ein Gemälde von Juan Mauricio Rugendas, welches den Moment der direkten militärischen Konfrontation in Szene setzt. Bei dieser Schlacht wird O'Higgins im Schulbuch klar als gescheiterter Heerführer beschrieben, während die Figur des José de San Martín den triumphalen Gegenschlag erwirkt und die Konsolidierung der Unabhängigkeit erreicht:

Dt.: „Dennoch rückte die royalistische Armee weiter in Richtung Santiago vor und besiegte bei Cancha Rayada in der Nähe von Talca die patriotischen Truppen und O'Higgins wurde verwundet. Er setzte seinen Vormarsch in Richtung Hauptstadt fort, wo man eine ähnliche Situation zu befürchten begann wie 1814 nach der Katastrophe von Rancagua. Aber das war nicht der Fall. Die letzte Schlacht fand südlich von Santiago, in den Ebenen des Maipo statt. Die patriotische Armee unter der Führung von San Martín besiegte die Truppen von Osorio. Die Schlacht von Maipú am 5. April 1818 gilt als grundlegend für die Konsolidierung der chilenischen Unabhängigkeit. Die Hauptstadt würde nicht wieder bedroht werden.“

Span.: „No obstante, el ejército realista continuó avanzando hacia Santiago y, en las cercanías de Talca, en Cancha Rayada, derrotó a las fuerzas patriotas y O'Higgins resultó herido. Continuó su avance hacia la capital, donde se comenzó a temer una situación similar a la ocurrida en 1814 después del desastre de Rancagua. Pero no fue así. La batalla definitiva tuvo lugar al sur de Santiago, en los llanos del Maipo. El ejército patriota, dirigido por San Martín, derrotó a las fuerzas de Osorio. La batalla de Maipú, el 5 de abril de 1818, es considerada como fundamental en la consolidación de la independencia chilena. La capital ya no volvería a ser amenazada.“⁴⁵³

Auch wenn er als wenig erfolgreicher Heerführer dargestellt wird, erhält die Figur des O'Higgins innerhalb dieses Kapitels eine besondere politische Bedeutung. Diese wird z.B. darüber veranschaulicht, dass er ein nationales Seegeschwader etabliert, um die Grenzen Chiles langfristig zu sichern:

Dt.: „Eine der ersten Maßnahmen von O'Higgins war die Bildung eines **Seegeschwaders**. Sein Ansatz war, dass kein Triumph von Dauer sein würde, wenn die chilenischen Küsten nicht vor royalistischen Expeditionen oder ausländischen Angriffen geschützt werden könnten.“

Span.: „Una de las primeras medidas tomadas por O'Higgins fue la formación de una **escuadra**. Su planteamiento era que ningún triunfo sería duradero si no se podían defender las costas chilenas de expediciones realistas o ataques extranjeros.“⁴⁵⁴

Die Bedeutung dieser nationalen Flotte wird über ein Gemälde und eine Textaufgabe für die SchülerInnen betont. Die Textaufgabe hebt hervor, dass das chilenische Territorium nur dank der nationalen Flotte zurückerobert werden konnte.

⁴⁵³ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 196

⁴⁵⁴ Ebenda

O'Higgins erscheint somit als Figur, welche die Sicherung der Unabhängigkeit Chiles innerhalb seiner Regentschaft aus einer politischen Perspektive heraus anstrebt. Während er als Heerführer als heroisch aber wenig erfolgreich dargestellt wird, betont die Schilderung der Patria Nueva seine politischen Fähigkeiten. Es wird somit mit dem Übergang von einem militärischen O'Higgins zu einem politischen O'Higgins eine thematische Basis für das sich anschließende Kapitel „Die Organisation Chiles als unabhängiges Land“ (Span.: „La organización de Chile como país independiente“) mit dem Unterkapitel „Die Regierung des Bernardo O'Higgins (1817–1823)“ (Span.: „El gobierno de Bernardo O'Higgins (1817–1823)“) geschaffen.⁴⁵⁵

Das Kapitel „Die Organisation Chiles als unabhängiges Land“ beginnt mit der Skizzierung der Situation Chiles im Anschluss an die Unabhängigkeitskriege. Es wird zunächst allgemein das Panorama eines ungeordneten Landes skizziert, welches vor der Herausforderung steht, eine autonome Regierung zu bilden. Das Schulbuch hebt somit die schwierige Situation hervor, bevor sich das Kapitel über die „Die Regierung des Bernardo O'Higgins (1817–1823)“⁴⁵⁶ anschließt. Anders als im Falle der Beschreibung des Manuel Rodríguez handelt es sich nicht um die Skizzierung eines repressiven politischen Panoramas, welches besonderen Mut oder körperliche Stärke erfordert, sondern um eine instabile politische Lage, die politische Fertigkeiten fordert. Somit wird die Idee des „Gründungshelden“ und nicht die des militärischen Helden erneut betont.

Im Unterkapitel „Die Regierung des Bernardo O'Higgins (1817–1823)“ wird dann erläutert, dass O'Higgins sich nicht nur um die Konsolidierung der Unabhängigkeit, sondern auch um die Neuorganisation des Landes bemühte, was wiederum die Idee einer wegweisenden Vision stärkt. Der General selbst glaubte jedoch, dass die Bedingungen nicht gegeben waren, um eine republikanische Regierung mit vollen Freiheiten zu gründen, sodass er eine Verfassung erließ und die Gewaltenteilung vorsah, jedoch die Hauptgewalt beim Regierungsoberhaupt beließ:

Dt.: „O'Higgins vertrat die Ansicht, dass die Voraussetzungen für die Errichtung einer republikanischen Regierung mit uneingeschränkten Freiheiten noch nicht gegeben waren, und dass das Land mit Autorität dazu gebracht werden muss, solche Bedingungen zu schaffen. Als Befürworter liberaler Ideen war er bestrebt, 1818 eine **Verfassung** zu erlassen. Diese besagte, dass Chile eine Republik sei und es wurde die Gewaltenteilung eingeführt, wobei jedoch der Oberste Direktor eindeutig den höchsten Machtanteil behielt.“

Span.: „O'Higgins estimó que las condiciones no estaban aún dadas para establecer un gobierno republicano con plenas libertades y que era necesario conducir al país con autoridad para crear dichas condiciones. Como partidario de las ideas liberales, se preocupó de promulgar una **Constitución** en 1818. En ella se señalaba que Chile era una república y

⁴⁵⁵ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 200 ff.

⁴⁵⁶ Ebenda

se establecía la división de los poderes, pero dejando claramente la mayor cuota de poder en manos del Director Supremo.”⁴⁵⁷

Der Text rechtfertigt die Form der Regierungsbildung des O’Higgins und führt diese auf seine Einschätzung der gegebenen Lage im Land zurück. Verstärkt wird dieser Aspekt über die sich anschließenden Erläuterungen. So wird erklärt, dass diese Vision einer Regierung des O’Higgins die Modernisierung des Landes erst ermöglichte:

Dt.: „Die Idee der Regierung, die O’Higgins hatte, unterstützte zudem die Suche nach dem Fortschritt des Landes und seiner Einwohner sowohl auf materieller Ebene als auch im Sinne einer Verbesserung der Gebräuche, der Bildung, der Gleichberechtigung der Menschen etc. Deshalb zeigte er großes Interesse an **Modernisierungsarbeiten** und Maßnahmen zur Beseitigung dessen, was er für eine Gesellschaft als negativ empfand.“

Span.: „La idea de gobierno que tenía O’Higgins privilegiaba, además, la búsqueda del progreso del país y sus habitantes, tanto en el plano material como en el sentido de mejorar las costumbres, la educación, favorecer la igualdad entre las personas, etc. Por eso mostró gran interés en realizar **obras modernizadoras** y tomar medidas para eliminar aquello que consideraba negativo para una sociedad.“⁴⁵⁸

Es wird dann die Erzählung über das Abdanken des O’Higgins eingeleitet. Diese Situation wird dadurch begründet, dass einige der Reformen des O’Higgins, wie z.B. die Aberkennung der Adelstitel, insbesondere von der Aristokratie bekämpft wurden. Die Gründe für sein letztendliches Abdanken finden sich jedoch in der Kritik einer übermäßigen Machtausübung. Der Text führt aus, dass insbesondere die Anhänger von José Miguel Carrera und Manuel Rodríguez anmerkten, dass die Kämpfe, die diese beiden Figuren einst für die Freiheit führten, nicht für ein autoritäres Regime geführt wurden.

Dt.: „Die aristokratischen Gruppen begannen, die überschüssige Macht des Obersten Direktors mit Argwohn zu betrachten. Hinzu kamen die Rivalität mit den Anhängern von Carrera (der zu einer der wichtigsten Familien Santiagos gehörte) und die Kritik derer, die wie Manuel Rodríguez bedauerten, dass es nach so vielen Bemühungen des Volkes um Freiheit eine autoritäre Regierung gab.“

Span.: „Los grupos aristocráticos comenzaron a ver con recelo el exceso de poder del Director Supremo. A ello debe agregarse la rivalidad con los partidarios de Carrera (perteneciente a una de las principales familias de Santiago) y las críticas de quienes, como Manuel Rodríguez, lamentaban que después de tantos esfuerzos del pueblo por lograr la libertad, existiera un gobierno autoritario.“⁴⁵⁹

Den Höhepunkt der Kritik erreichte O’Higgins dann mit seinem Vorschlag einer Verfassungsänderung, welche die Möglichkeit einer Regentschaft von insgesamt zehn

⁴⁵⁷ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 200 ff.

⁴⁵⁸ Ebenda, S. 201

⁴⁵⁹ Ebenda

Jahren vorsah. Dieser Vorschlag rief Spannungen im Land hervor und, um eine Krise zu vermeiden, dankte O'Higgins ab.

Dt.: „Dieser Widerstand erreichte seinen Höhepunkt, als O'Higgins eine neue Verfassung (1822) verkündete, die ihm die Möglichkeit eröffnete, für weitere 10 Jahre zu regieren. Es gab starke Spannungen im Land und im Süden wurde eine Armee vorbereitet, um die Regierung zu stürzen. Um eine Krise zu vermeiden, trat O'Higgins zurück und ging nach Peru.“

Span.: „Esta oposición llegó al máximo cuando O'Higgins promulgó una nueva Constitución (1822) que abría la posibilidad de que gobernara durante 10 años más. Existía una fuerte tensión en el país y se preparaba un ejército en el sur para derrocar al gobierno. Para evitar una crisis, O'Higgins renunció a su cargo y se marchó al Perú.“⁴⁶⁰

In der Narration wird das autoritäre Regime des O'Higgins somit durchaus kritisch betrachtet. Allerdings werden seine politischen Entscheidungen auf die Instabilität im Land zurückgeführt und dadurch gerechtfertigt. Die Maßnahmen, die zu der Modernisierung Chiles führten, werden ferner positiv hervorgehoben. Dies wird über eine Aktivität für die SchülerInnen zusätzlich betont. In einer Abbildung werden dort mehrere Szenen und Bauwerke gezeigt. Die Kinder werden aufgefordert, Informationen über die zu sehenden „Werke“ der Regierung des O'Higgins zu suchen und ihre Ziele zu erläutern. Gezeigt werden eine Allee, zwei Friedhöfe, die Nationalbibliothek, das nationale Institut, die Lancasterschule (System wechselseitigen Unterrichts), die „Legion of Merit“ (militärische Auszeichnung), die Militärakademie sowie der zentrale Markt. In einer zweiten Frage wird dann die Existenz der zwei Friedhöfe hervorgehoben und die Frage gestellt, aus welchem Grund die beiden Friedhöfe geschaffen wurden.

Die Aktivität für die SchülerInnen hebt somit abschließend die zu Zeiten seiner Regentschaft geschaffenen Werke hervor und greift das Thema ihrer Ziele und Begründungen auf. Die anfangs skizzierte Argumentationslinie setzt sich also auch innerhalb der Aktivität fort, indem primär die Rechtfertigung für das Handeln des O'Higgins im Zentrum der Aktivität steht. Gleichzeitig wird auch die Idee der ewigen Erinnerung über die Hervorhebung der bis in die Aktualität bestehenden Institutionen und Bauwerke aufgegriffen.

⁴⁶⁰ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 201

Die bildlichen Darstellungen betonen diesen Aspekt. So finden sich in dem Kapitel ein Porträt (vgl. Abbildung 11)⁴⁶¹ sowie ein Gemälde, das O'Higgins bei seinem Abtreten aus dem Amt zeigt. Vor allem dieses letztere Gemälde von Manuel Antonio Caro mit dem Titel „Der Rücktritt des O'Higgins“ (vgl. Abbildung 12)⁴⁶² zeigt O'Higgins deutlich als Protagonisten der historischen Szene. So wird er in Uniform gekleidet, umringt von in schwarz gekleideten Personen, in der Mitte eines öffentlichen Raumes dargestellt. O'Higgins nimmt dabei eine würdevolle Position ein und scheint zu den Personen zu sprechen. Diese strecken teilweise ihre Hüte in die Luft. Es wird nicht klar, ob sie das Abdanken oder die Rede bejubeln, sodass sich auch hier eine Ambivalenz in der Szene feststellen lässt. Die letzte Inszenierung des O'Higgins ist jedoch in jedem Fall eine, die einen feierlichen Abgang betont.



Bernardo O'Higgins (1778-1842), primer Director Supremo de Chile independiente.

Abbildung 11

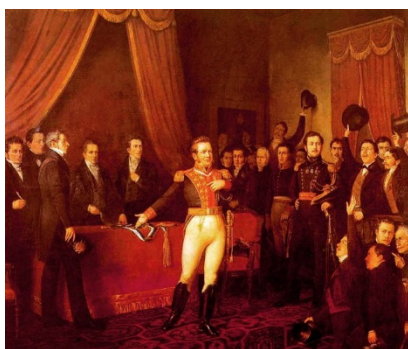


Abbildung 12

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass O'Higgins somit einerseits in der Kontrastierung zu den Figuren Carrera und Rodríguez als wichtiger Heerführer in Szene gesetzt wird und andererseits im Kontext seiner Regentschaft als wichtiger Politiker erscheint, der unter instabilen Bedingungen eine wegweisende Regierung etablieren möchte. Ihm wird folglich der Status eines Gründungshelden eingeräumt. Seine Amtszeit bleibt dabei nicht unkritisch reflektiert, wobei die Skizzierung des instabilen politischen Panoramas sowie die Maßnahmen der Modernisierung im Schulbuch sein Handeln rechtfertigen.

5.3. Die lateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung als parallel verlaufender Prozess

Charakteristisch für die Schulbücher der staatlichen Schulen des Jahres 2009 ist, dass das Kapitel der gesamtlateinamerikanischen Befreiung im Anschluss an die Beschreibung der erfolgreichen Unabhängigkeitswerdung Chiles gesetzt wird. Diese Struktur betont folglich den chilenischen Prozess vor dem gesamtlateinamerikanischen Prozess. Im Schulbuch des Jahres 2009 ergibt sich hieraus folgende Kapitelstruktur:

⁴⁶¹ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 200

⁴⁶² Ebenda, S. 201

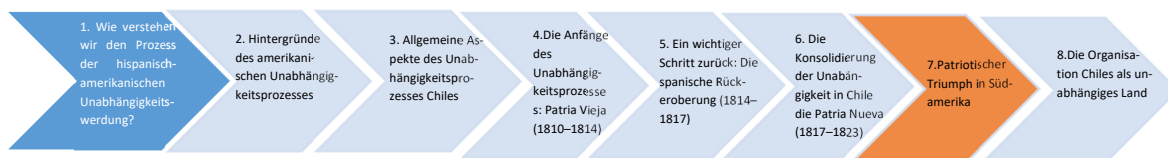


Abbildung 13: Kapitelabfolge: „Der patriotische Triumph in Südamerika“ (Quelle: eigene Darstellung)⁴⁶³

In der Betrachtung der Darstellung der Protagonisten erfolgt eine Hervorhebung. Das Kapitel „Der patriotische Triumph in Südamerika“⁴⁶⁴ beginnt mit der Erläuterung, dass ein Charakteristikum des lateinamerikanischen Unabhängigkeitsprozesses die Kooperation zwischen den einzelnen Anführern innerhalb der Länder Lateinamerikas war. Als besondere Figuren werden dabei Simón Bolívar, José de San Martín und Antonio José de Sucre hervorgehoben, wobei auch auf weitere herausragende Persönlichkeiten des historischen Prozesses verwiesen wird:

Dt.: „Unter den Anführern, die die amerikanische Sache besonders gefördert haben, traten **Simón Bolívar, José de San Martín und Antonio José de Sucre** insbesondere hervor. Sie wurden von vielen anderen begleitet, die als **Helden** der Unabhängigkeit in ihren Ländern angesehen werden.“

Span.: „Entre los líderes que impulsaron la causa americana destacaron especialmente **Simón Bolívar, José de San Martín, y Antonio José de Sucre**. A ellos se sumaron muchos otros que son considerados **próceres** de la independencia en sus países.“⁴⁶⁵

Die Darstellung der lateinamerikanischen Protagonisten erfolgt dabei ohne Abbildungen der Figuren, sodass auch eine zusätzliche Akzentuierung nicht gegeben ist. Der Text verweist zudem darauf, dass die Figuren insbesondere für ihre Länder als „Helden“ gelten. Dies deutet auf eine moderate Heroisierung hin, denn sie sind „Helden“, jedoch keine starken Identifikationsfiguren für die chilenische Geschichte.

Im weiteren Verlauf des Textes werden dann die beiden Routen der jeweiligen Befreiungsbewegungen des José de San Martín von Süden sowie die des Simón Bolívar von Norden kommend näher beschrieben und visuell über eine Landkarte hervorgehoben. Der Fokus liegt auf den Expeditionen des Simón Bolívar und Antonio José de Sucre. Es wird in der Beschreibung auf die Schwierigkeit des Vorhabens verwiesen:

Dt.: „Das Unternehmen war nicht leicht. Erst im Jahr 1824 gelang es Bolívar, eine Offensive gegen die Küstenregionen einzuleiten, wo die royalistischen Kräfte einem neuen Vizekönig, José de la Serna, folgten. Bolívar gelang ein Sieg in Junín, aber der endgültige Sieg war jedoch in der Schlacht von Ayacucho, wo Sucre die royalistischen Armeen schlug und den Vizekönig gefangen nahm. Am 6. August 1825 wurde die Unabhängigkeit Boliviens ausgerufen.“

⁴⁶³ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 198

⁴⁶⁴ Ebenda, S. 198

⁴⁶⁵ Ebenda

Span: „La empresa no fue fácil. Solo en el año 1824 Bolívar logró iniciar una ofensiva hacia los sectores cordilleranos donde se encontraban las fuerzas realistas que obedecían a un nuevo virrey, José de la Serna. Bolívar obtuvo una victoria en Junín, pero la definitiva fue en la batalla de Ayacucho, donde Sucre derrotó a los ejércitos realistas y tomó prisionero al virrey. El 6 de agosto de 1825 se proclamó la independencia de Bolivia.”⁴⁶⁶

Die Überwindung der beschwerlichen Bedingungen veranschaulicht an dieser Stelle erneut die Heroisierung. Interessant ist in dieser Betrachtung, dass die Erzählung insbesondere die Befreiung der Länder Peru und Venezuela in den Fokus rückt. Die Narration erhält somit kaum Elemente, die für die unmittelbare Geschichte Chiles interessant erscheinen. Es wird gesagt, dass Bolívar auch chilenische Soldaten in seiner Armee hatte, sodass die Beteiligung der chilenischen Bevölkerung an dem gesamtlateinamerikanischen Geschehen deutlich wird. Zudem wird die Befreiungsarmee der Anden als signifikant für den gesamten Kontinent erwähnt, sodass auch hier die chilenische Beteiligung durch die Figur des Bernardo O’Higgins deutlich wird.

Die Heroisierung der Protagonisten ist innerhalb des Kapitels eindeutig gegeben, da sie sich den Widerständen entgegenstellen und Außergewöhnliches leisten. Der Verweis auf die Signifikanz ihrer Taten für andere Länder macht sie jedoch nicht zu starken Identifikationsfiguren für den chilenischen Kontext, sodass die Heroisierung an dieser Stelle als moderat zu definieren ist.

5.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend verweist die Betrachtung des staatlichen Schulbuchs von 2009 auf eine eindeutige Heroisierung der Figur des Kolumbus. Dieser wird als mutiger und autonom handelnder Protagonist beschrieben, welcher den Gefahren der unerforschten Meere trotz und für sein außergewöhnliches Handeln von den spanischen Königen besonders entlohnt wird. In der Darstellung der Unabhängigkeitswerdung Chiles erfolgt trotz einer gegebenen Pluralität von nationalen Akteuren eine besondere Hervorhebung der Figur des Bernardo O’Higgins. Dieser wird in der Kontrastierung mit den Figuren Carrera und Rodríguez als herausragender Heerführer in Szene gesetzt und erscheint in der Beschreibung seiner Politik als Visionär, sodass er als Gründungsheld gezeigt wird. Die gesamtlateinamerikanischen Protagonisten werden ferner nicht als starke Identifikationsfiguren für die chilenische Geschichte herangezogen, sondern werden als bedeutsame Helden für die Historie anderer Länder in Szene gesetzt. Der Fokus der Narration der Unabhängigkeitswerdung liegt im staatlichen Schulbuch somit klar auf der Hervorhebung des nationalen Protagonisten O’Higgins.

⁴⁶⁶ Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed., S. 199

6. Zweite Betrachtungsphase: staatliche Schulbücher

In den Schulbüchern der zweiten Betrachtungsphase liegt die thematische Dominanz innerhalb der historischen Phase der Entdeckung auf dem Thema des gesellschaftlichen Fortschritts. Die Figur des Kolumbus wird in ein Diskursgerüst eingebettet, welches ihn als Repräsentanten der sich modernisierenden Gesellschaft ausweist. Diese Form der Personenzentrierung wird dadurch intensiviert, dass die Figur des Magellan keine Hervorhebung erhält. In der Geschichtsvermittlung der historischen Phase der Entdeckung zeigt sich somit im Vergleich zur ersten Betrachtungsphase eine abnehmende Heroisierung bzw. Hinwendung zu einer Personenzentrierung. Für die historische Etappe der Unabhängigkeitswerdung zeigt das semantisch-thematische Gerüst weiterhin eine Heroisierung der nationalen Geschichte und ihrer Figuren, wobei diesmal nicht allein die Figur des O'Higgins im Mittelpunkt der Heroisierung steht, sondern diese auf die Figuren José Miguel Carrera und Manuel Rodríguez ausgeweitet wird (vgl. Tabelle VII). Das folgende Kapitel soll daher nun einen Überblick über die hier dargestellten unterschiedlichen Diskursgerüste geben.

Tabelle VII

Zweite Betrachtungsphase	
Christoph Kolumbus	José Miguel Carrera
<ul style="list-style-type: none"> Hervorhebung des technischen Fortschritts Abhängigkeit vom spanischen Königshaus 	<ul style="list-style-type: none"> Außergewöhnlichkeit Erst- und Einmaligkeit Selbstbestimmtheit
Personenzentrierung, Repräsentant der sich modernisierenden Gesellschaft	revolutionärer Politiker
Ferdinand Magellan	Manuel Rodríguez
Keine Hervorhebung (als Teil der Gruppe der Entdecker)	<ul style="list-style-type: none"> Konfrontation mit Gefahr Außergewöhnlichkeit
keine Hervorhebung	mutiger Held
	Bernardo O'Higgins
	<ul style="list-style-type: none"> Konfrontation mit politischem Widerstand Visionär Ewige Erinnerung
	Gründungsheld
	Simón Bolívar / José de San Martín
	Sind kein Bestandteil der Narration, sondern werden lediglich in einer Aktivität für die SchülerInnen thematisiert
	keine Hervorhebung

6.1. Kolumbus – Repräsentant des Fortschritts

Im Schulbuch der zweiten Betrachtungsphase wird in der Darstellung der Entdeckung Amerikas eine Reduktion der Heroisierung im Vergleich zur ersten Betrachtungsphase ersichtlich. So werden Abhängigkeit und Nachzeitigkeit der Reise des Kolumbus beschrieben und auch das Element der Gefahren tritt als Motiv deutlich zurück. Stattdessen findet sich eine Darstellung des Kolumbus als Visionär im Zeichen eines wissenschaftlichen Fortschritts, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Die Zurücknahme der Figur des Kolumbus wird bereits über die Struktur der Narration reflektiert. So erhält der Protagonist kein eigenes Kapitel oder thematischen Abschnitt, sondern die Erzählung über Kolumbus wird in das Unterkapitel „Geographische Entdeckungen“ integriert, welches Teil des Hauptkapitels „Die Begegnung zwischen zwei Welten, Europa und Amerika“ ist.

Während in der strukturellen Gestaltung der Kapitel also eine Zurücknahme historischer Figuren zu erkennen ist, ist die Hervorhebung über Bilder hingegen verstärkt gegeben. So existieren insgesamt drei Abbildungen des historischen Protagonisten Kolumbus, wobei auf Porträts verzichtet wird.

Das erste Bild ist bereits aus der vorangegangenen Betrachtungsphase bekannt und stellt das Gemälde des Malers Puebla Torres dar (vgl. Kapitel 5.1., S. 109, Abbildung 5). Es wird in der Einleitung in das Kapitel abgebildet.⁴⁶⁷ In der Betrachtung des Gemäldes des Künstlers Puebla Torres wird, wie bereits im Kapitel 5 erläutert, die Figur des Kolumbus innerhalb der Darstellung visuell akzentuiert und Symbole der Kolonialisierung, Christianisierung und der europäischen Übermacht werden vermittelt. Dennoch wird das Bild, anders als in dem vorangegangenen Buch des Verlags MareNostrum, nicht als unhinterfragte historische Inszenierung im Schulbuch eingeführt, sondern die SchülerInnen werden zu einer Bildinterpretation aufgefordert. Sie sollen unter anderem einen Bezug zwischen der Kapitelüberschrift „Die Begegnung zwischen zwei Welten, Europa und Amerika“ und der Darstellung im Gemälde herstellen. Auch der Maler des Bildes wird kritisch hinterfragt, indem die SchülerInnen beurteilen sollen, ob dieser Zeuge der dargestellten historischen Szene gewesen sein kann. Im zugehörigen Einleitungstext wird die Ankunft des Kolumbus ferner nicht als historischer Wendepunkt beschrieben, sondern der Moment der Begegnung zwischen den beiden Welten wird als zentraler Aspekt für die Entwicklung der chilenischen Kultur und Identität in den Mittelpunkt gerückt, wobei auf die Gleichwertigkeit beider Gesellschaften für den Entwicklungsprozess verwiesen wird. Vereinzelt historische Protagonisten werden innerhalb des Einleitungstexts nicht hervorgehoben, sondern die Europäer als Kollektiv werden als Protagonisten der Entdeckungsreisen beschrieben:

Dt.: „In dieser Lektionseinheit laden wir dich ein, die Gründe kennenzulernen, die dazu geführt haben, dass die Europäer Entdeckungsreisen in neue Gebiete unternommen haben. Eine Situation, die 1492 zur Begegnung zweier Welten geführt hat: der Alten Welt, Europa, und der Neuen Welt, Amerika. Die Begegnung dieser zwei verschiedenen Welten zu studieren, ist sehr wichtig, denn daraus entstand damals unsere chilenische Kultur und Identität.“

Span.: „En esta Unidad te invitamos a conocer las razones que llevaron a los europeos a realizar viajes de exploración a nuevos territorios, situación que condujo, en 1492, al encuentro de dos mundos: el Viejo Mundo, Europa y el Nuevo Mundo, América. Estudiar el

⁴⁶⁷ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 5to básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 8/9

encuentro de estos dos mundos tan diferentes, es muy importante, pues a partir de entonces surge nuestra cultura e identidad chilena.“⁴⁶⁸

Der Gedanke eines kulturell wertvollen Kontakts wird somit mittels der Kombination schriftlicher und bildlicher Elemente für den historischen Moment der Entdeckung in der Einleitung vermittelt. Die historischen Figuren bleiben zwar Teil der Bildanalyse, indem die Frage gestellt wird, welche Unterschiede es zwischen den dargestellten Figuren gibt, jedoch wird in diesem Kontext die Figur des Kolumbus im Schulbuch nicht als herausragende Persönlichkeit betont. Es wird folglich die Gesamtheit der Protagonisten der Entdeckung des 15. Jh. in den Mittelpunkt gerückt.



Abbildung 14

Die zweite Illustration ist das Bild mit dem Titel „Reise des Kolumbus“ von Theodor de Bry aus dem Zeitraum 1528–1598 (vgl. Abbildung 14).⁴⁶⁹ Isoliert von weiteren intertextuellen Elementen erweckt das Bild zunächst den Anschein, als würde es, ähnlich wie in den vorangegangenen Schulbüchern des Verlags MareNostrum, Kolumbus als mutigen Seefahrer darstellen, welcher sich den Gefahren der Meere stellt.

Das Bild wird jedoch in das Unterkapitel 1 „Europäische Expansion“⁴⁷⁰ und hier in den thematischen Abschnitt „Die Entstehung einer neuen Mentalität, das humanistische Denken“ (Span. „El surgimiento de una nueva mentalidad, el pensamiento humanista“)⁴⁷¹ integriert. Die SchülerInnen werden dazu aufgefordert, das Bild des Theodor de Bry mit den im Schulbuch zu findenden Beschreibungen der Entwicklungen einer modernen Gesellschaft und des humanistischen Denkens seinerzeit zu verbinden. Gemäß der Aufgabe sollen die SchülerInnen im Unterricht dann erläutern, welche Charakteristika des humanistischen Denkens im Bild reflektiert werden und wie diese über die Figur des Kolumbus widerspiegelt werden. Der Text beschreibt die moderne Gesellschaft seinerzeit im Sinne einer humanistischen Befreiung und charakterisiert diese als intelligent, individualistisch und abenteuerlustig. Kolumbus stellt sich der Konfrontation mit den

⁴⁶⁸ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 5to básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 8/9

⁴⁶⁹ Ebenda, S. 16

⁴⁷⁰ Ebenda, S. 12 ff.

⁴⁷¹ Ebenda, S. 16 ff.

abgebildeten Fantasiewesen, was auf eine geistige Auseinandersetzung mit Mythen und dem Streben nach Erkenntnis verweist. Er wird somit durchaus als mutige Persönlichkeit in Szene gesetzt, jedoch in erster Linie als Repräsentant eines Zeitgeistes sowie eines gesamtgesellschaftlichen Strebens nach Erkenntnis und der Überwindung von Aberglauben. Kolumbus erstrahlt somit nicht als Held und Pionier im traditionellen heldenhaften Verständnis, sondern die Interpretation seiner Figur reicht tiefer und setzt sie als Teil einer gesellschaftlichen Entwicklung in Szene.

Die dritte Abbildung mit dem Titel „Kolumbus erklärt sein Projekt den spanischen Königen“ (vgl. Abbildung 15)⁴⁷² aus dem Jahre 1843 reiht sich in einer ähnlichen Form in die Gesamtdarstellung ein. So wird das genannte Bild in das zweite Kapitel „Geographische Entdeckungen“ (Span.: „Descubrimientos geográficos“) und hier in den thematischen Abschnitt „Die Entdecker, die nach Amerika kommen“ (Span.: „Los exploradores que llegan a América“)⁴⁷³ integriert. Kolumbus wird auf dem Bild



Abbildung 15

kniend vor den spanischen Königen dargestellt. Über den Titel des Bildes wird deutlich, dass Kolumbus in dem Moment inszeniert wird, in welchem er sein Projekt vor dem spanischen Königshaus präsentiert. Die Abbildung suggeriert somit zunächst eine Abhängigkeit von der Beurteilung der spanischen Könige und reduziert somit den Aspekt des autonomen Handelns in dieser Szene.

Doch nicht nur die gewählten Abbildungen und ihre Relation zu weiteren diskursiven Elementen vermitteln das Bild eines Kolumbus, welcher Teil eines Entwicklungsprozesses ist, sondern dies wird auch innerhalb der narrativen Struktur ersichtlich. Das Unterkapitel 2 „Geographische Entdeckungen“⁴⁷⁴ beschreibt im genannten Schulbuch die Figur des Kolumbus. Gerahmt wird diese Narration thematisch von dem Unterkapitel 1 „Europäische Expansion“⁴⁷⁵ und dem Kapitel „Amerigo Vespucci kündigt eine „Neue Welt“⁴⁷⁶ an.“ Letzteres deutet somit einen veränderten Fokus von Kolumbus auf andere Seefahrer wie Vespucci an. Das Kapitel „Europäische Expansion“ beschreibt Aspekte, die die Erkundungsreisen motivierten und förderten. Es greift dabei ökonomische Gegebenheiten, die Entwicklung eines neuen humanistischen Denkens sowie den technischen Fortschritt auf. Die Beschreibung des technischen Fortschritts dominiert dabei die Narration

⁴⁷² Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 5to básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 26

⁴⁷³ Ebenda

⁴⁷⁴ Ebenda

⁴⁷⁵ Ebenda, S. 12

⁴⁷⁶ Ebenda, S. 28

quantitativ über eine entsprechend hohe Anzahl an Textanteilen (thematische Abschnitte: „Die neuen technischen Fortschritte, die die Expansion von Europa erlaubten“⁴⁷⁷, „Was waren diese technischen Fortschritte in Bezug auf die Seefahrten?“⁴⁷⁸, „Welche Konsequenzen hatten diese technischen Fortschritte in der Seefahrt?“⁴⁷⁹) sowie auch über große Illustrationen von Schiffen und weiteren technischen Hilfsmitteln der Seefahrt (vgl. Abbildung 16).⁴⁸⁰ Im Fokus der Narration über die Gründe für die europäische Expansion steht folglich der technische Fortschritt, welcher die Reisen ermöglichte und vereinfachte. Die historischen Figuren als Hauptakteure treten dabei in den Hintergrund bzw. werden als ausführende Organe in der Nutzung des gegebenen Fortschritts inszeniert.



Abbildung 16

⁴⁷⁷ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 5to básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 17

⁴⁷⁸ Ebenda, S. 18

⁴⁷⁹ Ebenda, S. 20

⁴⁸⁰ Ebenda, S. 18/19

Der Aspekt der beschwerlichen Bedingungen wird nicht vollends außen vor gelassen, sondern erscheint in begrenztem Umfang im letzten thematischen Abschnitt als eine Hürde, die von den Matrosen kollektiv überwunden wird. Unter der Überschrift „Entdeckungsreisen und Entdeckungen, ein großes Abenteuer“ wird zunächst beschrieben, wie sich eine Mannschaft zusammensetzte und welche Ressourcen (finanziell und technisch) für die Reise notwendig waren. In einer historischen Quelle aus dem Jahr 1571 beschreibt dann ein Matrose seine Aufgaben sowie die unkomfortablen Bedingungen auf See, die sich durch Platzmangel und Lebensmittelknappheit kennzeichneten. Ein Bild (vgl. Abbildung 17), auf welchem ein Matrose den Mast bei stürmischer See hinaufklettert, untermalt die Beschreibung.⁴⁸¹ Die beschwerlichen Bedingungen erscheinen folglich in sehr begrenztem Umfang und werden aus der Perspektive der Matrosen und somit als kollektives Hindernis beschrieben, was ebenso der Heroisierung einzelner Figuren entgegenwirkt.

Die SchülerInnen beginnen im Anschluss an diese Beschreibungen mit der Lektüre über die Figur des Kolumbus und über die Entdeckungsreisen.

Das Unterkapitel 2 „Geographische Entdeckungen“⁴⁸² beginnt mit dem thematischen Abschnitt „Geographische Entdeckungen Portugals und Spaniens“⁴⁸³, in welchem von der portugiesischen Monarchie und den Reisen des Bartolomé Díaz, Vasco da Gama und Pedro Álvares Cabral berichtet wird. Es schließt sich dann die Textpassage mit der Überschrift „Die Entdecker, die nach Amerika kommen“⁴⁸⁴ an. Wie die Überschrift dieser thematischen Einheit bereits suggeriert, wird Kolumbus zunächst als einer von vielen europäischen Entdeckern angekündigt. Dies betont die Aspekte der Nachzeitigkeit und Wiederholung, was dem Vorhaben den Charakter des Außergewöhnlichen aberkennt. Gleichsam beschreibt der Text jedoch, dass Kolumbus unter all diesen Entdeckern einer der Bemerkenswertesten und zudem ein „großer Fachmann“ der Kartografie, der Seefahrt, der Astronomie und der griechischen Klassiker war, was es ihm erlaubte, die Idee von einer runden Erde zu entwickeln. Somit wird auch in diesem Kontext über die schriftlichen Elemente die Idee eines wissenschaftlich orientierten Kolumbus betont:

⁴⁸¹ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 5to básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 21

⁴⁸² Ebenda, S. 24 ff.

⁴⁸³ Ebenda, S. 25 ff.

⁴⁸⁴ Ebenda, S. 26 ff.

Unidad 1

21

Los viajes de exploración y descubrimientos, una gran aventura

Antes de iniciar la lectura del texto, comenta con un compañero o compañera las siguientes preguntas: ¿Cómo te imaginas la vida de los navegantes durante estos largos viajes? ¿Cuáles serían los que conformaban su tripulación? ¿Cuáles serían las principales dificultades que debieron enfrentar?

Los viajes en esos años eran preparados durante meses de anticipación. Para llevarlos a cabo, se necesitaba financiamiento por parte de un rey, de un banquero o de un gran comerciante.


Se requería tener buenas naves, instrumentos y, sin duda, contar con una tripulación, a quienes se les pagaba por adelantado una cantidad de dinero para entusiasmarlos y evitar que desistieran de esta travesía.

¿Quiénes componían la tripulación?

Esta solía estar compuesta por un conjunto de personas, cada una con tareas bien específicas. Algunas de ellas eran:

- **El capitán**, máxima autoridad de la embarcación. Muchas veces de mayor nivel económico y social, y no poseía todos los conocimientos de navegación.
- **El maestro**, consejero del capitán y marino experto.
- **El piloto**, a cargo de todo lo relacionado con la navegación misma. Poseía sus propios portulanos e instrumentos, tales como la brújula y el astrolabio.
- **El calafate**, encargado de mantener impermeabilizada la nave.
- **El maestro de armas**, responsable de la disciplina a bordo.

También estaban el **escribano**, los **marineros**, el **sacerdote**, el **crijano**, el **cocinero**, el **vigia**. ¿Qué tareas cumplirían estos integrantes de la tripulación?



Relato de un viajero

“Nos encontramos en el año 1571 y había decidido embarcarme rumbo a América en busca de fortuna.

Al subir al barco, me costó trabajo encontrar un lugar donde acomodarme y situar mis pertenencias, pues los espacios libres dejados por la carga eran escasos. Yo sabía que los responsables del viaje solo estaban obligados a darnos agua, así que, como los demás pasajeros, llevaba mis propios alimentos (tocino, harina, carne y pescado salado, aceite, vinagre, sal), una manta, una cobija y mis escasas ropas personales.

Ya en alta mar observé con detenimiento las incógnitas islas y venidas de la tripulación del barco. Estaba formada por unas treinta personas, entre ellos unos 14 marineros y 8 grumetes, que se pasaban el día atarados en sus obligaciones: ensartar los velos o las reparar; regular la cubierta; activaban el agua; medían la profundidad del agua con una soga empalmada, revisaban los cabos, etc.”

Fuente: Copia del diario de canario, reproducción/ fondo/temadocis11.htm

Preguntas

1. ¿Qué tenían que llevar los pasajeros que iban a América?
2. ¿Cuáles eran algunas de las tareas de los marineros y grumetes en el barco?
3. ¿Por qué crees que nuestro protagonista va a América?
4. ¿Qué diferencias crees que hay con los viajes actuales en barco?

Abbildung 17

Dt.: „Von den Entdeckern war **Christoph Kolumbus** einer der herausragendsten. Er wurde in Italien geboren, wo er als Handwerker und Kaufmann arbeitete, bis er beschloss, Seefahrer zu werden. Er war ein Fachmann der Schifffahrt, der Astronomie und der griechischen Klassiker, und so kam er auf die Idee, dass die Erde rund sei und dass es möglich sei, den Osten zu erreichen, indem er in den Westen segelte, das heißt „eine Umgehung“ durchführte bzw. einen Kreis. Das Projekt brauchte Finanzierung und, um Geld zu bekommen, versuchte er erfolglos, die portugiesische Krone zu überzeugen.“

Span.: „De los exploradores, **Cristóbal Colón** fue uno de los más destacados. Nació en Italia, donde trabajó como artesano y comerciante hasta que decidió hacerse navegante. Era un estudioso de la navegación, la astronomía y de los clásicos griegos, por lo que adquirió la idea de que la Tierra era redonda y que era posible llegar a Oriente navegando hacia el Oeste, es decir, „haciendo una circunvalación“, o sea, un círculo. El proyecto necesitaba ser financiado y para conseguir dinero intentó, sin éxito, convencer a la Corona Portuguesa.“⁴⁸⁵

Die Beschreibung des Kolumbus im Schulbuch in Form eines Repräsentanten des wissenschaftlichen Fortschritts korrespondiert somit mit den bereits zuvor beschriebenen bildlichen Darstellungen. Die Zusicherung der Finanzierung der Entdeckungsreise und die Unterzeichnung des Vertrags „Kapitulation von Santa Fe“ werden im weiteren Textverlauf beschrieben und es wird explizit auf die im Abkommen enthaltenen Rechte und Pflichten verwiesen. Somit erscheint die Vereinbarung nicht als Teil einer außergewöhnlichen Honorierung, wie es noch im Schulbuch von 2009 der Fall ist, sondern als Vertrag mit Entlohnungen und entsprechenden Gegenleistungen. Im Anschluss an das Kapitel über die geographischen Entdeckungen schließt sich dann das bereits genannte Unterkapitel „Amerigo Vespucci kündigt eine „Neue Welt“ an“ (Span.: „Américo Vespucio anuncia un „Nuevo Mundo“)⁴⁸⁶ als Abschluss der Narration über die Entdeckungen an. Vespucci ist somit die einzige Figur, welche eine eigene Kapitelüberschrift erhält. In der Tat wird der Protagonist Vespucci zur Schlüsselfigur, jedoch nicht aufgrund einer zu vermutenden heldenhaften Hervorhebung seiner Reisen, sondern als Figur, welche den Fortschritt, den die Reise des Kolumbus mit sich brachte, als Erster erkennt und somit die Erstellung einer aktualisierten Weltkarte ermöglicht.

Dt.: „So erscheint die Figur des Amerigo Vespucci, Kaufmann, Seemann und florentinischer Kartograph, der vier Reisen nach „Ostindien“ unternommen hatte. Er war der Erste, der erkannte und verkündete, dass Kolumbus eine „Neue Welt“ erreicht hatte. Mit diesen Nachrichten veröffentlichte der deutsche Kartograph Martin Waldseemüller 1507 die erste Weltkarte, die die Neue Welt, die er Amerika nannte, beinhaltete.“

Span.: „Así aparece la figura de Américo Vespucio, comerciante, marino y cartógrafo florentino que habría realizado cuatro viajes a las „Indias Orientales“. Fue el primero en darse cuenta y anunciar que Colón había llegado a un „Nuevo Mundo“. Con estas noticias,

⁴⁸⁵ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 5to básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 26

⁴⁸⁶ Ebenda, S. 28

en 1507 el cartógrafo alemán Martin Waldseemüller publicó el primer mapamundi en que se incluía el nuevo mundo, que él llamó América.⁴⁸⁷

Es folgt dann eine kurze Erwähnung weiterer Seereisen, wie die des Vasco Núñez de Balboa, Juan Díaz de Solís, Ferdinand Magellan und Sebastián Elcano. Die Reise des Magellan wird dabei besonders thematisiert, indem ein Auszug aus der Perspektive eines Matrosen abgedruckt wird, welcher die schwierigen Bedingungen wie Hunger und Krankheit auf See beschreibt. Anders als im vorangegangenen ersten Betrachtungszeitraum wird der Fokus von der heroischen Figur des Kapitäns auf die normalen Matrosen und die kollektive Überwindung von Widerständen gelegt.

Das Kapitel verdeutlicht, dass die historischen Figuren der Entdeckung als Protagonisten im Vergleich zu den Vorjahren etwas zurücktreten, indem sie weder über Bilder noch über schriftliche Beschreibungen eine gesonderte Akzentuierung erfahren. Hervorgehoben wird stattdessen der technische Fortschritt, welcher im Vergleich zu 2009 sowohl in seiner Beschreibung als auch über die bildlichen Elemente ausgeweitet wird. Dies wirkt der Heroisierung von Protagonisten entgegen, da die Reisen technisch unterstützt und somit weitestgehend frei von Widerständen und Gefahren wirken. Allein die Figur des Kolumbus – als einzige unter den Entdeckern – wird über bildliche und schriftliche Elemente besonders in Szene gesetzt und erscheint jedoch dabei als Beispiel eines Repräsentanten einer sich modernisierenden Gesellschaft. Die Figur wird jedoch nicht als Wendepunkt für den historischen Verlauf betont, sondern markiert den wissenschaftlichen Fortschritt. Die Aspekte der Pioniersstellung sowie die einer außergewöhnlichen Honorierung des Projekts sind jedoch innerhalb der Narration nicht erkennbar. Kolumbus handelt im Auftrag der spanischen Krone und wird mit den dazugehörigen Rechten und Pflichten konfrontiert, sodass auch der Aspekt des autonomen Handelns im Vergleich zu den Vorjahren zurücktritt. Wie bereits erwähnt werden weitere Figuren der Entdeckungsreisen nicht gesondert hervorgehoben. Allein der Protagonist Vespucci erhält eine Akzentuierung, wobei diese, bei näherer Betrachtung, ebenfalls nicht als eine heroisierende Hervorhebung seiner Person und außergewöhnlichen Taten zu interpretieren ist, sondern Vespucci wird im historischen Verlauf zur Schlüsselfigur, die die damalige Gesellschaft zu der Erkenntnis über die von Kolumbus neu entdeckten Welt führt und somit zum wissenschaftlichen Fortschritt beiträgt. Diese Figuren werden also gesellschaftlich wegweisend. Einzig die Matrosen als kollektive Akteure erscheinen als Figuren, die sich den widrigen Bedingungen auf See stellen, sodass hier Elemente einer Heroisierung zu finden sind.

6.2. Carrera, Rodríguez und O'Higgins: Helden der Unabhängigkeitswerdung

Wie bereits in der Einleitung in das Kapitel erwähnt, ist die zweite Betrachtungsphase dadurch gekennzeichnet, dass die semantisch-thematische Struktur im Schulbuch die Pluralität von an der nationalen Unabhängigkeitswerdung beteiligten Akteuren

⁴⁸⁷ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 5to básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 28

hervorhebt. In der konkreten Darstellung im Schulbuch erscheinen die Figuren Carrera, Rodríguez und O'Higgins als gleichsam akzentuierte Protagonisten. Dies verweist auf eine Veränderung zu dem vorangegangenen Zeitabschnitt, in welchem die Heroisierung einer einzelnen zentralen Figur erfolgte. Im vorliegenden Kapitel sollen die einzelnen Darstellungen nun näher betrachtet werden.

José Miguel Carrera

Die Figur des José Miguel Carrera wird im Abschnitt „Regierung des José Miguel Carrera 1811–1813“ thematisch fokussiert, welcher Teil des Unterkapitels „La Patria Vieja (1810–1814)“⁴⁸⁸ ist. Weiterhin geben auch die Abschnitte „Ende der Patria Vieja“ und „Niederlage der patriotischen Kräfte“ einen Überblick über den politischen Werdegang seiner Person. Der eigene thematische Abschnitt verweist auf eine grundsätzlich intendierte Akzentuierung der Figur. Bestärkt wird diese These über ein abgedrucktes Porträt (vgl. Abbildung 18).⁴⁸⁹

In der thematischen Einheit „Regierung des José Miguel Carrera“⁴⁹⁰ wird von revolutionären Maßnahmen gesprochen, welche Carrera ergriff, um die Dominanz Spaniens aufzubrechen. Eine Akzentuierung des revolutionären Charakters erfolgt über fett gedruckte Buchstaben:

Dt.: „Die von José Miguel Carrera ergriffenen **revolutionären Maßnahmen** zielten darauf ab, das spanische Herrschaftssystem zu beenden. Um diese umzusetzen, führte er mit Unterstützung von den ihn unterstützenden Streitkräften einen Staatsstreich durch, mit dem Ziel, die Personen, die am nationalen Kongress beteiligt waren, durch andere Autoritäten auszutauschen, die mit seinen Ideen des revolutionären Wandels eher konform waren.“

Span.: „Las **medidas revolucionarias** que tomó José Miguel Carrera tenían como finalidad terminar con el sistema de dominación española, para poder llevarlas a cabo dio un golpe de Estado, apoyado en las fuerzas militares que lo apoyaban, con el objeto de cambiar las personas que participaban en el Congreso Nacional, por otras autoridades más de acuerdo con sus ideas de cambio revolucionario.“⁴⁹¹

⁴⁸⁸ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 5mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 46 ff.

⁴⁸⁹ Ebenda, S. 46

⁴⁹⁰ Ebenda

⁴⁹¹ Ebenda, S. 46

Etapas de la Independencia de Chile

Para estudiar la Independencia de Chile, los historiadores han identificado tres etapas con características particulares; ellas son:



• NUEVAS PALABRAS •

Reglamento constitucional: disposición normativa escrita, de carácter general, orientada a regular y organizar el nuevo orden político.

La Patria Vieja (1810-1814)


Durante este periodo, la mayor parte de la aristocracia siguió leal y fiel al rey de España, Fernando VII.

La administración del poder pasó de manos de la Primera Junta de Gobierno al Congreso Nacional y luego a manos de una nueva Junta de Gobierno presidida por el General **José Miguel Carrera**. Los importantes cambios que se realizaron buscaban concretar la autonomía política de Chile. Entre ellos, destacan: la creación del primer Reglamento Constitucional, el primer Congreso Nacional y los primeros símbolos patrios.


Gobierno de José Miguel Carrera 1811-1813

Las **medidas revolucionarias** que tomó José Miguel Carrera tenían como finalidad terminar con el sistema de dominación española, para poder llevarlas a cabo dio un golpe de Estado, apoyado en las fuerzas militares que lo apoyaban, con el objeto de cambiar las personas que participaban en el Congreso Nacional, por otras autoridades más de acuerdo con sus ideas de cambio revolucionario.

- Durante su gobierno creó el **Primer Reglamento Constitucional** que, por un lado, decía reconocer a Fernando VII como rey en Chile y, por otro, señalaba que no eran válidas las ordenes que provenían del extranjero.
- Se crearon los primeros **símbolos patrios**: la bandera y el escudo, elementos que permitían reforzar el sentido de identidad nacional y establecer que Chile era una nación nueva.



▲ José Miguel Carrera.



▲ Bandera símbolo de la Patria Vieja.

46 UNIDAD 2. La Independencia de Chile y la organización de la República / Historia, Geografía y Ciencias Sociales 9º Básico

Abbildung 18

Die militärische Intervention Carreras wird somit in erster Linie als Schlag gegen die Unterdrückung durch das spanische Herrschaftssystem beschrieben, wobei die seinerzeit bestehenden Institutionen und ihre Maßnahmen im Sinne der Unabhängigkeitswerdung in diesem Kontext keine Erwähnung finden. Zudem wird das Handeln des Carrera in einem zuvor skizzierten Kontext der allgemeinen loyalen Grundstimmung gegenüber dem spanischen Königshaus eingebettet, was den Charakter einer mutigen Konfrontation eines liberalen Gedankenguts in einem konservativen politischen Klima verstärkt. Damit einher geht, dass im Text zweifach von einem „revolutionären Wandel“ gesprochen wird, was die Idee der Innovation betont.

Es werden dann die drei Hauptwerke der Regentschaft des Carrera aufgelistet: die Verfassungsänderung, die ersten patriotischen Symbole, welche gemäß dem Text die Stärkung der nationalen Identität Chiles bewirken sollten, sowie die erste Druckerpresse, welche die Geburt der ersten nationalen Zeitung „Aurora de Chile“ ermöglichte. Die Zeitung wiederum diente gemäß dem Text der Verbreitung der Idee der Unabhängigkeitswerdung. Somit wird die Regierung des Carrera als reformgebende Phase beschrieben. Die Reformen der zuvor etablierten Institutionen finden hingegen keine Erwähnung im Text. Es werden die Flagge der damaligen „Patria Vieja“ sowie ein Bild der Druckpresse im Schulbuch abgebildet (vgl. Abbildung 18 und Abbildung 19).⁴⁹² Darunter wird eine Strophe der Nationalhymne mit dem Hinweis abgedruckt, dass diese einst in der Zeitung erschien. Somit wird der Aspekt der Schaffung nationaler Identität während der Regentschaft Carreras auch im Kontext des Drucks zusätzlich hervorgehoben, was den Gedanken seiner für die Nation wegweisenden Funktion verstärkt.

Im Anschluss wird eine Aktivität für die SchülerInnen in das Kapitel integriert. Es wird innerhalb dieser Textaufgabe eine Tabelle mit den unterschiedlichen Regierungsphasen der Patria Vieja sowie ihrer Protagonisten und Institutionen zu Verfügung gestellt. Da José Miguel Carrera die einzige Figur ist, die diese historische Phase innerhalb des Textes dominierte, wird seine Person prominent erwähnt und als revolutionärer Anführer bezeichnet, was ihn ebenso in der abschließenden Aktivität besonders akzentuiert und von den anderen Regentschaften unterscheidet.


Unidad 2

• Con el objetivo de difundir la idea de la independencia, importa una imprenta y con ella nace el primer periódico nacional, la "Aurora de Chile", cuyo director fue Fray Camilo Henríquez.

Himno aparecido en una de las publicaciones de la "Aurora de Chile"

*Ya la patria se eleva gloriosa
sin el yugo de horribles tiranos.
Liberales principios y humanos
han de darle la felicidad
La razón, la justicia, y las leyes
Establecen su placido imperio
Solo suena en el nuevo hemisferio
La voz dulce de la libertad.*

Fuente: Página web de la "Aurora de Chile".
http://www.auroradechile.cl/memorias/6633/aurora.html
Consulta: 20 de abril de 2012.



«. Imprenta en que se imprimió la "Aurora de Chile".

Actividad

Reúnete en grupos de tres compañeros, lean el siguiente esquema y discutan respecto a cuál es el elemento característico de la Patria Vieja.
Registren la información en el cuaderno para luego compartirla con los otros grupos de la clase.
Establezcan aspectos en común y diferencias entre los distintos grupos.

PRINCIPALES PROTAGONISTAS Y OBRAS DE LA PATRIA VIEJA			
Años	Quien gobierna	Protagonistas	Obras
1810-1811	Primera Junta de Gobierno	- Los miembros de la Primera Junta	- Libertad de comercio - Establecimiento de relaciones diplomáticas con Argentina - Formación de un ejército para defender la patria de Napoleón - Convocatoria a un Congreso Nacional
1811	El Primer Congreso Nacional	- Manuel de Salas, gestor de la Ley de Libertad de Vientre - José Miguel Carrera	- Ley de Libertad de Vientre - Tribunal Supremo Judicial
1811-1813	La Junta de Gobierno dirigida por José Miguel Carrera (1812-1813)	- José Miguel Carrera, líder revolucionario - Robert Fournet, representante de Estados Unidos en Chile - Fray Camilo Henríquez, fundador de la "Aurora de Chile"	- Nace la "Aurora de Chile", primer diario nacional - Reglamento Constitucional de 1812 - Inicio de relaciones diplomáticas con Estados Unidos - Primera bandera nacional
1813-1814	Segunda Junta de Gobierno (1813)	- José Miguel Infante, Francisco Antonio Pérez y Agustín de Eyzaguirre, miembros de la Junta de Gobierno	- Decreto de escuelas de primeras letras en todas las ciudades - Fundación del Instituto Nacional y la Biblioteca Nacional - Creación del diario "El Monitor Araucano"

UNIDAD 2. La Independencia de Chile y la organización de la República // Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5º Básico

Abbildung 19

⁴⁹² Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 5mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 47

Es folgt schließlich die zweite thematische Einheit „Das Ende der Patria Vieja“⁴⁹³, welche, unabhängig von der Figur des Carrera, von allgemeinen Konflikten zwischen Royalisten und Patrioten im Land berichtet. Das politische Klima wird somit als angespannt beschrieben und vermittelt erste Hinweise auf die Kontextbedingungen für die sich anschließende Schlacht von Rancagua. Im dritten thematischen Abschnitt „Niederlage der patriotischen Kräfte“⁴⁹⁴ wird dann beschrieben, dass die revolutionären Maßnahmen des Carrera dazu führten, dass der Vizekönig Perus 1813 seine Truppen nach Chile entsandte. Die militärische Vorbereitung der Patrioten war jedoch gemäß dem Text eingeschränkt und so wurden die patriotischen Kräfte in der Schlacht von Rancagua am 2. Oktober 1814 geschlagen.

Dt.: „Die militärische Vorbereitung der kreolischen Patrioten war knapp, aber das entmutigte sie nicht, im Gegenteil, viele stellten ihr Vermögen der Sache der Unabhängigkeit zur Verfügung, aber schließlich wurden die patriotischen Kräfte in der Schlacht von Rancagua besiegt, am 2. Oktober 1814. Damit endet die Etappe Patria Vieja.“

Span.: „La preparación militar de los criollos patriotas era escasa, pero esto no los desanimó, por el contrario, fueron muchos los que pusieron sus riquezas a disposición de la causa de la Independencia, pero finalmente, las fuerzas patriotas fueron derrotadas en la batalla de Rancagua, el 2 de octubre de 1814. Con ella se pone fin a la etapa conocida como Patria Vieja.“⁴⁹⁵

Das Scheitern in Rancagua wird folglich auf die mangelnde Vorbereitung der Truppen zurückgeführt. Der thematische Abschnitt „Das Ende der Patria Vieja“ kontextualisiert die Geschehnisse zudem in einem Klima politischer Unruhen, was Anknüpfungspunkte für Erklärungsversuche einer mangelnden Vorbereitung schafft. Zudem wird betont, dass die Streitkräfte sich trotz der widrigen Bedingungen dem Feind entgegenstellten und viele Investitionen für die Unabhängigkeitswerdung leisteten, was eine mutige Handlung anklingen lässt.

Der im Schulbuch des Jahres 2009 noch dominant skizzierte Konflikt zwischen Carrera und O'Higgins, der kontinuierliche Machtwechsel innerhalb des patriotischen Heers, die letztendliche Einkesselung der militärischen Truppen des O'Higgins in Rancagua und das

• NUEVAS PALABRAS •

Guerra civil: enfrentamiento bélico entre personas de un mismo territorio, país o ciudad.
Realista: ejército formado, principalmente, por españoles europeos y americanos, cuyo objetivo era la defensa de la monarquía española frente a la revolución independentista hispanoamericana en el primer tercio del siglo XIX.
Patriotas: luchaban por la independencia de Chile.



Veo y analizo un documental

Observa con atención el documental indicado en la ficha. El objetivo es que puedas profundizar sobre esta primera etapa que hemos estudiado. Te sugerimos tomar nota de lo que observas.



FICHA DEL DOCUMENTAL
 Fuente: Selección Nacional de Chile (TVN)
 Título del video:
 Algo habrán hecho por la Historia de Chile: 1812-1822
 Autor/producción: TVN
 Duración: 00:46:10
 Año: 2010

Trabaja en tu cuaderno en relación con los siguientes temas:

- ¿Qué obras importantes puedes destacar de este período?
- ¿Cómo describirías el ambiente de la época?
- ¿Cómo es la relación entre los principales líderes de la época: José Miguel Carrera y Bernardo O'Higgins?
- Evalúa la relevancia histórica del desastre de Rancagua.

El documental lo encontrarás en la siguiente página web:

— <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=10063>

El fin de la Patria Vieja

La lucha por la Independencia implicó conflictos entre el bando patriota y el realista. Sin embargo, no todos los criollos querían llevar el proceso tan lejos, y veían con preocupación los cambios que pudieran afectar sus privilegios. Además, les preocupaba el daño que sufrirían las actividades económicas en caso de conflicto y a que se suspendiera el comercio con Perú, y la actividad agrícola se vería muy afectada.

Es importante señalar que **patriotas** y **realistas** no representaban más del 5% de la población chilena. Por lo tanto, las luchas por la Independencia involucraron solo a una minoría de la población. En estas luchas observamos rasgos de una guerra civil, ya que hubo enfrentamientos entre criollos patriotas y criollos realistas, con intereses contrapuestos.

Esta división entre los criollos, ¿qué consecuencia tendrá en el desarrollo de la Independencia?

Derrota de las fuerzas patriotas

Las medidas revolucionarias tomadas por José Miguel Carrera durante los últimos años de la Patria Vieja hicieron que el virrey del Perú, **Fernando de Abascal**, decidiera enviar un ejército a Chile en 1813.

La preparación militar de los criollos patriotas era escasa, pero esto no los desanimó, por el contrario, fueron muchos los que pusieron sus riquezas a disposición de la causa de la Independencia, pero finalmente, las fuerzas patriotas fueron derrotadas en la **batalla de Rancagua**, el 2 de octubre de 1814. Con ella se pone fin a la etapa conocida como Patria Vieja.

El contingente que quedaba del disminuido ejército patriota huyó a Argentina con el fin de reorganizarse y buscar el momento propicio para volver a la lucha.



► El Desastre de Rancagua. Obra de Pedro Subercaseaux.

48

UNIDAD 2. La Independencia de Chile y la organización de la República // Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico

Abbildung 20

⁴⁹³ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 48 ff.

⁴⁹⁴ Ebenda, S. 48

⁴⁹⁵ Ebenda

Warten auf die Truppen des Carrera werden in diesem Kontext nicht erwähnt. Lediglich in einer Aufgabe für die SchülerInnen werden die Rollen von Carrera und O'Higgins innerhalb des Schulbuchs kurz thematisiert, wobei dies entkoppelt von der Hauptnarration geschieht und nicht als expliziter Konflikt beschrieben wird:

Dt.: „Wie ist die Beziehung zwischen den Hauptanführern jener Zeit: José Miguel Carrera und Bernardo O'Higgins?“

Span.: „¿Cómo es la relación entre los principales líderes de la época: José Miguel Carrera y Bernardo O'Higgins?“⁴⁹⁶

Bildlich in Szene gesetzt wird die Schlacht von Rancagua mit dem gleichen Gemälde im Schulbuch des Jahres 2009 von Pedro Subercaseaux (Span.: „El Desastre de Rancagua“), welches die Figur des O'Higgins zeigt (vgl. Kapitel 5.2, Abbildung 9, S.123). Jedoch erfolgt keine nähere Betrachtung des Bildes innerhalb der gegebenen Textaufgaben (vgl. Abbildung 20).⁴⁹⁷ Die Narration endet mit dem Hinweis, dass die Überlebenden der Schlacht von Rancagua nach Argentinien flüchteten, um von dort aus eine Möglichkeit zu finden, den Kampf wiederaufzunehmen. Angaben über die Opfer der Schlacht werden jedoch im Schulbuch keine gegeben.

Die Figur des José Miguel Carrera steht somit im Vergleich zum Jahre 2009 klar im Mittelpunkt der Narration. Die Institutionen treten innerhalb der Erzählung zurück und der Fokus wird auf die Regierung des Carrera und seine Reformen gelegt. Das Handeln des Carrera wird zweifach im Text als revolutionär beschrieben, wodurch dieses als visionäres und fortschrittliches Handeln konnotiert wird. Es findet sich somit keine kritische Bewertung der Figur innerhalb des Textes wieder. Zudem rückt man von einer militärischen Interpretation der Figur ab, welche in der Schlacht von Rancagua scheitert, und hebt stattdessen seine Qualitäten als revolutionärer Politiker hervor, der die nationale Identität über patriotische Symbole und Verbreitungen von Visionen in der nationalen Zeitung festigt. Das Scheitern in Rancagua wird über die mangelnde Vorbereitung und das schwierige politische Klima begründet, wobei die mutige Konfrontation der kollektiven Akteure mit dem Feind anklingt. Die Figur des O'Higgins wird im Text nicht thematisiert, sondern lediglich über Textaufgaben und Bilder aufgegriffen, sodass auch die Kontrastierung der Figuren Carrera und O'Higgins im Schulbuch der zweiten Betrachtungsphase keine Relevanz hat.

⁴⁹⁶ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 48

⁴⁹⁷ Ebenda, S. 48

Manuel Rodríguez

In der zweiten Betrachtungsphase findet sich, wie einleitend bereits angedeutet, eine prominentere Darstellung der Figur des Manuel Rodríguez als noch im vorangegangenen Betrachtungszeitraum. Rodríguez wird zwar kein eigener thematischer Abschnitt gewidmet, jedoch wird ein Porträt der historischen Figur im Schulbuch abgedruckt (vgl. Abbildung 21)⁴⁹⁸, sodass bereits im ersten Eindruck eine Hervorhebung des Protagonisten innerhalb des Kapitels suggeriert wird.



Abbildung 21

Das Kapitel beginnt zunächst damit, das politische Panorama in Chile nach der verlorenen Schlacht von Rancagua zu zeichnen, wobei die Aspekte der Repression und Verfolgung durch die spanische Monarchie sowie der aus dem Exil schwierig zu organisierende Widerstand die Kernelemente dieser Skizzierung der politischen Situation darstellen. Zu Beginn des Kapitels wird von der Machtübernahme durch den Kommandanten Mariano Osorio berichtet, welcher einen Brief an das chilenische Volk richtet. Dieser wird in Auszügen für die SchülerInnen abgedruckt:

Dt.: „Man betrachtet euch wie zerstreute Kinder, und man ruft euch an den Busen der liebevollen Brust, wie eine wahre Mutter, und man wird alles vergessen und euch wünschen, mit Freude zusammenzufinden. Mit offenen Armen erwartet euch die Versöhnung und ich empfangen euch in ihrem Namen und gebe euch Zeichen ihrer Zärtlichkeit, umso mehr, wenn ihr ihre Stimme nicht wertschätzt sowie die Angebote, die sie euch macht, dann müsst ihr das Unglück ertragen, das euch überkommt.“

Span.: „Os mira como a unos hijos distraídos, y los llama al seno de su amoroso pecho, como verdadera madre, se olvida de todo, y os desea, reunir con agrado. Con los brazos abiertos os espera la reconciliación, y yo os recibiré en su nombre, dando pruebas de su ternura, más si despreciáis su voz, y las ofertas que os hace, ateneos a las desgracias que os sobrevengan.“⁴⁹⁹

Der Brief signalisiert dem Leser somit eine angespannte Stimmung im Land, in welchem die Rebellion dem chilenischen Volk als kurzzeitige Verwirrung verziehen wird, jedoch wird eine Warnung vor möglichen Wiederholungstaten an die Bevölkerung ausgesprochen. Die persönliche Ansprache lässt die politisch bedrohliche Situation für den Leser noch stärker wirken. Die SchülerInnen sollen dann über die Zeilen des Osorio reflektieren und erläutern, welche Rückschlüsse man auf die damalige politische Situation im Land ziehen kann, sodass das bedrohliche politische Panorama seinerzeit angedeutet wird.

⁴⁹⁸ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 49

⁴⁹⁹ Ebenda

Erst dann folgt in ähnlicher Weise wie im Schulbuch des vorangegangenen Zeitabschnitts die weitere Beschreibung der politischen Situation in Chile im Text, welche von Repression, Verfolgung und der Rückbesinnung auf die alte Tradition gekennzeichnet ist.

Im Unterschied zum Schulbuch von 2009 wird die gesamtlateinamerikanische Befreiungsarmee jedoch nicht als entscheidende Gruppierung für den Widerstand gegen die Royalisten in Szene gesetzt. Stattdessen wird sie diesmal lediglich zu einem von vielen Teilaspekten, welche das gegebene politische Panorama in Chile seinerzeit zeichnen. Dies wird auch im Schulbuch über die narrative Struktur hervorgehoben. Im Text, welcher zunächst die Repression durch Osorio beschreibt, geschieht ein Bruch innerhalb der linearen Erzählung. Im Kontext der Beschreibung tiefer Repression im Land Chile wird plötzlich die Frage nach dem Verbleib der Patrioten im Anschluss an die Schlacht von Rancagua aufgeworfen. Man verweist dann auf die Exilierung dieser Befreiungshelden in Argentinien und den dort beginnenden Widerstand. Im Anschluss wird die Beschreibung des Regimes des Osorio unmittelbar fortgesetzt. Zum Abschluss heißt es dann, dass in diesem „Szenarium“ die Figur des Manuel Rodríguez auftaucht. Es wird den SchülerInnen somit im Text ein Wendepunkt suggeriert, welcher mit dem „Erscheinen“ der Figur des Rodríguez einsetzt. Die zuvor skizzierte Vorgeschichte – inklusive des Verweises auf die Exilierung der Patrioten – zeichnet lediglich ein Gesamtbild des politischen Panoramas, in welches sich die Figur des Rodríguez einfügt. Die Exilierung der Patrioten kann somit als erschwerte Bedingung für die gesellschaftliche Situation in Chile gelesen werden. Die Figur des Rodríguez wird in diesem Kontext als Schlüsselfigur beschrieben und im Schulbuch über fett gedruckte Buchstaben betont:

Dt.: „In diesem Szenario erschien **Manuel Rodríguez**, der eine Guerilla organisierte, um die Streitkräfte der spanischen Armee zu behindern und zu spalten. Manchmal verkleidete er sich und gab sich als Mönch aus, der die Royalisten lächerlich machte. Mit seinen riskanten Taten weckte er die Hoffnung der Patrioten, die sich danach sehnten, sich von der spanischen Macht zu befreien.“

Span.: „En ese escenario apareció **Manuel Rodríguez**, quien organizó una guerrilla para hostigar y dividir las fuerzas del ejército español. A veces se disfrazaba y se hacía pasar por fraile, ridiculizando a los realistas. Con sus arriesgadas acciones levantaba las esperanzas de los patriotas, quienes anhelaban liberarse del poder español.“⁵⁰⁰

Rodríguez ist somit nicht Teil der Narration über die Befreiungsarmee, sondern er wird selbst zum wichtigen Protagonisten der historischen Phase der Reconquista. Er stellt sich in dem zuvor skizzierten schwierigen politischen Panorama den widrigen Bedingungen und Gefahren mutig entgegen und wird somit selbst zum Hoffnungsträger der Patrioten.

Ergänzt wird das Bild des heldenhaften Rodríguez zusätzlich über einige Aktivitäten für den Unterricht. Ähnlich wie im Buch des ersten Betrachtungszeitraums sollen die SchülerInnen zu Beginn zunächst über die politischen Gegebenheiten reflektieren. Die SchülerInnen

⁵⁰⁰ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 49

werden aufgefordert, die Biographie des Protagonisten näher zu betrachten und auch seine persönlichen Visionen zur Unabhängigkeit, sein Auftreten in dieser Zeit sowie die Signifikanz seiner Aktionen in ihre Analyse miteinfließen zu lassen. Somit wird die Figur nicht nur innerhalb ihres historischen Kontextes betrachtet, sondern in ihrer Gesamtheit in den Fokus gerückt. Die Betrachtung der Visionen und des Verhaltens verweisen auf das Element des wegweisenden Patrioten. Zudem sollen die SchülerInnen dann einen Comic gestalten und dort explizit Heldentaten des Rodríguez sowie Anekdoten veranschaulichen und ihre Auswahl der Szenen erklären. Der Gedanke des ewig erinnerten Helden wird über den Verweis auf Legenden und Mythen somit auch innerhalb dieses Schulbuchs aufgegriffen. Anders als im vorangegangenen Zeitabschnitt ist die Figur des Rodríguez jedoch im Fokus der Narration, indem sie von der Erzählung über die Befreiungsarmee der Anden entkoppelt wird. Diese Entkopplung wird innerhalb der narrativen Struktur dadurch verstärkt dargestellt, indem der Befreiungsarmee im Anschluss ein eigener thematischer Abschnitt mit dem Titel „Befreiungsarmee der Anden“⁵⁰¹ gewidmet wird. Die Erzählung über die Befreiungsarmee wird somit nicht mit den Narrationen über die lokalen Geschehnisse in Santiago durchmischt. Auf diese Weise werden zwei Einzelerzählstränge gebildet. Einer, der die heroischen Taten des Rodríguez in schweren Zeiten der Repression in Chile zeigt, und ein zweiter, der die Befreiungsarmee der Anden als lateinamerikanische Mission mit hoher Relevanz für die chilenische Befreiung hervorhebt. Durch diese Schaffung einer separaten Narration über die Figur des Rodríguez erhält der Protagonist eine Betonung innerhalb der thematisch-semantischen Gesamtstruktur.

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass der Text über die Reconquista insbesondere die Figur des Manuel Rodríguez als mutigen Einzelkämpfer innerhalb des Widerstands gegen das Regime des Osorio in Szene setzt und ihn somit als Protagonisten der nationalen Geschichte herausstellt. Die Narration über die Befreiungsarmee beschreibt zwar ebenso eine wichtige und sehr beschwerliche Expedition mit hoher Relevanz für die chilenische Historie, wobei der transkontinentale Charakter der Mission über einen eigenen Erzählstrang betont wird. Die Heroisierung der Figur des Rodríguez nimmt somit im Vergleich zu den Schulbüchern des ersten Analysezeitraums wesentlich zu. Jedoch wird Rodríguez nicht nur als Person charakterisiert, die sich über besonderen Mut auszeichnet, sondern es werden auch seine Visionen zum Gegenstand der Narration. Neben seinen militärischen Qualifikationen ragen somit seine der Nation formgebenden Beiträge hervor und reihen ihn daher in eine Ebene mit den weiteren Gründungshelden Carrera und O’Higgins.

Bernardo O’Higgins

Ebenso wie in der ersten Betrachtungsphase sind auch in der zweiten die Kapitel „Patria Nueva“, „Die Regierung des O’Higgins 1817–1823“ und „Der Rücktritt des O’Higgins als Generaldirektor“ die drei zentralen Einheiten, die den historischen Protagonisten O’Higgins

⁵⁰¹ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 50

sowie seine Politik beschreiben.⁵⁰² Über die Kapitelstruktur wird somit bereits eine Hervorhebung der Figur angedeutet. Dabei wird auch mittels der inhaltlichen Konzeption des Kapitels insbesondere die wegweisende Politik des O'Higgins verstärkt in den Vordergrund gerückt, wie die folgenden Ausführungen erkennen lassen.

In der Beschreibung der historischen Phase der Patria Nueva erscheint O'Higgins in der Schlacht von Canacha Rayada nicht als krank, wie es noch im Schulbuch der ersten Betrachtungsphase beschrieben wird, sondern der Mythos um seinen vermeintlichen Tod im Kampf wird hervorgehoben:

Dt.: „Der Terror ergreift erneut die kreolischen Familien, Erinnerungen an die Reconquistazeit werden erweckt, in Santiago glaubt man, dass der Regierungschef im Kampf gestorben sei. In einem verzweifelten Versuch, die Ruhe wiederherzustellen, richtet Manuel Rodríguez im Rat einen Appell an die Kreolen und ruft aus: Wir haben immer noch unser Vaterland, Bürger!“

Span.: „El terror nuevamente se apodera de las familias criollas, los recuerdos del período de Reconquista se hacen presentes, se cree en Santiago que el Director Supremo ha muerto en el combate. En un intento desesperado por restablecer la calma, Manuel Rodríguez, en el Cabildo, hace un llamado a los criollos, exclamando: ¡Aún tenemos patria, ciudadanos!“⁵⁰³

Die Angst um den Verlust des Regierungschefs deutet die gesellschaftliche Bedeutung der Figur an. Die Mystifizierung über den vermeintlich heroischen Tod verstärkt dabei den Charakter des Helden.

Interessant ist in diesem Kapitel der letzten Etappe der Unabhängigkeitswerdung, dass die Figur des Manuel Rodríguez sowie die Befreiungsarmee der Anden wiederholt thematisiert werden und dies, obwohl sie eigentlich bereits in den Teilkapiteln zuvor abgehandelt wurden und einer vorangegangenen historischen Phase zugehörig sind. Durch diese wiederholte Erwähnung der Akteure wird auf die Bedeutung vorangegangener historischer Ereignisse für die finale Unabhängigkeitswerdung verwiesen.

Manuel Rodríguez erscheint in dem Zitat als formgebende Instanz in Zeiten politischer Unruhen. Die sich im Kapitel zuvor abzeichnende Inszenierung eines Gründungshelden wird somit wiederholt bestätigt. Betont wird dies über eine zusätzliche Aktivität für die SchülerInnen, in welcher sie den Ausruf des Rodríguez und seine Bedeutung für die chilenischen Bürger näher betrachten sollen. Insbesondere die Kraft des und der Glaube an das chilenische Volk werden in der Aufgabe explizit als Interpretationskategorien hervorgehoben.

Die Befreiungsarmee der Anden wird hingegen über den Abdruck von Bildern erneut thematisiert. So wird auf einem Gemälde die Durchquerung der Anden durch die

⁵⁰² Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 51 ff.

⁵⁰³ Ebenda, S. 51

Befreiungsarmee dargestellt (vgl. Abbildung 22).⁵⁰⁴ Die Bildunterschrift verweist dabei auf die Schwierigkeiten der einstigen Expedition. Zudem wird die damalige Flagge Chiles abgedruckt, welche in der Bildbeschreibung als Symbol für die Durchquerung der Anden und die heroische Schlacht von Chacabuco dargestellt wird (vgl. Abbildung 23).⁵⁰⁵ Somit wird die Relevanz dieser transkontinentalen Mission für den konkreten chilenischen Kontext an dieser Stelle hervorgehoben:

Dt.: „Nach dem Triumph von Chacabuco wurde eine neue Flagge angenommen, welche als Flagge des Übergangs bezeichnet wurde. Sie hatte drei Farbstreifen: Rot symbolisiert das Blut, das unsere Helden auf dem Schlachtfeld vergossen haben; weiß, den Schnee der Anden und blau, den sauberen chilenischen Himmel.“

Span.: „Después del triunfo de Chacabuco, fue adoptado un nuevo pabellón, llamado bandera de la transición. Tenía tres franjas de colores: el rojo simboliza la sangre vertida por nuestros héroes en el campo de batalla; el blanco, la nieve de la cordillera de los Andes, y el azul, el limpio cielo chileno.“⁵⁰⁶



Abbildung 22

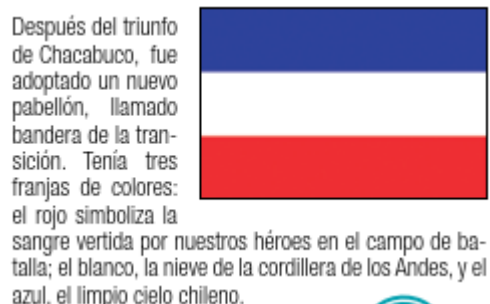


Abbildung 23

Die politische Signifikanz der national historischen Figur Manuel Rodríguez und die militärische Bedeutung der gesamtlateinamerikanischen Befreiungsarmee für die Unabhängigkeitswerdung Chiles werden somit thematisiert, bevor die militärische Figur des Bernardo O'Higgins näher beschrieben wird.

Die Figur des Bernardo O'Higgins wird in der sich anschließenden Beschreibung der Schlacht von Maipú verstärkt in Szene gesetzt. Während das Buch von 2009 innerhalb dieser Erzählung die Figur des José de San Martín als Hauptakteur hervorhebt, wird im Schulbuch der zweiten Betrachtungsphase berichtet, dass San Martín und O'Higgins gleichermaßen ihre Truppen für die Expedition motivierten:

Dt.: „Am 5. April 1818 fand in Maipú die entscheidende Schlacht statt. Die gut ausgerüstete spanische Armee rückte auf die Hauptstadt zu. San Martín und O'Higgins beschlossen, in Santiago zu warten, um ihre Soldaten zu ermutigen. Schließlich fand die Begegnung statt;

⁵⁰⁴ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 51

⁵⁰⁵ Ebenda

⁵⁰⁶ Ebenda

die Schlacht war heftig, aber die Strategie der Patrioten und der Druck der Soldaten waren stärker.“

Span.: „El 5 de abril de 1818 se llevó a cabo en Maipú la batalla decisiva. El bien equipado ejército español avanzaba hacia la capital. San Martín y O’Higgins decidieron esperar en Santiago dándoles ánimo a sus soldados. Finalmente se produjo el encuentro; la batalla fue feroz, pero la estrategia patriota y el empuje de los soldados fue más fuerte.“⁵⁰⁷

Es wird somit die Idee eines „gemeinsamen Sieges“ betont, welche über das Gemälde „Umarmung von Maipú“ visuell unterstrichen wird (vgl. Abbildung 24).⁵⁰⁸ Die Narration endet dann mit dem Verweis, dass die Schlacht von Maipú die Unabhängigkeit konsolidierte.



► *El abrazo de Maipú entre San Martín y O’Higgins, óleo de Pedro Subercaseaux (1908).*

Abbildung 24

Es folgt dann der thematische Abschnitt über die Befreiungsexpedition nach Peru. Auch in diesem Kontext bleibt der Narrationsverlauf im Vergleich zum Jahr 2009 zunächst unverändert. Allerdings wird die Bedeutung der Figur des O’Higgins für die gesamtlateinamerikanische Geschichte im Vergleich zum Jahr 2009 hervorgehoben. So wird die Expedition nach Peru nicht nur als notwendig für die Sicherung der Unabhängigkeit in Chile und Argentinien beschrieben, sondern als relevant für den gesamten lateinamerikanischen Kontinent gewertet. Die Relevanz des O’Higgins für die Befreiung des Kontinents wird somit mit der Bedeutung anderer Figuren, wie z.B. San Martín, an dieser Stelle gleichgesetzt. Gemäß dem Text gaben die Protagonisten O’Higgins und San Martín gleichsam den Anstoß für die Expedition, was diesen Aspekt der gleichsam hervorhebung zusätzlich betont. Die Schaffung des nationalen Marinegeschwaders durch O’Higgins, als entscheidendes strategisches Mittel für die Erlangung der Befreiung Perus, wird dann jedoch dominant hervorgehoben:

Dt.: „Der Oberste Direktor, Bernardo O’Higgins, bildete ein nationales Geschwader, um den Royalisten in Peru entgegenzutreten. Dies war eine strategische Notwendigkeit, wenn man bedenkt, dass die spanischen Truppen auf dem Seeweg in Chile angekommen sind.“

Span.: „El Director Supremo, Bernardo O’Higgins, formó una Escuadra Nacional para enfrentar a los realistas en Perú. Esta era una necesidad estratégica si se considera que las fuerzas españolas llegaban a Chile por vía marítima.“⁵⁰⁹

In Übereinstimmung mit der These der Betonung der gesamtlateinamerikanischen Relevanz des O’Higgins wird im Vergleich zum Jahr 2009 die chilenische Schiffsflotte nicht rein im Kontext der Sicherung chilenischer Grenzen akzentuiert, sondern die chilenische

⁵⁰⁷ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 52

⁵⁰⁸ Ebenda

⁵⁰⁹ Ebenda, S. 53

militärische Intervention sowie ihre maritime Stärke werden als bedeutsam für die gesamtlateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung im Kontext der Expedition nach Peru dargestellt. Dieser Aspekt wird zusätzlich über mehrere Abbildungen in Szene gesetzt. So werden ein Gemälde des Marinegeschwaders sowie eine argentinische und chilenische Briefmarke mit gleichem Motiv abgedruckt, die den Gedanken der ewigen Erinnerung an das Marinegeschwader national sowie international hervorheben (vgl. Abbildung 25).



▲ Primera Escuadra Nacional, óleo de Thomas Somerscales. Museo Histórico Nacional, 1912.



▲ Estampilla argentina (1970), conmemorativa de la Expedición Libertadora al Perú.



▲ Estampilla chilena conmemorativa del Bicentenario del nacimiento de lord Cochrane.

Abbildung 25

Die strategischen Schritte des O'Higgins für die gesamtpolitische Entwicklung Chiles werden im Schulbuch dadurch noch stärker als in den Jahren zuvor in den Vordergrund gerückt.

Es folgt dann die Fokussierung der Regentschaft in den Kapiteln „Die Regierung des O'Higgins 1817–1823“⁵¹⁰ und „Der Rücktritt des O'Higgins als Generaldirektor“⁵¹¹, welche den Abschluss der Narration über die Unabhängigkeitswerdung Chiles bilden.

Das erste Kapitel über die Regierung des O'Higgins wird zunächst mit der allgemeinen Frage eingeleitet, wer O'Higgins war und welche Motive er hatte, um sich in einen der Hauptakteure des Unabhängigkeitsprozesses zu verwandeln (Span.: ¿Quién fue Bernardo O'Higgins? ¿Cuáles fueron sus motivaciones para convertirse en uno de los principales actores del proceso de independencia? // Dt.: Wer war Bernardo O'Higgins, und was waren seine Beweggründe, einer der Hauptakteure im Unabhängigkeitsprozess zu werden?). Die Einleitung in das Kapitel suggeriert somit bereits die zentrale Rolle des O'Higgins für den Prozess der Unabhängigkeitswerdung. Im Anschluss an diese Einleitung wird eine Strophe eines Gedichts des chilenischen und international bekannten Dichters Pablo Neruda abgedruckt. Das Poem wird mit dem Verweis versehen, dass der Künstler dieses einst Bernardo O'Higgins widmete.

Dt.: „Aber wir haben deine Standhaftigkeit geerbt, dein unveränderliches stilles Herz, deine unzerstörbare väterliche Position und Du unter der blendenden Lawine von Husaren der Vergangenheit, unter den wendigen blauen und goldenen Uniformen, Du bist heute bei uns, Du bist unser, Vater des Volkes, unveränderlicher Soldat.“

Span.: „Pero hemos heredado tu firmeza, tu inalterable corazón callado, tu indestructible posición paterna, y tú, entre la avalancha cegadora de húsares del pasado, entre los ágiles

⁵¹⁰ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 56 ff.

⁵¹¹ Ebenda, S. 58 ff.

uniformes azules y dorados, estás hoy con nosotros, eres nuestro, padre del pueblo, inmutable soldado.“⁵¹²

Die Idee der ewigen Erinnerung wird bereits über den Abdruck des Gedichts im Schulbuch für den Leser ersichtlich, wobei die Inhalte des Poems bei näherer Betrachtung diese Idee sowie die wegweisende Funktion für die Nation zusätzlich verstärken. Innerhalb des Gedichts werden O’Higgins zwei zentrale Rollen zugewiesen. Zum einen die Rolle des Vaters der Nation, dessen Stärke und „stilles Herz“ vererbt wurden, und zum anderen die des starken Soldaten, der einst in der Vergangenheit gegen die „blendende Lawine von Husaren“ kämpfte. Das Gedicht an sich reflektiert somit zum einen eine grundsätzliche Heroisierung der Figur, indem die besondere Kampfbereitschaft für die Nation ausgedrückt wird. Zum anderen

besitzt diese Form der Darstellung ebenso identitätsstiftende Konnotationen, indem das Element des Vaters der Nation als Übermittler von Werten und Schutz innerhalb des Gedichts hervorgehoben wird. Gerahmt wird diese Darstellung des O’Higgins im Poem über ein im Schulbuch abgedrucktes Porträt (vgl. Abbildung 26). Dieses hebt die Signifikanz seiner Person somit zusätzlich hervor. Die bereits im Gedicht angeklungene Idee der Betonung besonderer persönlicher Eigenschaften des Protagonisten setzt sich auch im weiteren Verlauf des Textes fort. In einem Merkkasten wird eine kleine Biografie abgedruckt, welche insbesondere die Beziehungen O’Higgins zu seinen Eltern und den dadurch bestimmten Lebenslauf näher betrachtet. Die biographischen Einblicke in das Leben des O’Higgins vermitteln eine gewisse „Volksnähe“ und bieten Anknüpfungspunkte für Identifikationen mit dem Protagonisten. Neben den einleitenden Fragen, dem Gedicht und dem biographischen Abriss wird die Darstellung des O’Higgins im Schulbuch über ein Schaubild komplettiert, welches die Figur aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Zu diesem Zwecke werden vier Kategorien formuliert. Diese sind die militärische, die soziale, die politische sowie die persönliche Sphäre. Im militärischen Bereich wird beschrieben, dass sich O’Higgins durch besonderen Mut und Einsatz für die patriotischen Angelegenheiten auszeichnete. Im sozialen Bereich wird darauf verwiesen, dass sein Status des Sohnes einer alleinerziehenden Mutter ihn mit den Vorurteilen seiner Zeit und

El gobierno de Bernardo O’Higgins. 1817-1823

¿Quién fue Bernardo O’Higgins? ¿Cuáles fueron sus motivaciones para convertirse en uno de los principales actores del proceso de independencia?

El poeta chileno Pablo Neruda le dedica este poema:

*Pero hemos heredado tu firmeza,
tu inalterable corazón callado,
tu indestructible posición paterna,
y tú, entre la avalancha cogedora
de husares del pasado, entre los ágiles uniformes
azules y dorados,
estás hoy con nosotros, eres nuestro,
padre del pueblo, inmutable soldado*.

Fuente: Pablo Neruda, Bernardo O’Higgins Riquelme (retrato).
En Carlo Gavini, (1950), México.

Bernardo O’Higgins, como todo personaje histórico, puede ser estudiado desde diferentes ámbitos y perspectivas:

ÁMBITO MILITAR	Se destacó por su notable valentía y compromiso con la causa patriota.
ÁMBITO SOCIAL	Su calidad de hijo de madre soltera lo llevó a enfrentar los prejuicios de la época, en particular, el desprecio de la aristocracia criolla lo que hizo que mantuviera cierta desconfianza con este grupo social.
ÁMBITO POLÍTICO	Se le debe reconocer su espíritu ilustrado y la búsqueda inagotable del bien común y el progreso, se le debe asociar con una forma autoritaria de entender y ejercer el poder.
ÁMBITO PERSONAL	Fue un hombre leal a sus amigos, fiel a sus principios y convicciones, que deseó el bienestar del país.

Su pensamiento levantó una fuerte oposición entre la aristocracia criolla tradicional y la Iglesia debido a su afín igualitarista en lo social y amplia tolerancia en lo religioso. Además, se le llegó a acusar de dejarse influir demasiado por los oficiales argentinos, con quienes había compartido largas jornadas de reflexión y luchas, especialmente con quien fuera uno de los principales líderes de la Independencia argentina y de gran parte de América del Sur, José de San Martín.

56

UNIDAD 2. La Independencia de Chile y la organización de la República / Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6mo Básico

Abbildung 26

⁵¹² Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 56

insbesondere mit der Verachtung durch die kreolische Aristokratie konfrontierte, was sein Misstrauen gegenüber dieser Personengruppe hervorrief. Die politische Dimension hebt die Rolle als Visionär hervor, der Fortschritt und Gemeinwohl anstrebt und dies aber über eine autoritäre Machtausübung erreicht. Hier deuten sich somit erstmals in einem Nebensatz eine kritische Anmerkung und der Verweis auf ein autoritäres Regime an. Im Abschnitt zu den persönlichen Eigenschaften wird erläutert, dass O'Higgins ein Mann war, der seinen Freunden sowie seinen Prinzipien und Überzeugungen treu war. Zudem wünschte er sich Wohlstand für das Land Chile.

Insgesamt wird innerhalb seiner Beschreibung somit zwar am Rande auf eine autoritäre Machtausübung verwiesen, jedoch ein dominierendes Gesamtbild positiver Eigenschaften vermittelt.

In der Summe wiederholt sich innerhalb der Charakterisierung der Figur das bereits im Gedicht angeklungene Bild eines mutigen und zielstrebigem Soldaten, der jedoch auch eine gewisse Nähe zum Volk durch seinen eigenen sozialen Hintergrund verkörperte und darüber hinaus politische Visionen für das Land entwickelt. Den Abschluss des Kapitels über die Regierung des O'Higgins bildet schließlich ein kurzer Text. Dieser hebt seine egalitäre Denkweise hervor und bildet somit ein Gegenargument zu den ihm von der aristokratischen kreolischen Klasse und der Kirche entgegengebrachten Vorwürfen. Der Verweis auf die egalitären Denkkonzepte findet auch über fett gedruckte Buchstaben eine Betonung. Des Weiteren wird auch die Verbindung des O'Higgins zu den argentinischen Unabhängigkeitsprozessen und dem argentinischen Kommandanten José de San Martín akzentuiert, sodass seine Verbindung zu der transkontinentalen Befreiungsbewegung erneut Betonung findet.

Diese Beschreibungen bilden das Ende der Narration innerhalb des Unterkapitels über die Regierung des O'Higgins im Schulbuch. Es folgen im Anschluss Aktivitäten für die SchülerInnen, in welchen ein Auszug aus der unter der Regierung des O'Higgins entworfenen Verfassung abgedruckt ist. Die SchülerInnen sollen die Inhalte sowie Herausforderungen interpretieren. Das Unterkapitel „Die Regierung des O'Higgins 1817–1823“ selbst gibt somit keinerlei Hinweise auf das über den Titel angekündigte Thema der Regierung. Der Text ist vielmehr eine Komposition aus Fragmenten, die biographische Daten, Charakterzüge, Elemente der ewigen Erinnerung und den besonderen Kampfesmut zusammenfasst und somit heroische sowie romantisierende Elemente in der Betrachtung der Figur betont, ohne dabei die eigentlichen Inhalte der genannten Regierungsphase zu reflektieren. Aspekte einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Regierung des O'Higgins finden sich folglich nur in der sich anschließenden Aktivität für die SchülerInnen, welche außerhalb der Hauptnarration erscheint. Es werden somit viele Eigenschaften hervorgehoben, die die Idee des Gründungshelden reflektieren, indem wiederholt die formgebenden und wegweisenden Charakteristika der Politik sowie die dadurch geschaffene Möglichkeit des kollektiven nationalen Zusammenhalts reflektiert werden.

Das sich anschließende Kapitel über das Abdanken des O'Higgins schafft dann zunächst einen Bruch innerhalb der genannten Hervorhebung und die kritischen Betrachtungen der Regierung des O'Higgins werden näher ausgeführt. Im Kapitel „Der Rücktritt von Bernardo O'Higgins als Oberster Direktor“⁵¹³ wird beschrieben, dass bekannte Angehörige der Aristokratie O'Higgins beschuldigten, für den Tod von Manuel Rodríguez und José Miguel Carrera verantwortlich zu sein. Zudem kritisierten sie seine Freundschaft zu den Patrioten in Mendoza und die Abschaffung der Adelstitel und der Lehnherrschaft. Vom Klerus wurde er scharf für die Schaffung eines Friedhofs für Protestanten in Valparaíso angegriffen. O'Higgins verlor somit an Macht, was ihn schließlich zum Rücktritt bewegte. Die Narration schließt schließlich mit dem Verweis ab, dass sich am 23. Januar 1823 der Stadtrat von Santiago traf, um den Rücktritt des O'Higgins zu fordern. O'Higgins willigte ein. Gemäß dem Text verließ O'Higgins Chile umgeben von Ehrungen und kehrte nie wieder zurück:

Dt.: „Am 23. Januar 1823 traf sich der Rat von Santiago und bat den Obersten Direktor um seinen Rücktritt, und dieser beschloss, ihn anzunehmen. Am 17. Juli 1823 ging er, umgeben von Ehrungen, in Valparaíso an Bord mit Kurs auf Callao, Peru, und entfernte sich von Chile, ein Land, in das er niemals zurückkehren würde.“

Span.: „El 23 de enero de 1823 se reunió el Cabildo de Santiago y solicitó al Director Supremo su renuncia, y este decidió aceptarla. El 17 de julio de 1823, rodeado de honores, se embarca en Valparaíso con rumbo a Callao, Perú, alejándose de Chile, país al que no volvería más.“⁵¹⁴

Das Kapitel verweist somit auf O'Higgins als tragischen Helden. Trotz seiner Bemühungen für das Volk, welches ihn in Ehren verabschiedet, muss er das Land verlassen. Die ihm eigentlich zustehende politische Würdigung als Vater der Nation wird ihm nicht zuteil.

Diese Inszenierung des tragischen Helden wird zusätzlich über weitere Elemente im Kapitel zum Ausdruck gebracht. So wird der Text von zwei Bildern und einer abschließenden Aktivität für die SchülerInnen gerahmt. Das erste Bild ist ein Gemälde von Claudio Gay mit dem Titel „Die La Cañada Promenade“ (Span.: „Paseo de La Cañada“) von 1854 (vgl. Abbildung 27). In der zugehörigen Bildbeschreibung wird darauf verwiesen, dass diese Allee in Santiago eines der sinnbildlichsten Werke der Regierung des Bernardo O'Higgins darstellte. Somit wird erneut der Gedanke der ewigen Erinnerung über die von O'Higgins geschaffenen Bauwerke hervorgehoben. Die zweite Abbildung ist eine Fotografie einer

• NUEVAS PALABRAS •

Mayorazgo: era un título de propiedad sobre la tierra, de carácter no enajenable. Es decir, quien la poseía no podía perderla. Tener un mayorazgo era signo de distinción y riqueza e implicaba que el hijo mayor heredaba las propiedades correspondientes a mantener al resto de la familia. Esta disposición estaba dirigida a evitar la división de las grandes propiedades agrícolas y, por ende, mantener el poder de la aristocracia terrateniente.

Logias: asambleas o lugares donde se reúnen los miembros de la masonería, individuos ilustres que creen en una entidad divina que ordena el universo.

▼ La construcción del paseo de La Cañada en Santiago fue una de las obras más emblemáticas del Gobierno de O'Higgins.
Fuente: Claudio Gay, *Paseo de La Cañada*.
Foto de la Historia Ilustrada y Pública de Chile, París, 1854.

La renuncia de Bernardo O'Higgins como Director Supremo

El gobierno de O'Higgins también debió enfrentar una serie de graves acusaciones por parte de conocidos miembros de la aristocracia que generaron conflictos políticos al interior de los grupos que dominaban Chile. Esto fue desgastando su poder, por lo que llegó finalmente a renunciar a su cargo de Director Supremo de la nueva nación.

¿Cuáles fueron esas acusaciones y conflictos?

- Se le acusó del asesinato de Manuel Rodríguez, quien luego de la Batalla de Maipú fue detenido y más tarde asesinado en la localidad de Tiltil. Por su parte, los partidarios de José Miguel Carrera criticaron que no hiciera nada en 1821 para evitar que este héroe fuera fusilado en Mendoza.
- También se le criticó su amistad con los patriotas argentinos, y su participación en una entidad secreta llamada "logia *lantarina*". Se difundió la idea de que la logia tenía gran influencia sobre las decisiones de O'Higgins.
- La aristocracia estaba profundamente molesta porque el gobierno abolió los títulos de nobleza, e intentó terminar con los *mayorazgos*.




Abbildung 27

⁵¹³ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 58


⁵¹⁴ Ebenda, S. 59

Statue des O'Higgins in Santiago (vgl. Abbildung 28). In der Bildunterschrift wird erläutert, dass es sich dabei um den sogenannten „Altar des Vaterlandes“ (Span.: „Altar de la Patria“) handelt, welcher die Gebeine des O'Higgins enthält und ein Symbol des nationalen Bürgertums darstellt. Da im Text im Schulbuch darauf verwiesen wurde, dass O'Higgins selbst zu Lebzeiten nie wieder nach Chile zurückkehrte, verdeutlicht die Abbildung nicht nur ewige Erinnerung und eine hervorgehobene Bedeutung für die nationale Identität, sondern ebenso den Fakt, dass der Staat sich um die Rückholung der Gebeine des O'Higgins nach Chile bemühte und ihm somit nachträgliche Anerkennung zeugte.

Unidad
2

- El clero se manifestó molesto por la creación de un cementerio para "disidentes" (protestantes) en Valparaíso y del Cementerio General en Santiago. Estas obras proponían como alternativa a quienes no eran católicos, a ser enterrados en un cementerio público en lugar de las iglesias, como era habitual en la época.
- Por último, estaba la Constitución de 1822, que establecía que la máxima autoridad del país era el Director Supremo, quien gobernaría por seis años desde ese momento, con la posibilidad de ser reelecto por otros cinco. La aristocracia no estaba dispuesta a aceptar que O'Higgins permaneciera tanto tiempo en el poder, por lo cual se organizaron para destituir al Director Supremo y tomar las riendas del gobierno.

El 23 de enero de 1823 se reunió el Cabildo de Santiago y solicitó al Director Supremo su renuncia, y este decidió aceptarla. El 17 de julio de 1823, rodeado de honores, se embarca en Valparaíso con rumbo al Callao, Perú, alejándose de Chile, país al que no volvería más.



Altar de la Patria en Santiago, donde yacían los restos de Bernardo O'Higgins y que a la vez constituye un símbolo de la ciudadanía nacional.

Actividad

Trabajemos con las noticias del diario.

¿Cómo es vista la figura de Bernardo O'Higgins? Algunos historiadores sostienen que no es lo suficientemente reconocida. Al respecto, resulta interesante discutir un artículo del diario "El Mercurio" del 3 de agosto de 2008. Léelo con atención y luego responde a las preguntas que se presentan.

Para Cristian Guerrero Lina, profesor de la Universidad de Chile, varios factores explican que O'Higgins sea una figura poco reconocida: "desde pequeños se nos presenta como el militar que cumple con Carrera y que como gobernante estableció un gobierno dictatorial. Su imagen se nos ha moldeado como la de un ser más bien serio, retraído, hasta aburrido, podría decirse. Que su muerte no haya sido tan trágica le resta romanticismo. No ocurre eso con Manuel Rodríguez, Prat, Balmaceda o Carrera, casos en que se produce mayor afectividad".

Por su parte, Roberto Arancibia, historiador del Ejército de Chile, señala: "En el siglo XIX fuimos ingratos con O'Higgins. Él fue un adelantado y acá no lo sabemos reconocer. En Perú le dieron todos los honores que no le habíamos dado nosotros". Arancibia no se refiere solo a cómo la élite dirigente lo obligó a dejar el mundo en 1823, tras un discutido y autoritario gobierno (en el que se habría mandado a matar, entre otros, a los hermanos Carrera y a Manuel Rodríguez), "sino también a los hechos posteriores: la remoción de sus títulos militares, el largo exilio en el Perú, el rechazo de la sociedad chilena y la demora en su reconocimiento como figura fundacional".

1. ¿Qué razones da el profesor Guerrero sobre la falta de reconocimiento a la figura de O'Higgins? Haz un listado de al menos tres factores o razones.
2. ¿Qué quiere decir el profesor Arancibia cuando señala que O'Higgins era un adelantado para su tiempo?
3. ¿Cómo evalúas tú el gobierno de Bernardo O'Higgins?

UNIDAD 2: La Independencia de Chile y la organización de la República / Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º Básico 59

Abbildung 28

Den Abschluss bildet eine Aktivität für die SchülerInnen, in welcher sie reflektieren sollen, wie die Figur des O'Higgins in der Aktualität von HistorikerInnen betrachtet wird:

Dt.: „Wie sieht die Figur von Bernardo O'Higgins aus? Einige Historiker behaupten, er sei nicht ausreichend anerkannt. Welche Gründe gibt Professor Guerrero für die fehlende Anerkennung der Figur des O'Higgins an? Erstelle eine Liste mit mindestens drei Faktoren oder Gründen. Was möchte Professor Arancibia ausdrücken, wenn er darauf aufmerksam macht, dass O'Higgins seiner Zeit voraus war? Wie beurteilst du die Regierung von Bernardo O'Higgins?“

Span: „¿Cómo es vista la figura de Bernardo O'Higgins? Algunos historiadores sostienen que no es lo suficientemente reconocida. ¿Qué razones da el profesor Guerrero sobre la falta de reconocimiento a la figura de O'Higgins? Haz un listado de al menos tres factores o razones. ¿Qué quiere decir el profesor Arancibia cuando señala que O'Higgins era un adelantado para su tiempo? ¿Cómo evalúas tú el gobierno de Bernardo O'Higgins?“⁵¹⁵

Im Text werden in diesem Kontext zwei Interviews der genannten Historiker abgedruckt. Guerrero erklärt darin, dass insbesondere Konkurrenzfiguren wie Carrera, Rodríguez, Prat und Balmaceda dazu führten, dass O'Higgins nicht anerkannt wurde.

Dt.: „Schon seit unserer Kindheit wird er uns als Militär, der mit Carrera in Konkurrenz steht, und als Herrscher, der eine Militärdiktatur etablierte, präsentiert. Sein Bild wurde uns modelliert als ein seriöser, zurückgezogener und sogar langweiliger Mensch, könnte man sagen. Dass sein Tod nicht so tragisch war, entzieht die Romantik. Dies ist bei Manuel

⁵¹⁵ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2014): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 59

Rodríguez, Prat, Balmaceda oder Carrera nicht der Fall, bei denen eine größere Affektivität auftritt.“

Span.: „Desde pequeños se nos presenta como el militar que compite con Carrera y que como gobernante estableció un gobierno dictatorial. Su imagen se nos ha modelado como la de un ser más bien serio, retraído, hasta aburrido, podría decirse. Que su muerte no haya sido tan trágica le resta romanticismo. No ocurre eso con Manuel Rodríguez, Prat, Balmaceda o Carrera, casos en que se produce mayor afectividad.“⁵¹⁶

Der Historiker verweist somit auf eine vorgegebene Deutung der Figur O’Higgins, welche ihn als scheinbar ernst und langweilig darstellt, sowie eine demgegenüber stehende stärkere Romantisierung anderer historischer Figuren. Zudem wird der Aspekt des Visionärs explizit hervorgehoben:

Dt.: „Im 19. Jahrhundert waren wir O’Higgins gegenüber undankbar. Er war seiner Zeit voraus und hier wussten wir dies nicht anzuerkennen. In Peru haben sie ihm alle Ehren gegeben, die wir ihm nicht gegeben hatten.“

Span.: „En el siglo XIX fuimos ingratos con O’Higgins. Él fue un adelantado y acá no lo supimos reconocer. En Perú le dieron todos los honores que no le habíamos dado nosotros.“⁵¹⁷

Die im Text der Beschreibung des Abdankens dargestellte Figur des tragischen Helden erreicht somit über die Kommentare der Professoren sowie die bildliche Inszenierung im Kapitel eine Bestätigung. Es wird darauf verwiesen, dass O’Higgins seiner Zeit voraus war. Die SchülerInnen werden ebenfalls über eine abschließende Textaufgabe dazu aufgefordert, die Regierung des O’Higgins unter den gegebenen Erläuterungen der Historiker zu bewerten. Insgesamt erfolgt somit eine positive Darstellung des O’Higgins, welche diesen als Vater der Nation und Begründer eines modernen Staates illustriert. Ewige Erinnerung und Anerkennung seiner Taten und Visionen werden insbesondere für die Aktualität zum Ausdruck gebracht.

6.3. Die lateinamerikanischen Figuren als Ideengeber

Im Schulbuch der zweiten Betrachtungsphase wird dem Thema der gesamtlateinamerikanischen Befreiung kein eigenes Kapitel gewidmet, sodass sich hierdurch ein deutlich national-historischer Fokus in der Narration widerspiegelt.

Die Figur des Simón Bolívar wird jedoch nicht völlig als Protagonist unterschlagen, sondern im Kontext der Skizzierung globaler Einflüsse als Denker und Visionär in Szene gesetzt.⁵¹⁸ So findet seine Figur in der Vorgeschichte der Unabhängigkeitswerdung Chiles und Lateinamerikas Erwähnung. Im Anschluss an die Skizzierung interner sowie externer Faktoren, die

⁵¹⁶ Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag, S. 59

⁵¹⁷ Ebenda, S. 59

⁵¹⁸ Ebenda, S. 42

die Unabhängigkeitsbewegungen in Lateinamerika begünstigten, wie die Französische Revolution, die Gefangennahme des spanischen Königs und die Unabhängigkeitswerdung der Vereinigten Staaten, folgt eine Aktivität für die SchülerInnen. Es werden zwei Ausschnitte einer Rede von Francisco de Miranda und Simón Bolívar abgedruckt. In diesen Ausschnitten teilen die Figuren Gedanken einer lateinamerikanischen Befreiung. Die SchülerInnen sollen die beiden Textauszüge miteinander vergleichen und die Werte, Visionen und Grundkonzepte herausarbeiten. In einer weiteren Aktivität sollen sie die Personen Bolívar, Miranda, San Martín, O'Higgins und Sucre näher analysieren und in ihren historischen Kontext einordnen. Trotz einer vielleicht in diesem Kontext zu vermutenden Klassifizierung als Gründungshelden, bedingt durch den Verweis auf relevante Visionen und Ideologien, fehlt es den Beschreibungen dennoch an eindeutig heroisierenden Elementen. Die Personen Bolívar, Miranda und Sucre sind kein Bestandteil der eigentlichen Narration, sondern werden lediglich in einer Aktivität für die SchülerInnen im Kontext der Aufzählung globaler Gedankenanstöße und Impulse für die chilenische Befreiungsbewegung behandelt. Es handelt sich somit um einen ideologischen Einfluss unter vielen, welcher hier zum Tragen kommt.

6.4. Zusammenfassung

In der zweiten Betrachtungsphase der Schulbucherstellung für staatliche Schulen zeigen sich für die Analyse der Protagonisten der Entdeckung und Unabhängigkeitswerdung zunächst divergierende Tendenzen. So wird im Falle der Phase der Entdeckung Kolumbus als Figur im Zeichen einer sich modernisierenden Gesellschaft in Szene gesetzt und die heroisierenden Elemente werden im Vergleich zum Schulbuch des Jahres 2009 reduziert. Dies suggeriert in einer ersten Betrachtung eine Umdeutung der Heroisierung in eine Personenzentrierung. Elemente der Heroisierung finden sich hingegen in der Darstellung der Matrosen als kollektive Akteure. Für die Darstellung der Phase der Unabhängigkeitswerdung Chiles zeigt sich hingegen ein Abrücken von der Hervorhebung eines einzelnen Protagonisten. Stattdessen erscheinen die drei nationalen historischen Figuren Carrera, Rodríguez und O'Higgins als relativ gleichförmige Visionäre hervorgehoben, wobei die Figur des Bernardo O'Higgins nach wie vor eine leichte Betonung gegenüber den anderen Figuren erhält und insbesondere als tragischer Held und Visionär inszeniert wird, der seiner Zeit voraus war. Dies verweist in einer ersten Betrachtung auf eine insgesamt zunehmende Heroisierung aller nationalen Figuren der Unabhängigkeitswerdung. Die Pluralität von Akteuren wird somit betont. Die Figuren der lateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung treten hingegen innerhalb der thematisch-semanticen Struktur des Schulbuchs der zweiten Betrachtungsphase noch stärker in den Hintergrund als noch in der ersten Betrachtungsphase und werden in einen Kontext der Beschreibung globaler Denkanstöße für die chilenische Unabhängigkeitsbewegung integriert. Der Fokus der Erzählung wird auf diese Weise klar auf die Geschichte der nationalen Unabhängigkeitsbewegung gelegt, indem die transkontinentalen Prozesse nicht behandelt werden.

7. Dritte Betrachtungsphase: staatliche Schulbücher

In der dritten Betrachtungsphase zeigen die thematischen Diskursgerüste eine neue Struktur thematischer Kontinuitäten. Institutionen und Kollektive werden zu thematisch dominanten Akteuren, sodass die eigentlichen historischen „Kernfiguren“ innerhalb der Narration in den Hintergrund gerückt werden (vgl. Tabelle VIII). Im vorliegenden Kapitel sollen daher die hier genannten thematischen Diskursgerüste nun näher erörtert werden.

Tabelle VIII

Dritte Betrachtungsphase	
Christoph Kolumbus	José Miguel Carrera
Keine Hervorhebung (als Teil der Gruppe der Entdecker) ausführendes Organ einer „spanischen Auftragsarbeit“	Gleichgestellt zu den Institutionen seiner Zeit
keine Personenzentrierung	einfache Hervorhebung
Ferdinand Magellan	Manuel Rodríguez
Keine Hervorhebung (als Teil der Gruppe der Entdecker)	Ein Beispiel für einen Repräsentanten unterschiedlicher kollektiver Bewegungen
keine Personenzentrierung	einfache Hervorhebung
	Bernardo O'Higgins
	kritische Betrachtung
	keine Hervorhebung

7.1. Die Gruppe der Entdecker im Fokus der Narration

In den Schulbüchern der dritten Betrachtungsphase wird die gewohnte Anordnung von intertextuellen Elementen aufgebrochen. Die historische Narration wird entlang einer Abfolge historischer Quellen (Bilder und schriftliche Quellen) erzählt, die für sich stehen und gemeinsam die Hauptnarration bilden. Bei den schriftlichen Quellen handelt es sich auch hier um gekürzte Originalquellen, welche vom Verlag jeweils eine eigene Überschrift erhalten. Die beschreibenden Textanteile werden in den einzelnen Kapiteln entsprechend reduziert und fungieren lediglich als kurze Einleitung bzw. Zusammenfassung. Folglich gewinnt das Bildmaterial innerhalb dieser Bücher eine andere Bedeutung als in den vorangegangenen Betrachtungsphasen. Die Bilder dienen nicht der Hervorhebung des Gesagten, sondern sind selbst ein Quellendokument der historischen Erzählung. Diese Form der Erzählung entlang historischer Quellen verweist bereits auf eine distanziertere und differenziertere Darstellung der historischen Narration und folglich auch auf die ihrer historischen Protagonisten, wie die Detailanalyse bestätigt.

Im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase treten die Protagonisten Kolumbus und Magellan in der Erzählung gänzlich in den Hintergrund. Genannte Kennziffern der Heroisierung wie z.B. die Überwindung von Gefahren, Erst- und Einmaligkeit des Vorhabens sowie die besondere Honorierung der Expedition durch die spanische Monarchie sind keine Elemente der Narration. Stattdessen findet eine entpersonalisierte Darstellung der Ereignisse im Text statt.

Die These der Entpersonalisierung wird bereits über die gegebene Eigenstruktur im Schulbuch gestützt. So wird dem historischen Protagonisten Kolumbus kein eigenes Kapitel gewidmet, sondern Kolumbus wird gemeinsam mit anderen Seefahrern im Kapitel „Spanien und die Ankunft in Amerika“⁵¹⁹ thematisiert, sodass eine Hervorhebung der Pluralität von unterschiedlichen Akteuren erfolgt. Die Quellenmaterialien fokussieren daher innerhalb des Kapitels die Europäer als kollektive Akteure. Entsprechend wird Kolumbus im Text als Teil eines Gesamtprojekts der Europäer in einer schriftlichen Beschreibung erwähnt, jedoch nicht akzentuiert, wie die späteren Ausführungen zu dem Kapitel verdeutlichen.

In der Analyse der Bildelemente wird hingegen in einer ersten Betrachtung eine Akzentuierung des Kolumbus vermittelt, da die Bilder, rein quantitativ, gegenüber den schriftlichen Elementen dominieren. Da diese jedoch, wie eingangs erläutert, eigene Quellendokumente der Narration sind und keine Bekräftigungen des Gesagten im Text darstellen, wird die Akzentuierung hier zunächst in Frage gestellt und eine differenziertere Betrachtung vorgenommen.

Es finden sich fünf bildliche Darstellungen von Kolumbus im Schulbuch. Die erste in der Einleitung in das Kapitel der Entdeckungsreisen mit dem Bild „Die Landung des Kolumbus“ (Span.: „Desembarco de Colón“) von Pedro Gabrini aus dem Jahr 1892 (vgl. Abbildung 29).⁵²⁰ Es wird gerahmt von einem einleitenden Text und einer Beschreibung, was den Leser im Kapitel erwartet. Die Abbildung zeigt Kolumbus, wie er am Strand steht, den Blick gen Himmel richtet und gemäß der Bildbeschreibung „zum ersten Mal, amerikanisches Land betritt“ (Span.: „Colón pisa por primera vez tierras americanas“). Die Bildunterschrift gibt somit an dieser Stelle einen ersten Hinweis auf die Figur des Kolumbus, wobei der zugehörige Einleitungstext im Schulbuch seine Figur nicht aufgreift. Es liegt somit im Ermessen des Lehrers, Kolumbus an dieser Stelle rein auf Basis der bildlichen Darstellung zu thematisieren und einzuordnen. Kolumbus wird auf dem Bild gezeigt, wie er den Strand betritt. Er wird im Vordergrund des Bildes mit einem roten Umhang dargestellt, wodurch seine Figur die Aufmerksamkeit des Betrachters auf sich zieht. Hinter ihm ist ein kleines Boot mit weiteren Personen abgebildet, die sich dem Strand nähern. Die Szene wird dabei isoliert von dem Rest des historischen Geschehens dargestellt. So wird der erste Kontakt mit den Indigenen über die Abbildung nicht vermittelt und auch Symbole einer Kolonialisierung oder Christianisierung (z.B. abgebildete Flaggen, Priester, Kreuzifix etc.) bleiben in der Darstellung aus. Allein ein Ritter in einer Rüstung deutet durch seine Figur eine kämpferische Konfrontation an. Ebenso wird auf die Abbildung großer Segelschiffe verzichtet, die in vielen Gemälden als Zeichen einer spanischen Seemacht und des Fortschritts dargestellt werden. Die Szene fokussiert somit den Moment der Beendigung der Seefahrt und den damit einhergehenden Zeitpunkt der Ankunft in der Neuen Welt, ohne dabei Symbole der Macht oder der kulturellen Begegnungen in den Vordergrund zu

⁵¹⁹ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 140 ff.

⁵²⁰ Ebenda, S. 128

rücken, wobei nichtsdestotrotz eine besondere visuelle Hervorhebung der Figur des Kolumbus über seine in rot gehaltene Kleidung sowie Gestik attestiert werden muss. Interessant ist, dass im Bild eine leere Sprechblase hinzugefügt wurde. Die SchülerInnen werden also dazu aufgefordert, die Perspektive der Ankömmlinge und ihre Gedanken bei der Ankunft in der Neuen Welt zu reflektieren, wobei die Position der Sprechblase über der Mannschaft den Anschein erweckt, als solle insbesondere diese Personengruppe in der Reflexion berücksichtigt werden. Somit findet trotz der visuellen Hervorhebung des Kolumbus im Gemälde die Perspektive der Matrosen und weiterer Personen in der Interpretation des Bildes besondere Beachtung.



Abbildung 29

Auch innerhalb des Einleitungstextes werden die gemeinsame kollektive Erfahrung und die gegenseitige kulturelle Begegnung als zentrale Elemente hervorgehoben:

Dt.: „Vor mehr als fünfhundert Jahren begann in Europa ein historischer Prozess, der verschiedene Reisende zur Erkundung eines Großteils der Welt führte, die, bis dahin, für sie unbekannt war. Als Teil dieses Prozesses kamen die Europäer in Amerika an, trafen mit Völkern und Kulturen zusammen, von denen sie zunächst verblüfft waren, und sie nahmen sich dann vor, diese zu erobern. Diese Eroberung generierte eine deutliche Veränderung im Leben beider Gruppen, aus deren Beziehungen eine neue Kultur und Gesellschaft hervorgebracht wurde.“

Span.: „Hace más de quinientos años en Europa comenzó un proceso histórico que llevóa distintos viajeros a explorar gran parte del mundo que, hasta ese entonces, les era desconocido. Como parte de este proceso, los europeos llegaron a América, encontrándose con pueblos y culturas que inicialmente los dejaron perplejos y que luego se propusieron

conquistar. Esta conquista generaría un cambio rotundo en las vidas de ambos grupos, surgiendo de sus relaciones una nueva cultura y sociedad.”⁵²¹

Die Textpassage verweist explizit auf eine nicht spezifisch definierte Gruppe „verschiedener Reisender“ (Span.: „distintos viajeros“), die die Expeditionen in die unbekannt Gebiete der Neuen Welt seinerzeit antraten. Zudem wird die Ankunft der „Europäer“ als Sammelbegriff genutzt, ohne dabei eine bestimmte Hervorhebung von Nationen oder historischen Figuren vorzunehmen. Die schriftlichen Ausführungen in der Einleitung weisen folglich keine Akzentuierung einzelner historischer Protagonisten auf, sondern eine Betonung kollektiver unspezifischer Einheiten und Akteure. Dies wird über eine der Einleitung zugehörige Textaufgabe zusätzlich betont. Die SchülerInnen sollen dort mit Hilfe der Abbildungen erläutern, welche die Charakteristika der „Gruppe“ waren, die die Erkundungen Amerikas durchführten. Es ist folglich zwar anzunehmen, dass innerhalb des Klassenraums die Figur des Kolumbus thematisiert wird, da sie in der Abbildung erscheint und auch in der Bildunterschrift erwähnt wird, jedoch liefert die Gestaltung der Einleitung keinerlei Hinweise auf eine intendierte Hervorhebung einzelner Protagonisten.

Die weiteren Abbildungen des Kolumbus sind in das Kapitel über die Entdeckungsreisen integriert.⁵²² Die Bilder werden dort, wie eingangs erläutert, statt einer Textbeschreibung eingesetzt und sind folglich Fragmente der Narration und nicht Teil einer Hervorhebung. Sie werden daher auch explizit als Quellendokumente ausgewiesen und nummeriert, was sie somit in eine konsequente Relation zu anderen Dokumenten setzt.



▲ Primeros homenajes en el Nuevo Mundo a Colón, óleo de José Garnelo Alda (1892).

Abbildung 30



▲ Recepción de los Reyes Católicos a Cristóbal Colón al regreso de su primer viaje, abril 1493. Composición de azulejos, Plaza de España, Sevilla.

Abbildung 31

Bei den Bildern im Kapitel handelt es sich um das Gemälde „Erste Ehrungen in der Neuen Welt an Kolumbus“⁵²³ (vgl. Abbildung 30), das Fliesenbild „Empfang der spanischen Könige

⁵²¹ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 128

⁵²² Ebenda, S. 140 ff.

⁵²³ Ebenda, S. 140



▲ *El Desembarco de Colón*, pintura de Albert Bierstadt, 1893.

Abbildung 32

für Kolumbus nach der Rückkehr von seiner ersten Reise, April 1493⁵²⁴ (vgl. Abbildung 31) und das Gemälde „Die Landung des Kolumbus“⁵²⁵ (vgl. Abbildung 32) von Albert Bierstadt 1893. Jedoch wurde kein Porträt abgedruckt. Unabhängig von ihrer diskursiven Einbettung in die Gesamtnarration verdeutlichen die ausgewählten Gemälde bei gemeinsamer Betrachtung

bereits, dass – anders als in den vorangegangenen Bucheditionen – die Begegnung mit der indigenen Bevölkerung visuell im Fokus steht, was die These einer Abwendung von einer Protagonistenzentrierung innerhalb der Erzählung verstärkt. Die indigene Bevölkerung erscheint nicht im Hintergrund der Gemälde, sondern dieser wird in den Abbildungen insgesamt mehr Raum gegeben. Symbole der Kolonialisierung sind zwar noch erkennbar (z.B. kniende Personen oder große europäische Schiffsflotten). Die Unterwerfung wird aber insbesondere im Kontext der Begegnung mit dem spanischen Königshaus hervorgehoben. Darüber hinaus finden sich auch Gemälde weiterer Entdecker im Schulbuch. So werden im Kontext der Beschreibungen weiterer europäischer Reisen die Ankunft des Vasco da Gama in Kalkutta⁵²⁶ sowie die des Pedro Álvarez Cabral Seguro in Brasilien⁵²⁷ bildlich in Szene gesetzt (vgl. Abbildung 33 und Abbildung 34). Dies stärkt die These der Hervorhebung der Pluralität von Akteuren, wobei innerhalb der Abbildungen der Gedanke des gegenseitigen kulturellen Kontakts auch hier deutlich hervortritt.

Im Kontext des Bildes des Vasco da Gama wird dieser Aspekt zusätzlich über eine zugehörige Aufgabe für die SchülerInnen verstärkt:

Dt.: „Glaubt ihr, dass der in Dok. 4 dargestellte Moment einen kulturellen Austausch ausgelöst hat? Argumentiert.“

Span.: „¿Creen que el momento representado en el Doc. 4 puede haber iniciado un intercambio cultural? Argumenten.“⁵²⁸

⁵²⁴ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): *Historia, geografía y ciencias sociales* 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 141

⁵²⁵ Ebenda, S. 142

⁵²⁶ Ebenda, S. 139

⁵²⁷ Ebenda, S. 145

⁵²⁸ Ebenda, S. 138

Es lässt sich somit über die Betrachtung der Bilder sowie die Kapitelstruktur bereits eine Zurücknahme einer Akteurszentrierung und ein Verweis auf die Pluralität von Akteuren feststellen.



▲ Desembarque de Pedro Álvarez Cabral en Porto Seguro (Brasil) en 1500. Pintura de Oscar Pereira da Silva (1921).

Abbildung 33



▲ Llegada de Vasco de Gama a Calcuta, India, en 1498, pintura de Alfredo Roque Gameiro (1900).

Abbildung 34

Betrachtet man nun den Narrationsaufbau, so beginnt die Erzählung über die europäischen Seereisen zunächst mit der Beschreibung der Motive sowie der Bedingungen für die europäischen Expeditionen. Außerdem wird die Rolle der portugiesischen Monarchie skizziert („Motive für die europäische Expansion“⁵²⁹, „Faktoren, die die europäische Expansion ermöglichten“⁵³⁰, „Der Einsatz Portugals“⁵³¹). Innerhalb dieser Einheiten werden die ökonomischen Aspekte, die politischen Gegebenheiten, der technische Fortschritt sowie die Entwicklung eines humanistischen Denkens als gleichbedeutende Gründe beschrieben, die die Expeditionen seinerzeit motivierten. Die Rolle der portugiesischen Monarchie ist darüber hinaus ein Thema, welches unmittelbar vor der Narration über die spanischen Seereisen, die die Expedition des Kolumbus beinhalteten, erscheint. Die Seefahrten Portugals werden dabei als zeitlich erste Expeditionen beschrieben und die Nation wird in einer Tradition einer Kultur der Seefahrer hervorgehoben. So heißt es im Text:

Dt.: „Diese frühe Initiative [Portugals] entsprach, unter anderem, der etablierten maritimen Tradition dieses Königreichs (Dok. 2) und der strategischen geographischen Position, die dieses gegenüber anderen europäischen Nationen mit maritimer Berufung einnahm (Dok. 3).“

Span.: „Esta iniciativa temprana respondió, entre otras razones, a la afianzada tradición marítima de este reino (Doc. 2) y a la estratégica posición geográfica que este ocupaba respecto a otras naciones europeas con vocación marítima (Doc. 3).“⁵³²

Gestärkt wird dieses Bild der Portugiesen als Pioniere zusätzlich über die ausgewiesenen historischen Quellen. In der Quelle 1 mit dem Titel „Pioniere der Seefahrt“ (Span. „Navegantes pioneros“), welche von den SchülerInnen als erstes betrachtet werden

⁵²⁹ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 135

⁵³⁰ Ebenda, S. 136

⁵³¹ Ebenda, S. 138

⁵³² Ebenda, S. 137

soll, wird die herausragende Stellung Portugals in der Seefahrt näher beschrieben, welche sich insbesondere aus den fortschrittlichen wissenschaftlichen Kenntnissen in der Astronomie ergab:

Dt.: „Die Portugiesen waren zweifellos die Fortgeschrittenen in der neuen „Kunst des Segelns“; sie initiierten in der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts die astronomische Schifffahrt, schufen nautische „Regimente“ und entwarfen die ersten nautischen Führer, von denen die ältesten die sogenannten Führer von München und Führer von Évora sind. [...] In diesem Sinne ist es hier nicht notwendig, zu betonen, dass es seit dem 14. Jahrhundert in Portugal eine astronomisch-astrologische Kultur gab, die das Wissen umfasste, das erforderlich war, um die Breitengrade richtig zu bestimmen. Astronomisches Wissen war daher kein Importprodukt, sondern hatte seine Wurzeln in einem gemeinsamen jüdisch-spanisch-portugiesischen Hintergrund.“

Span.: „Los portugueses fueron, sin duda, los adelantados en el nuevo „arte de navegar“; ellos iniciaron, en la segunda mitad del siglo XV, la navegación astronómica, crearon „regimientos“ náuticos y redactaron las primeras guías náuticas, de las que las más antiguas conservadas son las llamadas guías de Munich y guías de Évora. [...]. En este sentido, no es necesario insistir aquí en que desde el siglo XIV existía en Portugal una cultura astronómico-astroológica que incluía los conocimientos requeridos para determinar correctamente las latitudes. Saber astronómico que no fue, por lo tanto, un producto de importación, sino que tenía sus raíces en un fondo común judeo-castellano-portugués.“⁵³³

In der Quelle 2 wird zusätzlich zu der allgemeinen Darstellung des portugiesischen wissenschaftlichen Fortschritts ein Fokus auf die zentrale historische Figur des Prinzen Heinrich gesetzt, welcher insbesondere über sein technisches Wissen einen besonderen Beitrag für die portugiesische Seefahrt leisten konnte:

Dt.: „Die Unterscheidungskraft der portugiesischen Erkundungen war weitestgehend auf Heinrich den Seefahrer zurückzuführen. Dieser portugiesische Prinz machte sich mit allem vertraut, was Bücher und Experten ihm über Notwendigkeiten für die Reisen beibringen konnten, und er nutzte seinen Reichtum und seine Position, um ein, man könnte es Labor für geographische Forschung nennen, aufzubauen. Es wurde speziell für diese Arbeit ein neuer Bootstyp, eine leichte und wendige Karavelle mit drei Masten, entworfen. Man machte eine Reise nach der anderen und eine maritime Route nach Asien wurde denkbar.“

Span.: „El carácter distintivo de las exploraciones portuguesas, se debió en gran parte a Enrique el Navegante. Este príncipe portugués, se familiarizó con todo lo que los libros y los expertos podían enseñarle acerca de las necesidades de viaje y utilizó su riqueza y posición para erigir lo que bien podría llamarse un laboratorio de investigación geográfica. Se diseñó especialmente para este trabajo un nuevo tipo de barco, la ligera y maniobrible carabela de tres mástiles. Se hicieron viajes tras viajes; pareció posible una ruta marítima a Asia.“⁵³⁴

⁵³³ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 138

⁵³⁴ Ebenda

Bevor die Figur des Kolumbus in Erscheinung tritt, wird folglich die portugiesische Nation als zeitlich erste und in der Tradition der Seefahrten avancierte und wissenschaftlich fortgeschrittene Monarchie hervorgehoben. Zudem wird Prinz Heinrich als wichtiger Repräsentant dieses Fortschritts in den Vordergrund gestellt, was einerseits die Nation Spanien in ihrer Mission im Vergleich zu Portugal als rückständig erscheinen lässt und andererseits auch Kolumbus in seiner Bedeutung für den historischen Verlauf reduziert. Die Darstellung der Figur des Heinrich ist dabei nicht heldenhaft, sondern präsentiert sich als Teil einer sich modernisierenden Gesellschaft.

Das Kapitel „Spanien und die Ankunft in Amerika“⁵³⁵ thematisiert dann das Projekt des Kolumbus sowie die Reisen weiterer Seefahrer, sodass auch in diesem Kontext eine Hervorhebung der Pluralität von unterschiedlichen Akteuren erfolgt.

Das Kapitel beginnt mit einem kurzen Einleitungstext, welcher die Planung und Durchführung der Reise des Kolumbus in drei Absätzen beschreibt. Es folgt dann die Vermittlung der sich anschließenden Ereignisse über sechs historische Quellen (Bilder sowie Textauszüge). Die Quellen fokussieren dabei thematisch die Ankunft der Europäer in Amerika und die interkulturelle Begegnung. Allein eine Karte und eine Quelle greifen dabei das Thema der Seereisen noch einmal auf und zeichnen die unterschiedlichen Reiserouten des Kolumbus, Amerigo Vespucci, Vasco Núñez de Balboa und Ferdinand Magellan nach (vgl. Abbildung 35). Somit wird der Aspekt der Pluralität von Akteuren erneut gestärkt.

Lección 1
UNIDAD 3 DESARROLLO CIERRE
3 Unidad


España y la llegada a América

En vista del control ejercido por Portugal sobre la ruta comercial de las costas africanas, se hizo imperativo para otras monarquías como la española buscar una vía alternativa a Oriente.

En este contexto, Cristóbal Colón planeó un proyecto para llegar a Oriente atravesando el océano Atlántico, el cual fue presentado en primera instancia a Portugal, que lo rechazó. Años después se dirigió a España, que luego de una desaprobación inicial, aceptó el proyecto.

Los términos de este quedaron estipulados en las denominadas Capitulaciones de Santa Fe, en abril de 1492. En ellas se declaraba que todas las tierras alcanzadas serían dominadas en nombre de la Corona española (Docs. 1 y 2) y que, a cambio, Colón recibiría los títulos de Almirante, Virrey y Gobernador General de todos los territorios descubiertos, con carácter hereditario, además de la décima parte de todas las riquezas obtenidas (Docs. 5 y 6).

Doc. 1



Primeros homenajes en el Nuevo Mundo a Colón, óleo de José Gamero Aliza (1890).

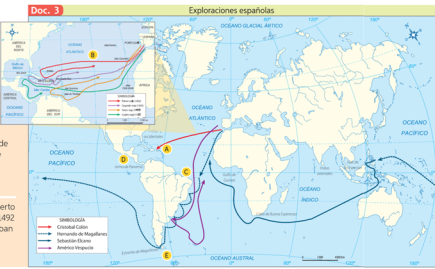
Doc. 2

El encuentro con el otro

“El primer gesto que hace Colón al entrar en contacto con las tierras recién descubiertas, es una especie de acto de nominación extendido: se trata de la declaración según la cual esas tierras forman parte, desde entonces, del reino de España. Colón baja a tierra en una barca decorada con el pendón real, y acompañado por dos de sus capitanes, así como por el notario real previsto de su tiempo. Ante los ojos de los indios probablemente perplejos, y sin preocuparse para nada de ellos, Colón hace levantar un acta. Dijo que le diesen por fe y testimonio como él por ante todos tomaba, como de hecho tomó posesión de la dicha isla por el Rey y por la Reina sus señores”.

Fuente: adaptado de Todorov, T. (2007). *La conquista de América: El problema del otro*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.

Doc. 3



Exploraciones españolas

A Colón, luego de conseguir los recursos para su empresa, zarpó desde el puerto de Palos el 3 de agosto de 1492, llegando a la isla de Guanahani (San Salvador) el 12 de octubre del mismo año, tomando posesión de las nuevas tierras en nombre de los Reyes Católicos.

B Colón exploró el territorio descubierto en cuatro viajes, realizados entre 1492 y 1504, con motivo de que formaban parte de Asia.


Doc. 4

Una época de exploración

“El descubrimiento de América y otros territorios fue una operación extraordinariamente rápida, si se atiende solo a sus momentos culminantes: primer viaje de Colón en 1492; viaje de Vasco Gama en 1497-1498; y circunnavegación del mundo por Magallanes en 1519-1522. Pero como en todas las cosas, puede descubrirse una historia oculta, mucho más lenta. En un inicio, una obsesión esencialmente de los genoveses, que tratan de llegar por el mar a las fuentes primeras del oro sahariano. Después, comienza la lenta penetración de portugueses y genoveses en Marruecos, seguida de las exploraciones de las costas africanas. Los españoles hacen una brusca irrupción en una actividad que parecía monopolio de los portugueses. Brusca y —es preciso añadirlo— afortunada, pues fue una de las pocas organizadas por los soberanos de España”.

Fuente: adaptado de Romano, R. y Tenenti, A. (2002). *Los fundamentos del mundo moderno*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Doc. 5



Recepción de los Reyes Católicos a Cristóbal Colón al regreso de su primer viaje, abril 1493. Composición de azulejos, Plaza de España, Sevilla.

C Amerigo Vespucci, luego de explorar las costas de América del Sur entre 1499 y 1502, determinó que esas tierras correspondían a un nuevo continente. Con posterioridad, este fue bautizado como América en honor a Vespucci.

D En 1513, Vasco Núñez de Balboa, hizo avistamiento de un gran océano al que bautizó como Mar del Sur, luego llamado océano Pacífico por Magallanes.

E En 1520 Hernando de Magallanes, descubrió el estrecho que une los océanos Atlántico y Pacífico. Magallanes muere en medio de la travesía y esta es completada por Sebastián Elcano, en 1522.

Doc. 6

Colón desde las islas del mar Caribe

“Otra isla hay, me aseguran mayor que La Española, en esta hay oro sin cuento, y de esta y de las otras traigo conmigo indios para testimonio. La gente de esta isla y de todas las otras, andan todos desnudos. Ellos no tienen hierro, ni acero, ni armas, ni son para ellos. Pueden ver sus Altezas que yo les daré oro cuanto hubieren menester, con muy poquita ayuda que sus Altezas me darán”.

Fuente: carta de Cristóbal Colón fechada el 15 de febrero de 1493.

Desafío 5

1 **Evalúo la irrupción de España y la llegada a América.**

- ¿Cómo habrían sido los primeros contactos entre europeos y americanos? (Docs. 1 y 2)
- ¿En qué se diferenció el proyecto de Colón con lo realizado por Portugal?, ¿qué consecuencias tuvo este proyecto? (Docs. 3 y 4)
- ¿Qué rutas siguieron los cuatro viajes de Colón? Describe las utilizando un atlas (Doc. 3).
- ¿En qué consistió el viaje de Magallanes y Elcano? Investiga. Para esto te recomendamos consultar la siguiente fuente de información ingresando el código TC55PI41 en la página <http://codigos.auladigital.cl>
- ¿Cómo el Docs. 6 expresa algunos de los derechos y deberes establecidos entre la Corona española y Cristóbal Colón? Argumenta.
- ¿Qué elementos de nuestra vida actual hablan de la llegada de Colón a América? Ejemplifica.
- Si escogieras el tema tratado en estas páginas para el trabajo final de la unidad (Pág. 133), ¿lo utilizarías para el inicio, el desarrollo o el cierre de la historia?

Desafío 6

1 **Identifico distintos tipos de fuentes.**

- Clasifica las fuentes de estas páginas según su origen (primaria o secundaria) y su naturaleza (material, escrita, oral u audiovisual.)

140 Unidad 3 • ¿Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?
Historia, Geografía y Ciencias Sociales • 5.º básico 141

Abbildung 35

Der kurze zusammenfassende Einleitungstext des Kapitels verweist weiterhin auf eine entpersonalisierte Narration. So findet sich innerhalb dieses Texts keine spezifische

⁵³⁵ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): *Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 140 ff.*

schriftliche Beschreibung des Kolumbus. Weder seine Nationalität noch seine Profession werden näher skizziert. Kolumbus wird als Teil eines Gesamtprojekts in den schriftlichen Erörterungen in der Einleitung in Szene gesetzt:

Dt.: „Angesichts der Kontrolle Portugals über die Handelsroute der afrikanischen Küsten wurde es für andere Monarchien wie die Spanier unumgänglich, einen alternativen Weg zum Orient zu suchen. In diesem Zusammenhang plante **Christoph Kolumbus** ein Projekt, um den Osten durch den Atlantischen Ozean zu erreichen, welches in erster Instanz Portugal vorgelegt wurde, das es ablehnte. Jahre später ging er nach Spanien, das nach anfänglicher Ablehnung das Projekt annahm.“

Span.: „En vista del control ejercido por Portugal sobre la ruta comercial de las costas africanas, se hizo imperativo para otras monarquías como la española buscar una vía alternativa a Oriente. En este contexto, Cristóbal Colón planeó un proyecto para llegar a Oriente atravesando el Océano Atlántico, el cual fue presentado en primera instancia a Portugal, que lo rechazó. Años después se dirigió a España, que luego de una desaprobación inicial, aceptó el proyecto.“⁵³⁶

Die schriftliche Repräsentation verweist somit auf eine Zurücknahme der Person und reduzierte Darstellung, die sich in der Dedikation minimaler Textanteile widerspiegelt.

Innerhalb des Einleitungstextes wird ferner der im Titel des Kapitels „Spanien und die Ankunft in Amerika“ suggerierte Wechsel von einer Personenzentrierung auf eine „Nationenzentrierung“ bestätigt. So wird das Interesse der spanischen Monarchie, einen Seeweg in den Orient zu finden, als Hauptmotiv für den Beginn der Seereisen im Text aufgeführt. Erst dann folgt die Erläuterung, dass Kolumbus im Kontext dieser Bestrebungen der spanischen Monarchie ein entsprechendes Projekt entwickelte. Die Ursprünge für seine Projektidee werden nicht weiter beschrieben. Mittels des Dokuments „Kapitulation von Santa Fe“ werden gemäß des Schulbuchtextes die Konditionen des Auftrags festgelegt. Diese beinhalteten, dass alle neuentdeckten Gebiete zum Territorium der spanischen Krone zugehörig erklärt werden und Kolumbus als Gegenleistung zum Vizekönig und Gouverneur der genannten Gebiete ernannt wird sowie ein Zehntel aller erlangten Reichtümer erhält. Es erfolgt somit der Hinweis auf die Entlohnung sowie die damit verbundenen Pflichten. Dies rückt sein Projekt somit auch im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase in ein ökonomisch motiviertes Licht und betont den Charakter eines „Auftrags“, was die Bedeutung der Figur des Kolumbus in der Narration weiter zurücktreten lässt.

Im Anschluss an diese Beschreibungen im Einleitungstext erfolgt dann die Erzählung über die Ankunft der Spanier in der neuen Welt über die historischen Quellen. Obwohl sich, wie bereits erwähnt, keine schriftliche Beschreibung der „Person Kolumbus“ im Text findet, geben jedoch alle historischen Quellen Einblicke in sein Projekt.

⁵³⁶ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 140

Die erste historische Quelle ist eine Malerei, welche die Ankunft des Kolumbus und die erste Begegnung mit den Indigenen zeigt (Span.: „Primeros homenajes en el Nuevo Mundo a Colón, óleo de José Garnelo Alda (1892)“)⁵³⁷. Diese verweist auf eine friedliche und bewusste Begegnung und enthält reduzierte Elemente der Kolonialisierung (z.B. ein großes Kreuz sowie abgebildete Ritter, kniende Indigene).

Die zweite Quelle ist eine schriftliche Überlieferung und trägt den Titel „Die Begegnung mit dem Anderen“ (Span.: „El encuentro con el otro“). Diese bringt das Handeln des Kolumbus in Sinne der spanischen Krone als an erster Stelle stehende Amtshandlung zum Ausdruck. Der Gehorsam gegenüber der spanischen Krone und der Charakter des Kolumbus als ein ausführendes Organ im Sinne der getroffenen Vereinbarungen werden somit innerhalb der gewählten Quelle betont:

Dt.: „Die erste Geste, die Kolumbus macht, wenn er in Kontakt mit den neu entdeckten Ländern kommt, ist eine Art verlängerter Akt der Benennung: Es handelt sich um die Erklärung, nach welcher diese Länder fortan Teil des Königreichs Spanien sind. Kolumbus steigt von einem Boot, das mit der königlichen Fahne dekoriert ist, runter auf den Boden, begleitet von zwei Kapitänen und dem mit einem Tintenfass ausgestatten königlichen Notar. Vor den Augen der Indios, die wahrscheinlich perplex sind, und ohne sie überhaupt zu beachten, vollzieht Kolumbus das Protokoll. Er sagte, dass man ihm Glauben und Zeugnis davon geben solle, wie er in Anwesenheit aller, im Namen des Königs und der Königin, seiner Herren, Besitz von der genannten Insel nimmt oder auch tatsächlich nahm.“

Span.: „El primer gesto que hace Colón al entrar en contacto con las tierras recién descubiertas, es una especie de acto de nominación extendido: se trata de la declaración según la cual esas tierras forman parte, desde entonces, del reino de España. Colón baja a tierra en una barca decorada con el pendón real, y acompañado por dos de sus capitanes, así como por el notario real provisto de su tintero. Ante los ojos de los indios probablemente perplejos, y sin preocuparse para nada de ellos, Colón hace levantar un acta. Dijo que le diesen por fe y testimonio como él por ante todos tomaba, como de hecho tomó posesión de la dicha isla por el Rey y por la Reina sus señores.“⁵³⁸

Die Handlungen des Kolumbus werden somit von seiner Person distanziert und als Resultat eines geschlossenen Vertrags skizziert. In der dazugehörigen Textaufgabe werden die SchülerInnen zudem dazu aufgefordert, mittels der zwei genannten Materialien, den ersten Kontakt zwischen den „Europäern und Amerikanern“ zu beschreiben, was den Aspekt der kulturellen Begegnung erneut hervorhebt und die Figur des Kolumbus als Protagonisten der Erzählung zusätzlich zurücktreten lässt.

Weitere historische Quellen, die Bezug allein auf die Figur des Kolumbus nehmen, sind die Materialien 5 und 6, welche in der schriftlichen Einleitung ebenfalls als unterstützendes Material für nähere Erläuterungen zum geschlossenen Vertrag zwischen Kolumbus und der spanischen Krone ausgewiesen werden. Das Dokument 5 stellt dabei die bereits eingangs

⁵³⁷ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 140

⁵³⁸ Ebenda

erwähnte Abbildung von Kolumbus dar, wie er mit einigen Indigenen und Gütern an den spanischen Hof zurückkehrt (Dt.: „Empfang der spanischen Könige für Kolumbus nach der Rückkehr von seiner ersten Reise, April 1493“ // Span. „Recepción de los Reyes Católicos a Cristóbal Colón al regreso de su primer viaje, abril 1493“).⁵³⁹ Auch hier steht durch die Formulierung des Bildtitels das Königspaar als Akteur im Zentrum und Kolumbus wird als von der spanischen Monarchie abhängige Person bildlich in Szene gesetzt.

In der historischen Quelle 6, welche wieder einen schriftlichen Auszug darstellt, wird der Bericht Kolumbus an die spanischen Könige zitiert, in welchem er verspricht das Gold sowie die Indigenen im Dienste der Krone nach Spanien zu bringen. Einerseits wird hier somit der Charakter einer ökonomisch motivierten Auftragsarbeit betont. Andererseits zeichnen sich hier auch niedere Motive ab, denn Kolumbus unterwirft die indigenen Völker, um an Gold für Spanien zu gelangen, sodass die Beschreibung hier eine negative Konnotation aufweist:

Dt.: „Es gibt eine andere Insel, wie man mir versicherte, größer als „Die Española“, auf welcher es unzähliges Gold gibt, von dieser und der anderen bringe ich euch Indios als Zeugen. [...]. Sie können sehen, Ihre Hoheiten, dass ich Ihnen mit sehr wenig Hilfe, die Ihre Hoheiten mir geben werden, so viel Gold wie Sie brauchen, bringen werde.“

Span.: „Otra isla hay, me aseguran mayor que La Española, en esta hay oro sin cuento, y de esta y de las otro traigo conmigo indios para testimonio. [...] Pueden ver Sus Altezas que yo les daré oro cuanto hubieren menester, con muy poquita ayuda que Sus Altezas me darán.“⁵⁴⁰

Die hier genannte historische Quelle wird ferner von einer Textaufgabe begleitet, in welcher die SchülerInnen die Rechte und Pflichten des Paktes zwischen der spanischen Krone und Kolumbus herausarbeiten sollen.

Dt.: „e. Wie drückt das Dok. 6 einige der zwischen der spanischen Krone und Christoph Kolumbus vereinbarten Rechte und Pflichten aus? Argumentiere.“

Span.: „e. ¿Cómo el Docs 6. expresa algunos de los derechos y deberes establecidos entre la Corona española y Cristóbal Colón? Argumenta.“⁵⁴¹

Kolumbus wird somit als Mittel zum Zweck und ausführendes Organ der spanischen Krone skizziert, wobei der ökonomische Charakter der Mission insgesamt in den Vordergrund gestellt wird und auch niedere Motive thematisiert werden.

Im gleichen Kapitel werden jedoch auch weitere Seereisen über historische Quellen in Szene gesetzt. So veranschaulicht das Dokument 3⁵⁴² alle von 1492 bis 1520 durchgeführten Expeditionen in die Neue Welt auf einer Karte. Das Dokument 4⁵⁴³ ist eine

⁵³⁹ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 141

⁵⁴⁰ Ebenda

⁵⁴¹ Ebenda

⁵⁴² Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 140

⁵⁴³ Ebenda, S. 141

weitere historische Quelle mit dem Titel „Eine Phase der Entdeckung“, in welcher die Reisen des Kolumbus, Vasco da Gama und Magellan als gleichsam bedeutende historische Ereignisse gelistet werden. Die Narration der Ereignisse in Form von Quellen findet somit in einem Wechsel zwischen der spezifischen Erzählung der Reise des Kolumbus und weiterer Seereisen statt,⁵⁴⁴ sodass keine dieser Reisen als zeitlich erste gesondert hervorgehoben wird, sondern die Expeditionen als Gesamtbild der beschriebenen historischen Epoche reflektiert werden.



Abbildung 36

Gerahmt wird die Narration der Seereisen abschließend von mehreren Kapiteln, die einerseits den kulturellen Kontakt sowie allgemein die Beschwerlichkeiten der Expeditionen näher beschreiben. Die Kapitel „Wahrnehmungen über den kulturellen Kontakt zwischen Europa und Amerika“⁵⁴⁵ und „Kulturelle Auswirkungen der Erkundungsreisen“⁵⁴⁶ heben über historische Quellen insbesondere die Perspektive der Indigenen im

Moment der Entdeckung hervor, wobei auch die Schwierigkeiten und Herausforderungen der kulturellen Begegnung für beide „Welten“ beschrieben werden. Die Betonung des kulturellen Austauschs stützt dabei die These der Entpersonalisierung zusätzlich. Im Kapitel „Schwierigkeiten der Erkundungsreisen“⁵⁴⁷ wird hingegen die Situation (klimatische Wechsel, Hunger, Müdigkeit, Krankheiten) der Seefahrer während der Expeditionen seinerzeit näher beschrieben. Im Mittelpunkt des Kapitels steht dabei erneut der Gedanke einer kollektiven Überwindung von Gefahren. Dies wird bereits im Einleitungstext deutlich, der die Besatzung in den Fokus der Beschreibung rückt. Eine Zeichnung (vgl. Abbildung 36) untermalt diesen Aspekt des kollektiven Leidens zusätzlich. Die Besatzungsmitglieder werden dort auf dem Schiffsboden liegend dargestellt, während hohe Wellen sie umringen. Auf dem Bild werden Buchstaben eingezeichnet und in einem Text neben der Zeichnung verbirgt sich hinter jedem Buchstaben eine nähere Beschreibung einer Beschwerlichkeit (Wetter, Krankheiten, Aufstände und Lebensmittelversorgung). Zwei historische Quellen geben weitere Einblicke in die Bedingungen auf See. Einerseits wird die Lebensmittelknappheit erneut beschrieben, andererseits wird auf die Legende des „schwarzen Ozeans“ voller Gefahren verwiesen. In einer Textaufgabe sollen die

⁵⁴⁴ Dokumente 1 und 2 verweisen auf die Reise des Kolumbus, Dokumente 3 und 4 auf die Expeditionen anderer Seefahrer das Dokument 5 wieder auf die Reise des Kolumbus. Es wird von einer chronologischen Bearbeitung der Dokumente ausgegangen.

⁵⁴⁵ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 142 ff.

⁵⁴⁶ Ebenda, S. 145

⁵⁴⁷ Ebenda, S. 144

SchülerInnen dann die in den drei Dokumenten beschriebenen Schwierigkeiten auf See näher analysieren. Das Kapitel stellt folglich die Matrosen und ihre heldenhafte Leistung der Durchquerung der Meere, trotz widriger Bedingungen, in den Mittelpunkt der Beschreibung, sodass auch hier die Einzelfigur über die Betonung des Kollektivs in den Hintergrund rückt.

Die Analyse des Schulbuchs des staatlichen Sektors der dritten Betrachtungsphase zeigt, dass im Vergleich zu den Vorjahren eine deutliche Integration der indigenen Perspektive in die Hauptnarration über schriftliche und bildliche Elemente stattgefunden hat, wobei die gegenseitige Begegnung von Kollektiven betont wird. Gleichsam treten die europäischen Protagonisten in der Erzählung in den Hintergrund, indem ihnen keine besonderen Beschreibungen oder Hervorhebungen zuteilwerden und sie in einem Wechselspiel zwischen indigener Perspektive und europäischer Perspektive in Erscheinung treten. Doch auch innerhalb der „europäischen Narration“ werden die einzelnen Seereisen in einer Gesamtnarration zusammengefasst, sodass hier keine Hervorhebung einzelner Figuren erkennbar ist. Allein visuell lässt sich eine leichte Akzentuierung der Figur des Kolumbus feststellen, welcher jedoch in erster Linie als „ausführendes Organ“ einer „spanischen Auftragsarbeit“ in Szene gesetzt wird. Auch die neue dominierende Methode, die Narration auf eine Quelleninterpretation zu stützen, verleiht den einzelnen diskursiven Elementen eine Gleichwertigkeit und „Distanz“ zu den Personen, sodass dies ebenfalls die Impression einer Zurücknahme einzelner Protagonisten oder Perspektiven unterstützt. Die These des Abrückens einer akteurszentrierten Narration lässt sich somit über die narrativen Elemente in ihrer Gesamtheit bestätigen.

7.2. Kollektive Mobilisierung und Institutionen als zentrale Akteure

Die bereits in der Betrachtung der historischen Phase der Entdeckung detektierte Entpersonalisierung lässt sich auch in der Analyse der Kapitel der Unabhängigkeitswerdung der dritten Betrachtungsphase feststellen. Den historischen Figuren in ihrer Gesamtheit werden nur minimale Textanteile gewidmet. Stattdessen findet sich innerhalb der Narration eine Betonung von Prozessen, Institutionen sowie kollektiven Akteuren, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

José Miguel Carrera

Die Figur des José Miguel Carrera wird im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase im Kapitel „Patria Vieja (1810–1814)“⁵⁴⁸ behandelt. Die von Carrera geschaffenen patriotischen Symbole sowie seine Figur werden bildlich nicht in Szene gesetzt (vgl. Abbildung 37). Auch die Kapitelstruktur weist keine Hervorhebung auf. Statt einer Akzentuierung von Protagonisten rücken hingegen Institutionen und kollektive Akteure in den Mittelpunkt der Erzählung.

Das Kapitel über die „Patria Vieja (1810–1814)“ beginnt zunächst mit der Beschreibung des 1810 formierten Regierungsrats als wichtigste Instanz für die Einführung neuer Reformen und für die Erlangung der Souveränität Chiles.

Dt.: „Man begann mit der Bildung des ersten Regierungsrats im Jahr 1810, ab welcher die Implementierung von Reformen allmählich erfolgte, die die Souveränität der in Chile vorhandenen Institutionen erhöhte (Dok. 1 und 2).“

Span.: „Se inició con la formación de la Primera Junta de Gobierno en 1810, a partir de la cual se fueron implementando reformas que aumentaron la soberanía de las instituciones presentes en Chile (Docs. 1 y 2).“⁵⁴⁹

Während im Schulbuch der ersten Betrachtungsphase der Regierungsrat somit nicht explizit als wichtige Institution zur Erlangung der Unabhängigkeit in Szene gesetzt wird, erfolgt dies massiv im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase, was die These einer generellen Akzentuierung der Institutionen festigt. Unterstützt wird diese Hervorhebung über zwei zusätzliche Materialien für die SchülerInnen, welche intensiv die von den Institutionen ausgeführten Aufgaben, ihre Zusammensetzung sowie Politik beschreiben. Die Quelle 1⁵⁵⁰ illustriert dabei die erste Zusammensetzung des Regierungsrats sowie seine Kompetenzen. In dem Dokument Nr. 2 „Hauptwerke des ersten Regierungsrats“⁵⁵¹ werden dann die vier wichtigsten Errungenschaften dieser Institution benannt: die Formierung eines militärischen Heers für die Verteidigung des Territoriums, die Schaffung diplomatischer Beziehungen zum Regierungsrat in Buenos Aires, die Organisation von Wahlen für den nationalen Kongress und ein Dekret zur Liberalisierung des Handels mit Staaten mit Allianz zu Spanien oder neutralen Staaten. Die Dokumente geben den SchülerInnen somit einen Einblick in die damalige Politik des Regierungsrates und verdeutlichen zudem, dass nicht nur die Innenpolitik eine Stärkung der Unabhängigkeit

Leción 1

Patria Vieja (1810-1814)

Se inició con la formación de la Primera Junta de Gobierno en 1810, a partir de la cual se fueron implementando reformas que aumentaron la soberanía de las instituciones presentes en Chile (Docs. 1 y 2).

Con la creación del primer Congreso Nacional, el 4 de julio del mismo año (Doc. 3), la Primera Junta de Gobierno se disolvió. Si bien el Congreso siguió la tendencia de la Junta, es decir, de fidelidad al Rey, en su interior los congresales se agruparon en torno a dos tendencias: los moderados, mayoría que se oponía a la realización de grandes reformas; y los exaltados, minoría que proponía cambios que dieran mayor independencia y poder al Congreso.

Esta composición cambió radicalmente a partir del 4 septiembre de 1811, momento en que los hermanos Juan José y José Miguel Carrera lideraron un movimiento militar que dejó como mayoría al grupo exaltado. Cuatro meses después, estos decidieron realizar una nueva intervención militar, disolviendo el Congreso y dejando el gobierno bajo el control de una junta liderada por José Miguel Carrera, con quien la causa independentista se consolidó (Docs. 4 y 5). Junto a sus hermanos destacó también la figura de Javiera Carrera quien alentó y apoyó esta causa, teniendo una gran influencia como asesora y consejera de sus hermanos y del círculo patriota que los rodeaba. El rumbo que estaban alcanzando los sucesos en Chile alertaron a las autoridades del Virreinato del Perú, quienes decidieron enviar fuerzas militares para restaurar el poder real. Lo que es finalmente logrado luego de la decisiva batalla de Rancagua (Doc. 6).

Doc. 1

La sumisión de la metrópoli y la idea de una modificación mayor

“Esta Junta, que se organiza con siete individuos elegidos por los vecinos de Santiago que fueron invitados personalmente por el cabildo, ejerce la misma autoridad que antes correspondía al gobernador, de modo que sin variar sustancialmente la organización de la administración de la colonia, solo se modifica la forma. Aunque se diferencia demasiado por el espíritu, tendencia con que ejerce su autoridad. Ella, es cierta, dio cuenta al Consejo de Regencia (en España) de su instalación, representando los poderosos motivos que hacían indispensable su existencia, pero no se menos el hecho que a pesar de todas las manifestaciones de su misión a la metrópoli, gran número de los honrados varones que formaban parte en los negocios del gobierno habían concebido ya la idea de operar una modificación completa que trajo por resultado la independencia de Chile (la fundación de un republicano).”

Fuente adaptado de Latorre, J. (1947). *Reseña Histórica de la constitución del gobierno de Chile durante el período de la revolución*, desde 1810 hasta 1814.

Doc. 2

Principales obras de la Primera Junta de Gobierno

- Formación de cuerpos militares para la defensa del territorio.
- Establecimiento de relaciones diplomáticas con la Junta de Buenos Aires.
- Convocar elecciones para crear un Congreso Nacional donde estuvieran representadas las provincias del país.
- Decreto de libertad de comercio con naciones aliadas de España o neutrales.

Doc. 3

Obras del primer Congreso Nacional

“En el Congreso que se reunió en 1811 propuso y obtuvo la ley que declaró libertad de vientre o sea, que los hijos de los esclavos nacen libres; la libertad de comercio que abrió las puertas a la importación y exportación universales; y la elección de los párrocos: habiendo sostenido entonces, como siempre, que los párrocos como los obispos, al igual que en los primeros siglos de la Iglesia fueran elegidos por los fieles. Con estas leyes y la anulación de la Junta, y las demás medidas que han salido de un Congreso ajeno del poder real, la independencia se declara. España debe organizar la fuerza para sostenerla.”

Fuente adaptado de Correa, M. (1936). *Don José M. Infante y el Gobierno Interior*. Santiago: Imprenta Arce-Universitaria de Chile.

170 Unidad 4 • ¿Qué beneficios y desafíos conlleva vivir en un país independiente?

Abbildung 37

⁵⁴⁸ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): *Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico*. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 178 ff.

⁵⁴⁹ Ebenda, S. 178

⁵⁵⁰ Ebenda

⁵⁵¹ Ebenda

vorsah, sondern auch die Sicherung der territorialen Grenzen innerhalb der Politik Berücksichtigung fand.

Im Anschluss an die Beschreibung des ersten Regierungsrats wird im beschreibenden Text dann von der zweiten wichtigen Institution, dem nationalen Kongress, berichtet, welcher am 4. Juli den Regierungsrat ablöste. Ergänzt wird auch diese Erzählung mit einer historischen Quelle (Dokument 3: Werke des nationalen Kongresses), in welcher ebenso einige der zentralen Errungenschaften dieser Institution seinerzeit beschrieben werden, u.a. die Abschaffung der Sklaverei und die Liberalisierung des Handels. Die Quelle schließt mit einer positiven Schlussbewertung ab, in welcher es heißt:

Dt.: „Mit diesen Gesetzen und der Annullierung des Rates und den anderen Maßnahmen, die aus einem Kongress voller Neuerungen hervorgehen würden, schritt die Unabhängigkeit voran. Es war nur notwendig, die Kräfte zu organisieren, um sie aufrechtzuerhalten.“

Span.: „Con estas leyes y la anulación de la Junta, y las demás medidas que irían saliendo de un Congreso ávido de novedades, la independencia marchaba; faltaba solo organizar la fuerza para sostenerla.“⁵⁵²

Der Text der historischen Quelle rückt somit die Institutionen und ihre positiven Auswirkungen auf die Unabhängigkeitswerdung in den Fokus der Erzählung. Unterstützt wird diese These über die Textaufgaben für die SchülerInnen. So sollen diese beschreiben, wie der Regierungsrat und der nationale Kongress dem Land Chile eine erhöhte Autonomie innerhalb der Phase der „Patria Vieja“ verleihen konnten und dabei die Dokumente 1, 2 und 3 zu Rate ziehen:

Dt.: „Erstelle eine Geschichte, in der du erklärst, wie der erste Regierungsrat und der erste nationale Kongress Chile zu Beginn der „Patria Vieja“ eine größere Autonomie gewährten. (Dok. 1, 2 und 3).“

Span.: „Crea un relato donde expliques cómo la Primera Junta de Gobierno y el primer Congreso Nacional dieron una mayor autonomía a Chile a inicios de la Patria Vieja (Docs. 1, 2 y 3).“⁵⁵³

Obwohl der Kongress die Ideen und Impulse des ersten Rates fortführte, beschreibt der einführende Haupttext im weiteren Verlauf, dass sich innerhalb des Kongresses eine Mehrheit von Moderaten herausbildete, welche sich den großen geplanten Reformen entgegenstellte. Die historischen Figuren José Miguel Carrera und die seines Bruders Juan José werden nun in die Narration eingeführt und es wird beschrieben, dass diese über zwei militärische Interventionen 1811 den oppositionellen Tendenzen der Moderaten schließlich entgegentraten. Somit konnte ein neuer Regierungsrat unter der Leitung von José Miguel Carrera eingeführt werden, mit welchem die Unabhängigkeit konsolidiert werden konnte:

⁵⁵² Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 178

⁵⁵³ Ebenda, S. 179

Dt.: „Obwohl der Kongress der Tendenz des Rates, d.h. der Treue zum König, folgte, waren in seinem Inneren die Kongressabgeordneten in zwei Gruppen mit zwei Tendenzen gespalten: die Moderaten, die sich größtenteils der Verwirklichung großer Reformen widersetzen; und die Radikalen, eine Minderheit, die Änderungen vorschlug, die dem Kongress mehr Unabhängigkeit und Macht verleihen würden. Diese Zusammensetzung änderte sich radikal am 4. September 1811, als die Brüder Juan José und José Miguel Carrera eine Militärbewegung anführten, aus der die radikale Gruppe als Mehrheit hervorging. Vier Monate später beschlossen sie, eine neue militärische Intervention durchzuführen, den Kongress aufzulösen und die Regierung unter die Kontrolle einer Junta zu stellen, die von José Miguel Carrera angeführt wurde, mit dem die Sache der Unabhängigkeit konsolidiert wurde (Dok. 4 und 5).“

Span. : „Si bien el Congreso siguió la tendencia de la Junta, es decir, de fidelidad al Rey, en su interior los congresales se agruparon en torno a dos tendencias: los moderados, mayoría que se oponía a la realización de grandes reformas; y los exaltados, minoría que proponía cambios que dieran mayor independencia y poder al Congreso. Esta composición cambió radicalmente a partir del 4 septiembre de 1811, momento en que los hermanos Juan José y José Miguel Carrera lideraron un movimiento militar que dejó como mayoría al grupo exaltado. Cuatro meses después, estos decidieron realizar una nueva intervención militar, disolviendo el Congreso y dejando el gobierno bajo el control de una junta liderada por José Miguel Carrera, con quien la causa independentista se consolidó (Docs. 4 y 5).“⁵⁵⁴

Die Treue zum spanischen Königshaus der beiden Institutionen wird somit im Text erwähnt, jedoch nicht problematisiert, sondern die innere Aufspaltung wird als positives Charakteristikum im Hinblick auf eine Unabhängigkeitswerdung gewertet. Als Konsequenz wird José Miguel Carrera, anders als in den vorangegangenen Schulbuchpublikationen, weder als Figur beschrieben, die über revolutionäre Visionen den Impuls für die eigentliche Unabhängigkeit gibt, noch als Figur, die sich in ihrer zweitrangigen politischen Position unterschätzt fühlt und aus einer Eigenmotivation heraus die politische Spaltung für sich nutzt, um den Putsch anzuzetteln. Carrera ist vielmehr Teil einer historischen Chronologie bzw. wird dialektisch als Resultat zweier entgegengesetzter Positionen in Szene gesetzt. Seine gemeinsam mit seinem Bruder durchgeführte militärische Aktion resultiert somit als Konsequenz der politischen Spaltung und führt zur Konsolidierung der Sache der Unabhängigkeit.

Im Kontext der Beschreibung der Regierung des Carrera wird ferner auf zwei Quellendokumente verwiesen, welche insbesondere die Politik des Carrera in den Mittelpunkt stellen. So sollen die SchülerInnen in dem Dokument 4⁵⁵⁵ die Hauptarbeiten der Regierung des Carrera (Span.: „principales obras bajo el gobierno de José Miguel Carrera“) ergründen, zu denen der Erwerb einer Druckmaschine, eine vorläufige Verfassungsverordnung, neue diplomatische Beziehungen zu den Vereinigten Staaten, erste patriotische Symbole (Flagge, Wappen und Rosette) und die Gründung des nationalen

⁵⁵⁴ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 178

⁵⁵⁵ Ebenda, S. 179

Instituts zählten. Das nationale Institut wird auch in der Quelle 5⁵⁵⁶ näher beschrieben und als eine der ersten Bildungsinstitutionen Chiles besonders hervorgehoben. Es wird somit über den Text und die Quellendokumente insbesondere die Politik des Carrera betont und über eine Textaufgabe zusätzlich reflektiert. In dieser sollen die SchülerInnen herausarbeiten, warum die Maßnahmen Carreras schließlich richtungsweisend für die Unabhängigkeit waren:

Dt.: „Warum können die Maßnahmen, die unter der Regierung von José Miguel Carrera umgesetzt wurden, als Maßnahmen betrachtet werden, die einen eindeutig unabhängigen Kurs eingeleitet haben? (Dok. 4 und 5)“

Span.: „¿Por qué las medidas implementadas bajo el gobierno de José Miguel Carrera se pueden considerar como las que iniciaron un rumbo claramente independentista? (Doc. 4 y 5)“⁵⁵⁷

Obwohl die Figur des Carrera somit nicht als revolutionär in Szene gesetzt wird, bleiben vor allem die Politik und Regierung jedoch als essenziell für die Konsolidierung der Unabhängigkeit innerhalb des Textes sowie der Aufgaben für die SchülerInnen beschrieben.

Eine weitere historische Figur, die im Kontext der Regierung Carreras Erwähnung findet, ist die der Javiera Carrera (Schwester von José Miguel Carrera). Diese erhält eine etwas ausführlichere Beschreibung im einleitenden Haupttext und es wird betont, dass sie als Beraterin großen Einfluss auf ihre Brüder hatte, sodass ihre Figur eine leichte Akzentuierung erhält:

Dt.: „Gemeinsam mit ihren Brüdern hob sich auch die Figur der Javiera Carrera hervor, die die Sache ermutigte und unterstützte, dabei hatte sie großen Einfluss als Beraterin und Ratgeberin ihrer Brüder und des sie umgebenden patriotischen Kreises.“

Span.: „Junto a sus hermanos destacó también la figura de Javiera Carrera quien alentó y apoyó esta causa, teniendo una gran influencia como asesora y consejera de sus hermanos y del círculo patriota que los rodeaba.“⁵⁵⁸

Es wird somit darauf verwiesen, dass Javiera Carrera und ihre Brüder in der Historie des Landes gleichermaßen hervorstachen und Javiera einen wichtigen Einfluss auf den patriotischen Kreis sowie ihre Brüder hatte. Der Verweis auf die Pluralität von einflussreichen Akteuren dieser Zeit wird somit an dieser Stelle sichtbar. Die Narration schließt schließlich mit dem Bericht über den Angriff des Königreichs Peru ab. Die historische Szene endet in der entscheidenden Schlacht von Rancagua:

⁵⁵⁶ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 179

⁵⁵⁷ Ebenda

⁵⁵⁸ Ebenda, S. 178

Dt.: „Der Verlauf der Ereignisse in Chile alarmierte die Behörden des Vizekönigreichs Peru, die sich entschieden, Streitkräfte zur Wiederherstellung der königlichen Macht zu entsenden. Das wird nach der entscheidenden Schlacht von Rancagua erreicht (Dok. 6).“

Span.: „El rumbo que estaban alcanzando los sucesos en Chile alertaron a las autoridades del Virreinato del Perú, quienes decidieron enviar fuerzas militares para restaurar el poder real. Lo que es finalmente logrado luego de la decisiva batalla de Rancagua (Doc. 6).“⁵⁵⁹

Die Figur des O'Higgins findet in den Kapitelbeschreibungen und den schriftlichen historischen Quellen, anders als in den Schulbüchern der vorangegangenen Betrachtungsphasen, keine Erwähnung und auch die Rivalität zwischen den Figuren Carrera und O'Higgins sowie die detaillierte Beschreibung des Hergangs der Schlacht von Rancagua und der Expeditionen bleiben aus. Den Abschluss der Narration bildet das Quellendokument 6. Es handelt sich erneut um ein Gemälde von Pedro Subercaseaux mit dem Titel „Letzte Momente in Rancagua / Últimos momentos de Rancagua“ (vgl. Abbildung 38).⁵⁶⁰ Erst an dieser Stelle findet sich ein kurzer Kommentar zur Figur des O'Higgins und die Ereignisse von Rancagua werden thematisiert.



Abbildung 38

Das Bild illustriert, wie der Titel bereits andeutet, den letzten Augenblick der Schlacht, in welchem sich das Heer hinter Barrikaden verschanzt und in Rauch eingehüllt den finalen Widerstand leistet. Das Gemälde stellt keine besonderen Protagonisten in den Vordergrund, sodass die Idee eines kollektiven Widerstands in den Fokus gerückt wird. Das Bild enthält drei schriftliche Anmerkungen, in denen gleichsam die Schwächen und das Versagen der Heerführer Carrera und später O'Higgins dargestellt werden, wobei die Szene auch eine gewisse Tragik und Dramatik innerhalb des Moments der Niederlage widerspiegelt. So heißt es in den Anmerkungen im Bild:

Dt.: „Die von José Miguel Carrera kommandierten Streitkräfte konnten den Vormarsch der königstreuen Streitkräfte nicht aufhalten: Ein Sachverhalt, der seinen Ersatz durch Bernardo O'Higgins motivierte. Mit der Ankunft von O'Higgins konnte diese Situation nicht rückgängig

⁵⁵⁹ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 178

⁵⁶⁰ Ebenda, S. 179

gemacht werden. Die chilenische Armee ist besiegt. Diese als „Rancagua-Katastrophe“ bekannte Schlacht setzt der Patria Vieja ein Ende.“

Span.: „Las fuerzas comandadas por José Miguel Carrera no pudieron detener el avance de las fuerzas leales al rey. Cuestión que motivó su reemplazo por Bernardo O’Higgins. Con la llegada de O’Higgins no se pudo revertir esta situación. El ejército chileno es vencido. Esta batalla conocida como el “desastre de Rancagua” pone fin a la Patria Vieja.“⁵⁶¹

Die illustrative Inszenierung der Schlacht und ihre Kommentierung zeigen somit einen prägenden Moment der nationalen Geschichte. Die kollektive Anstrengung und der Mut, den die Figuren aufbrachten, um dem Ziel der Unabhängigkeit näher zu kommen, werden verdeutlicht. Die tragische Niederlage wird zu einem notwendigen Zwischenschritt für den finalen Triumph.

Zusammenfassend lässt sich für das Kapitel über die „Patria Vieja“ im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase somit festhalten, dass innerhalb dieser thematischen Einheit die neuen Institutionen in den Mittelpunkt der Narration gerückt werden. Die Figur des Carrera wird als Konsequenz einer politischen Spaltung betrachtet und insbesondere seine konsolidierende Politik wird betont, sodass die Relevanz der Figur ersichtlich wird. Gleichsam wird die Bedeutung der neu etablierten Institutionen im Text hervorgehoben, sodass die gleichsame Bedeutung beider Elemente gezeigt wird, wobei die Figur des Carrera nicht über bildliche Elemente oder Überschriften in den Fokus gerückt wird. Zudem wird auch die Pluralität von Akteuren in der Narration betont. So werden auch die Geschwister des Carrera als wichtige Akteure im Unabhängigkeitsprozess benannt. Die patriotischen Symbole werden im Zuge einer Reihe von Neuerungen während der Regentschaft des Carrera erwähnt, jedoch nicht über illustrative Elemente verstärkt in Szene gesetzt, sodass auch diese als Teil einer Gesamtpolitik inszeniert werden. Die Figur des O’Higgins wird erst im Kontext der Illustration der Schlacht von Rancagua thematisiert, wobei O’Higgins und Carrera gleichsam als scheiternde Figuren innerhalb der Schlacht in Szene gesetzt werden. Der kollektive Akt des Widerstands wird hingegen dominant betont und als tragischer und prägender Moment der nationalen Geschichte in Szene gesetzt. Kollektive Akteure werden somit als Helden innerhalb des Kapitels angedeutet.

Manuel Rodríguez

Das Kapitel „Rückeroberung oder Wiederherstellung der Monarchie (1814–1817)“⁵⁶² weicht im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase von der narrativen Struktur der Jahre zuvor ab. So beginnt das Kapitel nicht mit der Skizzierung des von Repression und Verfolgung gekennzeichneten politischen Regimes des Kommandanten Osorio, sondern der einleitende Haupttext widmet sich zunächst der Erläuterung eines komplexen politischen Panoramas mit unterschiedlichen Konfliktlinien. Repression und Verfolgung werden dann als Resultate der Befehlsanordnungen der spanischen Krone skizziert und

⁵⁶¹ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 179

⁵⁶² Ebenda, S. 180 ff.

Mariano Osorio wird als ausführendes Organ in Szene gesetzt, welcher selbst Opfer des Systems wird. Der Widerstand wird, ähnlich wie die politischen Konfliktlinien, auch nicht konkretisiert, sondern in diffuse Kategorien externer und interner Kräfte gespalten. Die Figur des Manuel Rodríguez wird dabei in einer historischen Quelle als ein Teilaspekt der internen Kräfte beschrieben, jedoch ohne besondere Hervorhebung. Insgesamt wird die Reconquista somit als Phase unterschiedlicher komplexer Bewegungen, Institutionen und Machtströmungen beschrieben.

Die Skizzierung eines komplexen politischen Panoramas wird über die historischen Quellen sowie eine Textaufgabe betont. In der Textaufgabe sollen die SchülerInnen sowohl negative als auch positive Aspekte der Wiederherstellung der spanischen Ordnung erläutern. Es wird auf unterschiedliche politische Positionen verwiesen und die Darstellung eines rein gewalttätigen und einseitigen politischen Panoramas aufgehoben:

Dt.: „Welche negativen und positiven Folgen hatte die monarchische Restauration nach der Schlacht von Rancagua für die Patrioten? (Dok. 1 bis 4).“

Span.: „¿Qué consecuencias negativas y positivas tuvo para los patriotas la restauración monárquica iniciada luego de la batalla de Rancagua? (Docs. 1 al 4).“⁵⁶³

In den der Textaufgabe zugehörigen Quellen wird die Figur des Mariano Osorio als ambivalent skizziert. So erscheint dieser einerseits als ausführendes Organ der spanischen Krone und zugleich selbst als Opfer der royalen Machtstrukturen. In der historischen Quelle mit dem Titel „Die politische Günstlingswirtschaft“ (Span.: „El favoritismo político“) wird erläutert, dass Osorio im Nachgang an die Schlacht in Rancagua davon geträumt hatte, zum Generaloberst ernannt zu werden. Laut der Quelle wird Osorio dann selbst zum Betroffenen der gegebenen Günstlingswirtschaft:

Dt.: „Osorio hatte sich erträumt, dass die Krone, wie es gerecht war, seine Ernennung zum Generalkapitän Chiles, die ihm intern vom Vizekönig von Lima als Wiedereroberer Chiles verliehen worden war, bestätigen würde. Jedoch bestätigte sich an seinem eigenen Beispiel der Effekt dieses Systems der Günstlingswirtschaft, gegen welches die Kreolen aufschrien [...]“

Span.: „Osorio había soñado que, como era de justicia, la corona confirmaría en el reconquistador de Chile el nombramiento de capitán general que le había conferido internamente el virrey de Lima. Más probó en sí mismo los efectos de ese Sistema de favoritismo, contra el cual clamoreaban los criollos [...]“⁵⁶⁴

Der einleitende Haupttext bestätigt dieses Bild. So wird die Machtwiederherstellung im Auftrag der spanischen Krone durch Osorio und Marcó del Pont beschrieben. Die „Institution Monarchie“ wird dabei als ausführende Instanz von Repression und Verfolgung in den Mittelpunkt gerückt:

⁵⁶³ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 181

⁵⁶⁴ Ebenda, S. 181

Dt.: „Die spanischen Regierungen von Mariano Osorio (1814–1816) und Casimiro Marcó del Pont (1816–1817) übernahmen die Aufgabe, die monarchische Macht im Königreich Chile wiederherzustellen, was hauptsächlich durch verschiedene repressive Maßnahmen geschah (Dok. 2 und 3). Das missbräuchliche Handeln der spanischen Krone durch die royalistischen Truppen führte dazu, dass sich ein großer Teil der Kreolen motiviert fühlte, sich den Patrioten anzuschließen (Dok. 4).“

Span.: „Los gobiernos españoles de Mariano Osorio (1814–1816) y Casimiro Marcó del Pont (1816–1817) asumieron la misión de restablecer el poder monárquico en el reino de Chile, lo cual se hizo, principalmente, a través de distintas medidas represivas (Docs. 2 y 3). El actuar abusivo de la Corona española, por medio de las tropas realistas, motivó que gran parte de los criollos se sintieran motivados a adherir al bando de los patriotas (Doc. 4).“⁵⁶⁵

Gestärkt wird die These einer Politik der Repression durch die „Institution Monarchie“ über das Quellendokument 3⁵⁶⁶, in welchem die „Politik der Reconquista“ und die damit verbundenen Maßnahmen aufgeführt werden. Einziges Quellendokument, welches die Unterdrückung durch das Regime aus einer personalisierten Sicht erzählt, ist das Dokument 2.⁵⁶⁷ In diesem wird die Perspektive eines Gefangenen eingenommen, welcher die grausamen Haftbedingungen in der Zeit der Reconquista beschreibt. Somit wird auch hier das „Leiden der einfachen Zivilbevölkerung“ in den Fokus gerückt und verleiht diesem Kollektiv hier eine heroische Färbung.

Doch nicht nur Repression und Verfolgung werden mit einem Fokus auf die Institutionen beschrieben, sondern auch der Widerstand wird zunächst undefiniert als „interne und externe Bewegungen“ dargestellt, ohne dass dabei im Haupttext bestimmte Gruppierungen oder Protagonisten benannt werden:

Dt.: „Um die royalistischen Kräfte zu konfrontieren, mussten die Kreolen Ressourcen sammeln und ihre Streitkräfte entwickeln. Dafür wurde an zwei Fronten gearbeitet, einer internen und einer externen (Dok. 5 und 6), welche sich mit dem Ziel ergänzten, die royale Armee zu besiegen und zu vertreiben, ein Ziel, das dank des Triumphs in der Schlacht von Chacabuco im Jahre 1817 erreicht wird (Dok. 7).“

Span.: „Para enfrentar a las fuerzas realistas, los criollos debieron acumular recursos y desarrollar sus fuerzas militares. Para esto se trabajó en dos frentes, uno interno y otro externo (Docs. 5 y 6), los que se complementaban con el fin de derrotar y expulsar al Ejército Realista, cuestión que se logra gracias al triunfo logrado en la batalla de Chacabuco en 1817 (Doc. 7).“⁵⁶⁸

Das im Text genannte Quellendokument 6⁵⁶⁹ gibt schließlich den Hinweis, dass es sich bei den Bewegungen des externen Widerstands um die Befreiungsarmee der Anden unter der Leitung von José de San Martín mit Unterstützung von Bernardo O’Higgins handelte. Der

⁵⁶⁵ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 180

⁵⁶⁶ Ebenda

⁵⁶⁷ Ebenda

⁵⁶⁸ Ebenda, S. 180

⁵⁶⁹ Ebenda, S. 181

interne Widerstand wird als Spionagenetzwerk mit unregelmäßigen militärischen Einsätzen definiert. Dass die Figur des Manuel Rodríguez maßgeblich Teil der Gruppe des internen Widerstands war, wird erst unter Betrachtung des Quellendokuments 5 deutlich. Das Quellendokument 5 mit dem Titel „Information und Sensibilisierung“ (Span.: „Información y concientización“)⁵⁷⁰ lenkt schließlich die Aufmerksamkeit auf die Figur des Manuel Rodríguez und verweist auf seine exklusive Stellung als Informant der Befreiungsbewegung. Dadurch erhält seine Figur innerhalb der Narration eine leichte Hervorhebung gegenüber anderen Akteuren. Gestärkt wird die Akzentuierung über eine Textaufgabe für die SchülerInnen, in welcher sie die Vorstellungen, die von Rodríguez in der Aktualität bestehen, näher beschreiben sollen:

Dt.: „Welche Vorstellungen existieren in der Aktualität rund um die Figur von Manuel Rodríguez? Recherchiert.“

Span.: „¿Qué ideas existen en la actualidad en torno a la figura de Manuel Rodríguez? Investiguen.“⁵⁷¹

Die Aufgabe verweist somit auf die Bedeutung des Rodríguez in der Aktualität und hebt die Idee der ewigen Erinnerung des Protagonisten bis in die heutige Zeit hervor.

Der Widerstand wird in seiner Gesamtbetrachtung im Schulbuch als Zusammenspiel zweier gleichgewichtiger Bewegungen mit einem gemeinsamen Ziel – der Befreiung Chiles – umschrieben. Anders als in den vorangegangenen Schulbüchern wird somit nicht entweder die Figur des Rodríguez oder die Rolle der Befreiungsbewegung als entscheidend für die Unabhängigkeit in Szene gesetzt, sondern die gegenseitige Bedingtheit und das Agieren als Kollektiv werden betont, wobei die Figur des Manuel Rodríguez eine leichte Akzentuierung erhält. Diese Hervorhebung wird jedoch insofern etwas neutralisiert, als dass am Ende des Kapitels auf viele Männer und Frauen verwiesen wird, die den Widerstandskampf unterstützten:

Dt.: „In dieser Zeit haben viele Männer und Frauen zum patriotischen Kampf beigetragen. Unter den Frauen ragten, unter anderen, Paula Jaraquemada, Javiera Carrera, Luisa Recabarren, Cornelia Olivares und Agueda Monasterio besonders heraus.“

Span.: „En este período, muchos hombres y mujeres contribuyeron a la lucha patriota. Entre las mujeres destacaron Paula Jaraquemada, Javiera Carrera, Luisa Recabarren, Cornelia Olivares, Agueda Monasterio, entre otras.“⁵⁷²

Rodríguez bleibt somit nicht die einzige historische Figur, welche besondere Erwähnung findet, jedoch durchaus die Einzige, die über Textaufgaben und eine historische Quelle eine intensivere Betrachtung im Schulbuch erfährt. Abgerundet wird die Idee eines kollektiven

⁵⁷⁰ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S.181

⁵⁷¹ Ebenda

⁵⁷² Ebenda, S. 180

Agierens in der Unabhängigkeitsbewegung über das Gemälde der Schlacht von Chacabuco von Pedro Subercaseaux (vgl. Abbildung 39).

INICIO DESARROLLO CIERRE **4** Unidad

Doc. 4 Un factor aglutinante en la identidad nacional

"La historiografía sobre el período es unánime en señalar la crueldad y arbitrariedad española durante la reconquista como factor aglutinante en torno a una identidad nacional. La forma como se plantearon los dos gobiernos restauradores, la lealtad debida, definiéndola en última instancia de acuerdo al origen peninsular o criollo, agudizó la distinción entre uno y otro bando. En consecuencia el repudio de lo español no se limitaría únicamente al grupo alto de la sociedad. Las fuerzas de ocupación, despertaron fuerte rechazo en sectores populares, extremando a su vez la actitud discriminatoria de la autoridad".

Fuente: adaptado de Jocelyn-Holt, A. (2009). La independencia de Chile: tradición, modernización y mito. Santiago. De Bolsillo.

Doc. 5 Información y concientización

"En una primera etapa, si bien es cierto **Rodríguez** cumple a cabalidad con el encargo exclusivo de informar sobre el estado de la situación chilena, luego se dedica a concientizar a los chilenos de todos los sectores, especialmente artesanos, hacendados del sur y campesinos en reuniones secretas, para luego iniciar la guerra con sus montoneras (especies de fuerza militar de carácter irregular)".

Fuente: adaptado de Bueno-Coro, J. (2010). Manuel Rodríguez Eyzola: Forjador de la República de Chile, mártir de la democracia. En www.memoriachilena.cl.

Doc. 6

Frente interno
En el interior de Chile se crearon fuerzas irregulares para distraer y dispersar al ejército virreinal. Además se formaron redes de espionaje y de comunicaciones clandestinas con el Ejército Libertador.

Frente externo
En Argentina, el general José de San Martín creó un ejército para lograr la independencia de Chile y luego de Perú. Entre sus filas, y como lugarteniente, se encontraba Bernardo O'Higgins.

Desafío 9

Explico la reconquista o restauración monárquica


- ¿Cuáles son los principales bandos que entraron en conflicto durante el período de reconquista? Comparen sus ideas y motivaciones (Docs. 1 al 7).
- ¿Qué consecuencias negativas y positivas tuvo para los patriotas la restauración monárquica iniciada luego de la batalla de Rancagua? (Docs. 1 al 4).
- ¿Cómo los frentes internos y externos se complementaron para lograr derrotar a las fuerzas realistas? Señalen aportes, actores e hitos (Docs. 4 al 7).
- ¿Qué ideas existen en la actualidad en torno a la figura de Manuel Rodríguez? Investiguen.

Doc. 7 Batalla de Chacabuco, 12 de febrero 1817

A principios de 1817 el Ejército Libertador, comandado por José de San Martín, cruza por varios lados la cordillera de Los Andes.

El Ejército, en la batalla de Chacabuco, venció a las fuerzas realistas, provocando la huida de las autoridades españolas instaladas en Santiago.

Con este triunfo se puso fin al período de Reconquista.



Batalla de Chacabuco. Pintura de Pedro Subercaseaux.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales 6º básico 181

Abbildung 39

Obwohl die Kommentare zum Bild die Figur des San Martín als Anführer der Befreiungsarmee benennen, erfolgt die Bildinterpretation durch die SchülerInnen unter den Vorzeichen eines kollektiven Akts. So sollen die SchülerInnen das Gemälde sowie die weiteren bereits genannten Quellendokumente wie folgt betrachten:

Dt.: „Wie haben sich die inneren und externen Fronten ergänzt, um die royalen Kräfte zu besiegen? Zeigt Unterstützungen, Akteure und Etappen auf (Dok. 4 bis 7).“

Span.: „¿Cómo los frentes internos y externos se complementaron para lograr derrotar a las fuerzas realistas? Señalen aportes, actores e hitos (Docs. 4 al 7).“⁵⁷³

Es wird somit im Kontext des Gemäldes erneut das Zusammenspiel unterschiedlicher interner und externer Akteure und Gruppierungen betont, welches schließlich zum erfolgreichen Abschluss in der Schlacht von Chacabuco beitrug.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Kapitel über die Reconquista der dritten Betrachtungsphase in der Beschreibung des politischen Klimas und der Formierung des Widerstands auf die Pluralität von Akteuren und unterschiedliche Konfliktlinien verweist. Somit wird der zuvor vorherrschende Dualismus aufgehoben. Es werden jeweils unterschiedliche Positionen präsentiert, welche aufeinander und miteinander wirken. Die Repression im Land wird als institutionalisierte Politik zur Wiederherstellung der Macht der spanischen Monarchie hervorgehoben, wobei die Akteure und insbesondere der Kommandant Osorio als ausführende Organe dieser Politik dargestellt werden. Gestärkt wird die Hervorhebung der „Institution Monarchie“ über den Aspekt, dass Osorio ebenso als Opfer der seinerzeit gegebenen politischen Machtverhältnisse in Szene gesetzt wird. Neben der eingangs erwähnten Akzentuierung unterschiedlicher Konfliktlinien werden in der Narration auch Institutionen und kollektive Akteure in den Mittelpunkt gestellt und einzelne Protagonisten rücken weitestgehend in den Hintergrund. Es wird allgemein von

⁵⁷³ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 181

einem internen und externen Widerstand gesprochen, welcher im gemeinsamen Zusammenspiel zum Erfolg führt. Der sich in den Schulbüchern der vorangegangenen Betrachtungsphasen abzeichnende Konflikt zwischen nationalen und gesamtlateinamerikanischen Protagonisten, Bewegungen und Einflüssen wird somit aufgelöst. Die in der Eingangssequenz suggerierte Akzentuierung der Zivilbevölkerung als Akteur findet sich somit ebenso im Kapitel der Reconquista reflektiert. Rodríguez ist an dieser Stelle Beispiel für kollektive Bewegungen und wichtige Person seiner Zeit.

Bernardo O'Higgins

Im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase wird der Regentschaft des O'Higgins kein eigenes Kapitel gewidmet, sondern das Thema wird in das Kapitel der Patria Nueva integriert. Diese strukturelle Veränderung suggeriert bereits eine reduzierte Beschreibung der Figur im Text. Zudem findet sich als Abbildung nur das Gemälde „Umarmung von Maipú“ von Pedro Subercaseaux als Quellendokument 3. Dieses zeigt O'Higgins und San Martín (vgl. Kapitel 6.2, Abbildung 24, S. 152). Sowohl in den Kommentaren zum Bild als auch im einleitenden Haupttext erscheinen beide Figuren jedoch nicht als Protagonisten des Geschehens, sondern Chile als Nation wird der Triumph in der Schlacht zugesprochen. Es wird im Kommentar zum Bild hinenein erwähnt, dass O'Higgins im Anschluss an die gewonnene Schlacht die Aufgabe bekam, die Befreiungsarmee Perus zu organisieren, welche vom Staat Chile finanziert und von San Martín angeführt wurde. Es wird somit die unterstützende Rolle Chiles und des O'Higgins für weitere lateinamerikanische Befreiungsbewegungen angedeutet. Die Narration über O'Higgins ist im Kapitel insgesamt kurzgefasst. Zu Beginn des Kapitels wird im Schulbuchtext auf die Regentschaft des O'Higgins zu dieser Zeit sowie auf den fortschreitenden Konflikt zwischen Royalisten und Patrioten verwiesen, wobei der autoritäre Charakter der Regierung des O'Higgins bereits zu Beginn der Beschreibung erwähnt wird. Innerhalb dieses politisch schwierigen Kontextes wird die autoritäre Regierungsführung des O'Higgins zunächst als von den Aristokraten unterstütztes Regime beschrieben, wobei sich die Kritik an der Politik dann im Laufe der Zeit manifestierte:

Dt.: „Obwohl die kreolische Aristokratie in diesem Kontext des Krieges den autoritären Charakter der Regierung von O'Higgins (Dok. 2) unterstützte, erregten die unter seiner Regierung durchgeführten Reformen (Dok. 4) bald das Misstrauen dieser Gruppe (Dok. 5), was sich mit der Verkündung einer politischen Verfassung von 1822, die die Wiederwahl für weitere zehn Jahre als Obersten Direktor vorsah, noch weiter vertiefen würde.“

Span.: „Si bien la aristocracia criolla, bajo este contexto de guerra, apoyó el carácter autoritario del gobierno de O'Higgins (Doc. 2), las reformas implementadas bajo su gobierno (Doc. 4) pronto despertaron la desconfianza de este grupo (Doc. 5), lo que se profundizaría aún más con la promulgación de la Constitución Política de 1822, la cual le permitía ser reelegido por otros diez años como Director Supremo.“⁵⁷⁴

⁵⁷⁴ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 182

Unterstützt wird die Narration durch unterschiedliche historische Quellen, welche seine politischen Maßnahmen und die Kritik der Aristokraten näher beschreiben. So ist das Quellendokument 1 ein Auszug der Unabhängigkeitserklärung Chiles, das Dokument 2 zeigt einen Teil des politischen Manifests während der Regentschaft, die dritte Quelle ist das Gemälde von Pedro Subercaseaux, welches die gewonnene Schlacht von Maipú zeigt, und Dokument 4 zählt die zentralen Reformen der Regierung des O'Higgins auf. Im Quellendokument 5 wird dann im Detail beschrieben, warum es zu einem Zerwürfnis mit der Aristokratie kam. So kritisierte O'Higgins das mittelalterliche Erbrecht des Majorats als Hemmnis für die Entwicklung eines liberalen Systems. Die Aristokratie sah über diese Kritik ihre Machtposition in Gefahr:

Dt.: „In Bezug auf die Majorate war die Aristokratie der Meinung, dass sie für die Aufrechterhaltung ihrer wirtschaftlichen und sozialen Überlegenheit unverzichtbar seien. Für O'Higgins war das System ein weiterer Missbrauch der feudalen Regierung und einer derjenigen (Missbräuche), die sich dem liberalen System am stärksten entgegenstellten. [...]“

Span.: „Con respecto a los mayorazgos, la aristocracia pensaba que eran indispensables para conservar su supremacía económica y social. Para O'Higgins el sistema era otro de los abusos establecidos por el gobierno feudal y además uno de los que más se contraponían con el sistema liberal.[...].“⁵⁷⁵

Das Quellendokument 5 verweist folglich auf die Intention des O'Higgins, ein liberaleres Herrschaftssystem über eine Veränderung des Erbrechts und eine darausfolgende Veränderung der gesellschaftlichen Machtstrukturen zu etablieren. Es wird dann jedoch in der Quelle ⁶⁵⁷⁶ darauf verwiesen, dass O'Higgins trotz dieser liberalen und „demokratischen“ Ansätze die autoritären und kolonialen Züge innerhalb seiner Politik nicht abstreifen konnte:

Dt.: „Letztendlich wurden diese potenziell „demokratischen“ Initiativen der ersten unabhängigen Regierung jedoch von einem politischen Stil überschattet, der sich, trotz der Aufrechterhaltung eines offensichtlichen Misstrauens gegenüber den deutlich aristokratisch geprägten Elementen – vererbt durch die Kolonialordnung –, im Wesentlichen durch einen hierarchisch, autoritären Geist auszeichnete und oft feindselig gegenüber jeder echten populären Gesinnung war.“

Span.: „A la postre, sin embargo, estas iniciativas potencialmente ‘democráticas’ de la primera administración independiente quedaron opacadas por un estilo político que, si bien mantuvo evidentes desconfianzas frente a los elementos abiertamente aristocráticos heredados del orden colonial, se caracterizó en lo esencial por un espíritu jerárquico, autoritario y a menudo hostil a cualquier expresión genuinamente popular.“⁵⁷⁷

⁵⁷⁵ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 183

⁵⁷⁶ Ebenda

⁵⁷⁷ Ebenda

Es wird somit eine eindeutige Kritik an der Regierung des O'Higgins zum Ausdruck gebracht, wobei eine erste demokratische Intention reflektiert wird. In einer zugehörigen Textaufgabe wird dieser Aspekt der Ambivalenz zusätzlich hervorgehoben:

Dt.: „Inwiefern versuchte O'Higgins, das spanische Kolonialerbe auszuradieren? Wie hat diese Politik dazu beigetragen, die Voraussetzungen für seinen späteren Sturz zu schaffen? (Dokumente 4 bis 7).“

Span.: „¿En qué medida O'Higgins intentó erradicar la herencia colonial española? ¿Cómo esta política ayudó a crear las condiciones para su posterior caída? (Docs. 4 al 7).“⁵⁷⁸

Der Schulbuchtext beschreibt dann am Ende des Kapitels der Patria Vieja die Rebellion gegen das Regime durch Ramón Freire, welche schließlich das Abdanken des O'Higgins herbeiführte. Das Abdanken markiert dabei gemäß der Beschreibung im Schulbuch das Ende des Prozesses der Unabhängigkeitswerdung Chiles:

Dt.: „Am 28. Januar 1823 beschloss O'Higgins, abzutreten, d.h. sein Amt niederzulegen. Diese Tatsache markiert in der Regel das Ende des Unabhängigkeitsprozesses Chiles.“

Span.: „El 28 de enero de 1823, O'Higgins decidió abdicar, es decir, renunciar a su cargo. Con este hecho se suele marcar el fin del proceso de independencia de Chile.“⁵⁷⁹

Insgesamt wird O'Higgins in den Schulbüchern der staatlichen Schulen der dritten Betrachtungsphase nicht als Visionär dargestellt, sondern sein Regime wird klar als autoritär beschrieben, wobei anfängliche demokratische Intentionen dennoch attestiert werden. Die Darstellung reflektiert eine Entpersonalisierung der Erzählung sowie kritische Reflexion der Figur des O'Higgins. Die gewonnene Schlacht von Maipú wird als gemeinsame Errungenschaft hervorgehoben.

7.3. Die lateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung: eine kritische Reflexion

Im Jahre 2016 wird das Thema der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung erneut in ein eigenes Kapitel am Ende der Narration über die Unabhängigkeitswerdung Chiles integriert („Die Unabhängigkeitskriege und die ersten hispanisch-amerikanischen Staaten“⁵⁸⁰). Innerhalb des Textes werden die historischen Figuren ihren jeweiligen Expeditionen zugeordnet und in einer Chronologie der Ereignisse aufgelistet. Zu den Figuren zählen Miguel Hidalgo, Simón Bolívar, Antonio José de Sucre, José de San Martín und Bernardo O'Higgins. Der kontinentale Befreiungsplan der Figuren José de San Martín und des Simón Bolívar wird betont sowie die Vision eines vereinten Lateinamerikas. Die Visionen sowie Expeditionen werden dabei jedoch auch kritisch im Schulbuch hinterfragt. So wird die finale Konsolidierung der Unabhängigkeit als ein Prozess betont, der sich erst viele Jahre nach den eigentlichen Expeditionen vollzieht:

⁵⁷⁸ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 182

⁵⁷⁹ Ebenda, S. 182

⁵⁸⁰ Ebenda, S. 186

Dt.: „Nach den erfolgreichen Kampagnen von Simón Bolívar im Norden und José de San Martín im Süden Südamerikas sowie weiteren patriotischen Triumphen wie in Mexiko versuchte die spanische Krone mehrere Jahre lang, ihre Dominanz vor allem in ihren früheren imperialen Machtzentren wie Mexiko und Peru wieder einzuführen, von wo aus sie 1829 bzw. 1826 endgültig vertrieben werden.“

Span.: „Luego de las exitosas campañas organizadas por Simón Bolívar en el norte, y José de San Martín en el sur de Sudamérica, además de otros triunfos patriotas como en México, la Corona española reintentó por varios años reimponer su dominio, principalmente en sus antiguos centros de poder imperial, como México y Perú, desde donde son expulsados definitivamente en 1829 y 1826, respectivamente.“⁵⁸¹

Die Visionen San Martíns und Bolívars werden zusätzlich kritisch innerhalb der abschließenden Textaufgaben für die SchülerInnen betrachtet. Insbesondere die Frage nach der Möglichkeit der Realisierung der formulierten Pläne wird beleuchtet:

Dt.: „Welche Zonen Amerikas nähern sich dem von Simón Bolívar vorgeschlagenen Ideal an? Denkst du, dass dieses Ideal derzeit realisierbar wäre? Argumentiere (Dok. 3 und 4). Glaubst du, dass San Martín Amerika ähnlich wie Bolívar gesehen hat? (Dokumente 2 und 4).“

Span.: „¿Qué zonas de América se acercaron al ideal propuesto por Simón Bolívar? ¿Crees que este ideal es factible de llevar a cabo en la actualidad? Argumenta (Docs. 3 y 4). ¿Crees que San Martín concebía a América de una manera similar a la de Bolívar? (Docs. 2 y 4).“⁵⁸²

Eine Verbindung zwischen dem chilenischen Unabhängigkeitsprozess und den gesamtlateinamerikanischen Prozessen wird geschaffen. So erscheinen die Schlacht von Maipú und die Expedition nach Peru als wesentliche Ereignisse innerhalb der Gesamtbeschreibung. Ferner werden die Zusammenhänge explizit über eine Textaufgabe für die SchülerInnen thematisiert.

Dt.: „Wie wichtig war die Befreiungsarmee für die Unabhängigkeit Chiles und Amerikas? Wie wurde diese durch die von Simón Bolívar organisierte ergänzt? (Dokumente 1 und 2).“

Span.: „¿Qué importancia tuvo el Ejército Libertador para la Independencia de Chile y América? ¿Cómo este se complementó con el que organizó Simón Bolívar? (Docs. 1 y 2).“

Im Unterschied zum chilenischen Prozess der Unabhängigkeitswerdung zeichnet sich die gesamtlateinamerikanische Erzählung nicht explizit durch eine Entpersonalisierung aus. Allerdings lassen sich auch keine dezidierten Anzeichen einer besonderen Hervorhebung oder Heroisierung im Kontext der Beschreibung finden. Was allerdings auffällt ist, dass die Visionen der Figuren insgesamt kritisch reflektiert werden und auch explizit der Beitrag dieser für die chilenische Unabhängigkeitswerdung kontrovers diskutiert wird. In der Gesamtbetrachtung der Narration lässt sich somit die These formulieren, dass dem chilenischen Prozess, welcher insgesamt entpersonalisiert und durch Institutionen geprägt

⁵⁸¹ Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM, S. 186

⁵⁸² Ebenda, S. 187

dargestellt wird, Visionen und folglich mögliche Entwicklungsrichtungen für die Nation kritisch gegenübergestellt werden.

7.4. Zusammenfassung

Die Analysen der Schulbücher der dritten Betrachtungsphase belegen somit für die Darstellung der Figuren der Entdeckung sowie der Unabhängigkeitswerdung im Schulbuch eine entpersonalisierte Darstellung. Diese reflektiert sich im Allgemeinen über eine feststellbare Reduktion einer Hervorhebung über Aspekte wie Bilder, Beschreibungen oder strukturelle Elemente (wie z.B. Überschriften). Im Falle der historischen Phase der Entdeckung wird die Entpersonalisierung zusätzlich über eine fortwährende Betonung des kulturellen Kontakts sowie einer spanischen Auftragsarbeit der Expeditionen erzielt, welche die Figur des Kolumbus und weitere Akteure als Initiatoren der Entdeckung oder als Marker für einen historischen Wendepunkt in den Hintergrund rücken lassen. In der Betrachtung der unterschiedlichen Etappen der Unabhängigkeitswerdung Chiles reflektiert sich die Entpersonalisierung hingegen in der besonderen Hervorhebung und Beschreibung der seinerzeit relevanten Institutionen. Die historischen, nationalen Protagonisten werden dabei in konsequente Relation zu ihrer Politik gesetzt. Die Pluralität von Akteuren wird hervorgehoben und auch kritische Betrachtungen werden (so im Falle des O'Higgins) wieder aufgegriffen. Die Skizzierung des politischen Panoramas erscheint ebenso in der Regel nicht eindimensional, sondern wird als komplexes Gefüge charakterisiert, was die Hervorhebung einer Pluralität von Akteuren hervorruft und auch die nationalen Figuren somit auch von einer linearen Entwicklung entkoppelt. Für die Phase der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung zeigt sich eine kritische Auseinandersetzung mit den formulierten Visionen der Protagonisten Bolívar und San Martín, wobei ein unmittelbarer Bezug zu den chilenischen Entwicklungen hergestellt wird und somit eine direkte Gegenüberstellung zu den chilenischen Prozessen seinerzeit erfolgt.

8. Erste Betrachtungsphase: private Schulbücher

In der ersten Betrachtungsphase lassen sich in den Schulbüchern des privaten Sektors unterschiedliche Formen der Geschichtsvermittlung erkennen. Charakteristisch für diese Phase ist, dass die Figur des Kolumbus in der Narration über die Entdeckung Amerikas keine „tragende Rolle“ erhält. Stattdessen dominiert das Thema des technischen Fortschritts. Auch die Figur des Magellan tritt in der Geschichtsvermittlung weitestgehend zurück. Eine Ausnahme bildet die Darstellung des Magellan im Schulbuch des Verlagshauses SM dieser Phase. Hier wird die Darstellung des Magellan mit heroisierenden und deheroisierenden Elementen durchmischt, sodass es zu einer moderaten Heroisierung kommt (vgl. Tabelle IX).

Tabelle IX

Erste Betrachtungsphase	
Christoph Kolumbus (Santillana)	Christoph Kolumbus (SM)
Hervorhebung des technischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> Hervorhebung des technischen Fortschritts Nachzeitigkeit der Reise Abhängigkeiten vom spanischen Königshaus werden betont
keine Personenzentrierung	keine Personenzentrierung
Ferdinand Magellan (Santillana)	Ferdinand Magellan (SM)
Hervorhebung des technischen Fortschritts	<ul style="list-style-type: none"> Nachzeitigkeit und Abhängigkeit Tragischer Tod Bedeutsamkeit für den historischen Verlauf Ewige Erinnerung
keine Personenzentrierung	moderate Heroisierung

Tabelle X

Erste Betrachtungsphase	
Simón Bolívar (Santillana)	Simón Bolívar (SM)
<ul style="list-style-type: none"> Konfrontation mit Gefahren Erst- und Einmaligkeit, Außergewöhnlichkeit Figur des Wandels (Einmaligkeit) Visionär 	<ul style="list-style-type: none"> Konfrontation mit Gefahr Erst- und Einmaligkeit, Außergewöhnlichkeit Figur des Wandels (Einmaligkeit) Visionär
mutiger romantisierter Held	mutiger Held
José Miguel Carrera (Santillana)	José Miguel Carrera (SM)
<ul style="list-style-type: none"> Zentraler Protagonist der historischen Etappe ohne besondere Hervorhebung Porträt und Verweis auf patriotische Symbole 	<ul style="list-style-type: none"> Neutrale, konfliktfreie und kurze Narration Hervorhebung über Porträt und Bild der patriotischen Symbole
moderate Heroisierung	moderate Heroisierung
Manuel Rodríguez (Santillana)	Manuel Rodríguez (SM)
<ul style="list-style-type: none"> Überwindet widrige Bedingungen Ewige Erinnerung Ebnet den Boden für die Befreiung Die Befreiung wird der Armee der Anden zugesprochen 	Kurze Erwähnung als Unterstützer der Befreiungsarmee der Anden
moderate Heroisierung	moderate Heroisierung
Bernardo O'Higgins (Santillana)	Bernardo O'Higgins (SM)
<ul style="list-style-type: none"> Konfrontation mit Widrigkeiten Keine Hervorhebung der militärischen Figur Keine besondere Hervorhebung im Text 	Kein Verweis auf Reformen oder Signifikanz der Figur
moderate Heroisierung	keine Personenzentrierung

In der Betrachtung der Darstellung der Unabhängigkeitswerdung zeigt sich im Unterschied dazu ein Diskursgerüst der konsequenten Heroisierung transkontinentaler Figuren. So steht die Figur Simón Bolívar als Repräsentant der transnationalen Befreiungsbewegung im Mittelpunkt und wird als mutiger Held und Visionär seiner historischen Epoche dargestellt. Die historischen Figuren der chilenischen Befreiungsgeschichte erfahren hingegen eine moderate Heroisierung (vgl. Tabelle X). Im vorliegenden Kapitel sollen die hier genannten thematischen Diskursgerüste nun näher erörtert werden.

8.1. Die Geschichte der Entdeckung: eine Hervorhebung des technischen Fortschritts

Wie bereits in der Einleitung erörtert, wird der technische Fortschritt, der die Reisen der Europäer in die Neue Welt seinerzeit ermöglichte, in der Narration der Schulbücher des privaten Sektors der ersten Betrachtungsphase besonders hervorgehoben und ist somit als ein Charakteristikum dieser Schulbücher und Betrachtungsphase zu verstehen. Unterschiede lassen sich dennoch zwischen den Darstellungen der zwei Verlagshäuser Santillana und SM erkennen. Das Verlagshaus Santillana weist eine klare Entpersonalisierung der Narration der Entdeckung Amerikas auf. Die historischen Protagonisten werden weder in ihrer Beschreibung noch über illustrative diskursive Elemente hervorgehoben und treten klar als Protagonisten in den Hintergrund. Das Schulbuch des Verlagshaus SM zeigt hingegen lediglich Tendenzen der Entpersonalisierung. Diese reflektieren sich ebenso über die Hervorhebung technisch unterstützter Expeditionen. Allerdings wird in der Beschreibung des Protagonisten Kolumbus zusätzlich die Umkehrung heroisierender Elemente über die Betonung von Abhängigkeiten und Nachzeitigkeit gezeigt. Eine kritische Betrachtung der Figur ist folglich in der Geschichtsvermittlung dieses Schulbuchs gegeben. In der Beschreibung der Figur des Magellan zeigt sich wiederum eine moderate Heroisierung, indem Elemente der Deheroisierung wie Nachzeitigkeit und Abhängigkeit mit Akzentuierungen (z.B. Beschreibung der Figur als wichtige Person für den historischen Verlauf) gekoppelt werden. Diese unterschiedlichen Formen der Geschichtsvermittlung sollen nun im Folgenden näher ausgeführt werden.

Darstellungen im Schulbuch des Verlagshauses Santillana

Im Schulbuch des privaten Markts des Verlags Santillana des Jahres 2009 zeigt sich in der Betrachtung der Darstellung der historischen Episode der Entdeckung eine entpersonalisierte Erzählung. Kennzeichen dieser Darstellungsform sind unter anderem der Verzicht auf Illustrationen von Personen sowie auf eine in der Kapitelstruktur verankerte Hervorhebung von Protagonisten. Die Inszenierung einer besonderen Schwäche der Seeleute und die gleichzeitige Akzentuierung technischen Fortschritts unterstützen die Idee eines über die technischen Randbedingungen unterstützten Vorhabens.

Die Figur des Kolumbus wird im thematischen Abschnitt „Zwei Routen, um in den Osten zu gelangen“⁵⁸³ thematisiert. Dem Protagonisten wird somit kein eigenes Kapitel gewidmet und auch auf bildliche Darstellung seiner Figur wird innerhalb der Narration gänzlich verzichtet. Gerahmt wird das Kapitel von dem Unterkapitel 2 „Wie kamen die Europäer nach Amerika?“⁵⁸⁴, welches die Motive für die europäische Expansion darstellt. Im darin enthaltenen ersten thematischen Abschnitt „Bedingungen, die die europäische Expansion vereinfachten“⁵⁸⁵ werden auf einer halben Seite die technischen Fortschritte sowie die Entwicklung eines abenteuerlichen Geistes als zwei gleichbedeutende und miteinander verbundene Elemente skizziert, die die europäische Expansion förderten. Das Thema des technischen Fortschritts wird dabei in reduziertem Umfang in die Narration integriert. Stärke und Kraft finden sich dabei insbesondere in den damaligen Segelschiffen reflektiert:

Dt.: „Die Entwicklung von **technischen Innovationen**, die die Navigation auf hoher See ermöglichten. Eine der wichtigsten war die **Karavelle**, ein widerstandsfähiges und schnelles Segelschiff, das die Kraft der Winde nutzte, um sich fortzubewegen.“

Span.: „El desarrollo de **innovaciones técnicas** que hicieron posible la navegación de alta mar. Una de la más importantes fue la **carabela**, resistente y rápida embarcación a vela que aprovechaba la fuerza de los vientos para desplazarse.“⁵⁸⁶

Die Idee einer wissenschaftlich aufblühenden europäischen Gesellschaft sowie die Befreiung des Geistes werden jedoch in diesem Kontext nicht thematisiert. Gekoppelt wird die Beschreibung der technisch avancierten Segelschiffe mit der Skizzierung einer Abenteuerlust, die sich in einer Neugierde für das Unbekannte reflektiert und daher nicht unmittelbar mit einer mutigen Konfrontation mit Gefahren assoziiert wird:

Dt.: „Neben Schiffen und Navigationsinstrumenten waren auch Seeleute gefragt, die sich auf den Weg zu einer unbekanntem Welt begeben wollten. Dafür war die Entwicklung eines **unternehmerischen und abenteuerlustigen Geistes** von grundlegender Bedeutung, der die Europäer dazu antrieb, neue Länder zu erkunden, wo andere noch nicht angekommen waren, und Reichtum und Ruhm zu erlangen. Zusammen mit diesem Geist lebten der **Glaube** und der Wunsch, das Christentum auf den Rest der Welt auszudehnen.“

Span.: „Junto con disponer de barcos e instrumentos de navegación, se necesitaban marinos dispuestos a embarcarse hacia un mundo desconocido. Para ello fue fundamental el desarrollo de un **espíritu emprendedor y aventurero** que impulsó a los europeos a explorar nuevas tierras, llegando donde otros no habían llegado y consiguiendo riquezas y fama. Junto a este espíritu convivía la **fe** y el deseo de expandir el cristianismo al resto del mundo.“⁵⁸⁷

⁵⁸³ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 110

⁵⁸⁴ Ebenda, S. 108 ff.

⁵⁸⁵ Ebenda

⁵⁸⁶ Ebenda

⁵⁸⁷ Ebenda, S. 108

Während also die Neugierde und der Wunsch nach Ruhm und Reichtum als Eigenschaften der Seefahrer beschrieben werden und die Konfrontation mit Gefahren sich allein im Aspekt des „Unbekannten“ andeutet, reflektieren sich Stärke und Kraft gemäß der Beschreibung im Text explizit im technischen Fortschritt. Illustrative Elemente, die den technischen Fortschritt betonen, sind die Abbildung einer Karavelle (vgl. Abbildung 40) auf einem Viertel der gegenüberliegenden Seite mit den entsprechenden schriftlichen Hinweisen auf eine besondere Stärke der Segel und vereinfachte Steuerung durch die Ruder am Rande des Bildes. Dadurch, dass die Illustrationen (insbesondere von Protagonisten) innerhalb des Kapitels grundsätzlich reduziert gehalten sind, sticht das Bild der Karavelle besonders hervor.

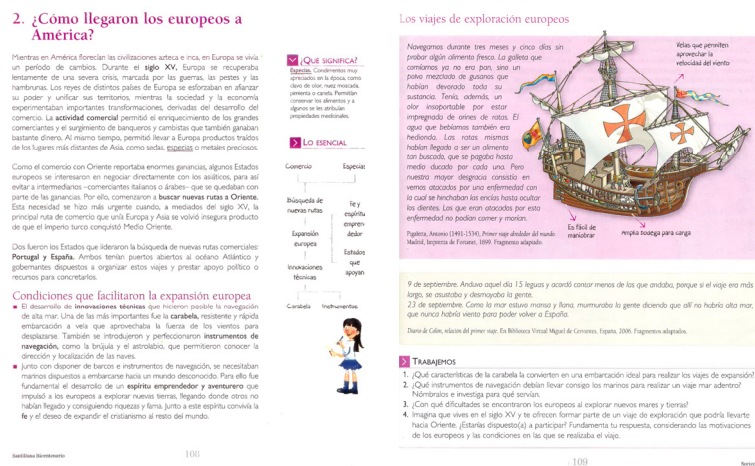


Abbildung 40

Interessant ist jedoch, dass diese Verbildlichung des Fortschritts über den strukturellen Aufbau im Schulbuch mit dem Kapitel „Die europäischen Erkundungsreisen“⁵⁸⁸ verknüpft wird. Dieses beschreibt inhaltlich insbesondere die mit den Seereisen verbundenen beschwerlichen Bedingungen. Technischer Fortschritt und beschwerliche Bedingungen werden somit einander unmittelbar gegenübergestellt und zeigen, dass es trotz des Fortschritts widrige Bedingungen gab, die es zu überwinden galt. Die körperliche Schwäche wird über zwei historische Quellen illustriert, welche Krankheiten und Hunger während der Reise beschreiben:

Dt.: „Wir segelten drei Monate und fünf Tage, ohne auch nur ein einziges frisches Lebensmittel gegessen zu haben. Der Keks, den wir aßen, war kein Brot mehr, sondern Staub, vermischt mit Würmern, die all seine Substanz verschlungen hatten. Es hatte auch einen unerträglichen Gestank, weil es mit Rattenurin durchtränkt war. Das Wasser, das wir tranken, stank. Selbst die Ratten waren zu einem so gefragten Lebensmittel geworden, dass man sogar einen halben Dukaten pro Ratte bezahlte. Unser größtes Unglück bestand darin, uns von einer Krankheit befallen zu sehen, bei der die Kiefer anschwellen und sogar die

⁵⁸⁸ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 109

Zähne verdeckt wurden. Diejenigen, die von der Krankheit befallen wurden, konnten nicht mehr essen und starben.“

Span.: „Navegamos durante tres meses y cinco días sin probar algún alimento fresco. La galleta que comíamos ya no era pan, sino polvo mezclado de gusanos que habían devorado toda su sustancia. Tenía, además, un olor insoportable por estar impregnada de orines de ratas. El agua que bebíamos también era hedionda. Las ratas mismas habían llegado a ser un alimento tan buscado, que se pagaba hasta medio ducado por cada una. Pero nuestra mayor desgracia consistía en vernos atacados por una enfermedad con la cual se hinchaban las encías hasta ocultar los dientes. Los que eran atacados por esta enfermedad no podían comer y morían.“⁵⁸⁹

Dem Aspekt der allgemeinen Schwächung wird in einer zweiten historischen Quelle – den Tagebüchern des Kolumbus – der Aspekt der Angst hinzugefügt. Es wird zitiert, dass Kolumbus die Wahrheit über die noch zurückzulegende Distanz vor seiner Mannschaft verheimlichte, damit die Seefahrer sich nicht erschreckten oder in Ohnmacht fielen. Hier tritt ein Unterschied zwischen Mannschaft und Kolumbus in Erscheinung. Beide sind zunächst von den gleichen Widrigkeiten gezeichnet. Während die Mannschaft jedoch Angst entwickelt, überwindet Kolumbus diese und schweigt, um den Erfolg der Mission nicht zu gefährden. Es wird somit der Aspekt des Heroischen in der Figur des Kolumbus angedeutet, indem er die Widrigkeiten überwindet, während die Mannschaft mit Angst auf die Widrigkeiten reagiert, was eine Schwäche zum Ausdruck bringt:

Dt.: „9. September. An diesem Tag waren es 15 zurückgelegte Seemeilen und er nahm sich vor, weniger zu zählen als das, was sie schon zurückgelegt hatten, denn sollte die Reise länger dauern, bekämen die Leute Angst und würden ohnmächtig.“

Span.: „9 de septiembre. Anduvo aquel día 15 leguas y acordó contar menos de las que andaba, porque si el viaje era más largo, se asustaba y desmayaba la gente.“⁵⁹⁰

Die Ausschnitte des Tagebuchs des Kolumbus legen nahe, dass die Angst der Besatzung geradezu lähmend war, was den Aspekt der mutigen Konfrontation mit den Gefahren des Unbekannten zurückstellt.

Die Textaufgaben für die SchülerInnen stellen ebenso die Ängste der Seefahrer dem technischen Fortschritt gegenüber und betonen diesen Aspekt somit zusätzlich. So sollen die SchülerInnen in einer Aufgabe reflektieren, warum die Karavelle technisch gesehen ein ideales Schiff war, um die Erkundungsreisen durchzuführen, und welche technischen Instrumente während der Seereisen dringend gebraucht wurden. In einer zweiten Aufgabe werden dann die im Kapitel beschriebenen schwierigen Bedingungen der Seefahrt erneut in den Fokus gerückt:

⁵⁸⁹ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 109

⁵⁹⁰ Ebenda

Dt.: „3. Mit welchen Schwierigkeiten hatten die Europäer bei der Erforschung neuer Meere und Gebiete zu kämpfen? 4. Stell dir vor, du lebst im fünfzehnten Jahrhundert und man bietet dir an, Teil einer Erkundungsreise zu sein, die dich in den Osten führen könnte. Wärest du bereit teilzunehmen? Begründe deine Antwort unter Berücksichtigung der Motivationen der Europäer und der Bedingungen, unter denen die Reise unternommen wurde.“

Span.: „3. ¿Con qué dificultades se encontraron los europeos al explorar nuevos mares y tierras? 4. Imagina que vives en el siglo XV y te ofrecen formar parte de un viaje de exploración que podría llevarte hacia Oriente. ¿Estarías dispuesto(a) a participar? Fundamenta tu respuesta, considerando las motivaciones de los europeos y las condiciones en las que se realizaba el viaje.“⁵⁹¹

Die Textaufgaben für die SchülerInnen verweisen auf eine Risikoabwägung bzw. Kosten-Nutzen-Relation im Kontext einer Teilnahme an den damaligen Seereisen und regen dazu an, insbesondere die Schwierigkeiten zu berücksichtigen.

Im Anschluss an diese wiederholte Gegenüberstellung beschwerlicher Bedingungen und technischen Fortschritts schließt sich der thematische Abschnitt „Zwei Routen, um in den Osten zu gelangen“ an, der das Projekt des Kolumbus thematisch behandelt.

Charakteristisch für die Darstellungen der Seefahrer in diesem Textabschnitt sind, neben einer mangelnden bildlichen Illustration, ebenso kurze, reduzierte Textanteile, welche die Figuren beschreiben. Im thematischen Abschnitt „Zwei Routen, um in den Osten zu gelangen“⁵⁹², wird Kolumbus nur in einem Nebensatz im Kontext des historischen Moments der Entscheidung der spanischen Könige, einen neuen Seeweg zu erkunden, erwähnt:

Dt.: „Aus diesem Grund beschlossen die spanischen Könige Ferdinand und Isabel im Jahre 1492, das Projekt zu unterstützen, das der genuesische Seefahrer Christoph Kolumbus ihnen vor einigen Jahren präsentiert hatte.“

Span.: „Por ello, en 1492, los reyes de España, Fernando e Isabel, decidieron prestar apoyo al proyecto que les había presentado algunos años antes el navegante genovés Cristóbal Colón.“⁵⁹³

Kolumbus taucht somit nicht als Protagonist der Erzählung auf und sein Name wird auch nicht visuell im Text hervorgehoben. Stattdessen werden im Verlauf der Erzählung die Nomen „Portugiesen“, „Spanier“ und „Amerika“ fett gedruckt, sodass in der diskursiven Struktur ein Fokus auf die beiden Monarchien und den kolonialisierten Kontinent und nicht auf die einzelnen Protagonisten gelegt wird. Zudem wird die Abhängigkeit der Realisierung des Projekts des Kolumbus von dem spanischen Königshaus innerhalb dieser zitierten Textpassage zum Ausdruck gebracht. Ein Verweis auf die Unterzeichnung der sogenannten „Kapitulation von Santa Fe“, die das Projekt vertraglich besiegelt, findet sich jedoch nicht.

⁵⁹¹ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 109

⁵⁹² Ebenda, S. 110

⁵⁹³ Ebenda

Unterstützt wird die Impression der Loslösung von einer protagonistenzentrierten Erzählung der europäischen Seereisen ebenso über die narrative Struktur. Im genannten thematischen Abschnitt „Zwei Routen, um in den Osten zu gelangen“ beginnt die Narration über die Expeditionen mit dem Hinweis, dass die Entdeckungsreisen in erster Linie von den Portugiesen initiiert wurden:

Dt.: „Die Portugiesen entschieden sich, entlang der Grenze des afrikanischen Kontinents eine Route in den Osten – „die Neue Welt“ – zu suchen, und initiierten eine Reihe von Expeditionen [...].“

Span.: „Los portugueses decidieron buscar una ruta a Oriente – „las Indias“ – bordeando el continente africano, iniciando una serie de expediciones [...].“⁵⁹⁴

Erst im Anschluss daran wird von den Expeditionen der Spanier berichtet, die, aufgrund eines Abkommens mit der portugiesischen Monarchie, den Seeweg entlang der afrikanischen Küste nicht nutzen durften. Somit wird im Text die Nachzeitigkeit der Reise des Kolumbus bzw. der Spanier hervorgehoben:

Dt.: „Die Spanier hingegen mussten nach einer alternativen Route suchen, da eine Vereinbarung zwischen der spanischen und portugiesischen Krone letzterer die Exklusivität der Schifffahrt durch Afrika einräumte. Aus diesem Grund beschlossen die spanischen Könige Ferdinand und Isabel im Jahre 1492, das Projekt zu unterstützen, welches der genuesische Seefahrer Christoph Kolumbus ihnen vor einigen Jahren präsentiert hatte.“

Span.: „Los españoles, en cambio, debieron buscar una ruta alternativa, pues un acuerdo entra las coronas de España y Portugal le otorgaba a esta última la exclusividad de la navegación por África. Por ello, en 1492, los reyes de España, Fernando e Isabel, decidieron prestar apoyo al proyecto que les había presentado algunos años antes el navegante genovés Cristóbal Colón.“⁵⁹⁵

Weitere Figuren der Seereisen finden im Haupttext gar keine Erwähnung, sondern tauchen lediglich auf einer unter dem Text abgedruckten Weltkarte auf, welche als thematischer Abschnitt „Die Welt erkunden“ ausgewiesen ist. Dabei handelt es sich um die internationalen Expeditionen von Jacques Cartier, Juan Caboto, Vasco Nuñez, Pedro Álvarez und Vasco da Gama, welche Reisen in das heutige Kanada, die USA, über den Pazifischen Ozean, nach Brasilien und zum Kap der Guten Hoffnung unternahmen. Die Figur des Ferdinand Magellan sowie seine Expedition finden im Schulbuch des Verlags Santillana der ersten Betrachtungsphase keine Erwähnung. Die Narration wird im Anschluss an die Beschreibung der Reise des Kolumbus unmittelbar mit der Erzählung über die Eroberung fortgesetzt.

Das Schulbuch der ersten Betrachtungsphase des Verlags Santillana weist somit eine klare Entpersonalisierung der Narration über die Entdeckung Amerikas auf. So werden die

⁵⁹⁴ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 110

⁵⁹⁵ Ebenda

historischen Protagonisten weder in ihrer Beschreibung noch über illustrative diskursive Elemente besonders hervorgehoben und auch das Element der Gefahr wird nicht als besondere Herausforderung der Seefahrten seinerzeit in Szene gesetzt. Stattdessen wird auf einen technischen Fortschritt verwiesen, was die Signifikanz der Akteure für eine gelingende Expedition in Zweifel stellt. Allein die beschwerlichen Bedingungen suggerieren am Rande die Überwindung von Widrigkeiten auf See. Gekoppelt mit der Angst der Matrosen, zeigen sich die Widrigkeiten jedoch als für die Mannschaft unüberwindbar, was die heroischen Elemente in den Hintergrund treten lässt. Allein Kolumbus schafft es, die Widrigkeiten zu überwinden und die Expedition durch sein Schweigen zum Erfolg zu führen. Diese heroische Leistung findet jedoch im weiteren Narrationsverlauf keine besondere Würdigung.

Darstellungen im Schulbuch des Verlagshauses SM

In den Schulbüchern des Verlags SM zeichnet sich für den Fall der Darstellung der Phase der Entdeckung ebenso die Tendenz einer Entpersonalisierung ab. Diese reflektiert sich insbesondere in der Betonung des technischen Fortschritts und dem Mangel an bildlichen Elementen, die die Protagonisten darstellen. Im Unterschied zum Verlagshaus Santillana präsentiert sich darüber hinaus ein Spannungsverhältnis zwischen einem entpersonalisierten Ansatz und einer Akteurszentrierung in der Narration, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Der Ersteindruck der Entpersonalisierung wird insbesondere über die illustrative Gestaltung der Kapitel erzielt. So findet sich im Buch des Verlagshauses SM im Hauptkapitel über die Entdeckungsreisen „Einheit 4 Eroberung Amerikas und Chiles“⁵⁹⁶ keine Abbildung der Figur des Kolumbus oder eines anderen Seefahrers. Stattdessen werden moderne, aktuelle Weltkarten abgedruckt, in welchen die neuerschlossenen Seerouten jeweils eingezeichnet werden. Somit wird visuell der wissenschaftliche Erkenntnisgewinn seinerzeit in Szene gesetzt und hervorgehoben. Die Betrachtung der Kapitelstruktur verweist hingegen dennoch auf eine Tendenz der Akzentuierung des Kolumbus. So werden der Figur im Unterkapitel „Das spanische Projekt“⁵⁹⁷ die zwei thematischen Abschnitte „Die Reisen des Christoph Kolumbus“ und „Die Schiffe des Kolumbus“ gewidmet. Das eingangs skizzierte Spannungsverhältnis reflektiert sich somit in der Kapitelstruktur.

Kolumbus wird, wie bereits erwähnt, im Kapitel „Das spanische Projekt“ thematisiert. Diese Einheit wird gerahmt von dem Unterkapitel 1 „Europa auf der Suche nach neuen Routen“⁵⁹⁸, welches die Bedingungen der Expansion beleuchtet und dem Unterkapitel 3 „Die Expansion setzt sich fort“⁵⁹⁹, welches die Reisen des Magellan und anderer Seefahrer betrachtet. Das erstgenannte Kapitel beschreibt dabei das Panorama eines zunächst technisch rückständigen Europas, welches dann insbesondere dank der wissenschaftlichen

⁵⁹⁶ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 120 ff.

⁵⁹⁷ Ebenda, S. 126

⁵⁹⁸ Ebenda, S. 124

⁵⁹⁹ Ebenda, S. 128

Erkenntnisse des Königreichs Portugal die Expeditionen realisieren kann. Gefahren und mangelnder technischer Fortschritt sind somit Elemente, welche die Erzählung zunächst einleiten:

Dt.: „Vor einigen Jahren gingen die Seefahrer das Risiko ein, in unbekanntem Gewässern zu segeln, ohne die fortschrittlichen Schiffe, wie sie derzeit auf den Weltmeeren unterwegs sind. Was war die Motivation diese Reisen zu machen?“

Span.: „Hace años, los marineros se arriesgaron a navegar en mares desconocidos, sin embarcaciones avanzadas como los que actualmente surcan los océanos. ¿Cuál fue la motivación para realizar estos viajes?“⁶⁰⁰

Der Aspekt der mit den Seereisen verbundenen Gefahren sowie der mangelnde technische Fortschritt werden somit zu Beginn der Erzählung hervorgehoben.

Es folgt dann der thematische Abschnitt „Routen der Erkundung“⁶⁰¹, in welchem die Notwendigkeit der Erschließung neuer Handelsrouten als Hauptargument für den Beginn der Entdeckungsreisen aufgeführt wird. Die Königreiche Spanien und Portugal werden dabei als wesentliche Akteure identifiziert, die ein Interesse an der europäischen Expansion zeigten. Zuletzt wird die Abenteuerlust des Seemanns als Charakteristikum benannt, welches notwendig war, um die Expeditionen anzutreten. Die Narration stellt somit zunächst den besonderen Mut und die Abenteuerlust als Bedingungen für die Reisen in den Vordergrund.

Im direkten Anschluss folgt der thematische Abschnitt über die Expeditionen des Königreichs Portugal mit dem Titel „Das portugiesische Projekt“⁶⁰². Dabei werden die Portugiesen als Pioniere der Seefahrt beschrieben und die Entdecker Prinz Heinrich, Bartolomé Díaz und Vasco da Gama über fett gedruckte Buchstaben im Text visuell hervorgehoben.

Dt.: „Das Königreich Portugal war einer der Pioniere auf der Suche nach einem neuen Weg nach Osten. Wer waren seine Entdecker? Was waren seine Routen? Die Portugiesen begannen sofort mit der Suche nach neuen Wegen nach Osten mit der Unterstützung des **Prinzen Heinrich, dem Seefahrer**, der die Schifffahrtsschule, genannt **Nautische Schule von Sagres**, gründete. Portugal begann seine Erkundungen mit ausgezeichneten Ergebnissen, denn 1487 entdeckte **Bartolomé Díaz** die Grenzen des afrikanischen Kontinents im Süden, den er **Kap der Stürme** nannte. [...]“

Span.: „El reino de Portugal fue uno de los pioneros en buscar un nuevo camino a Oriente. ¿Quiénes fueron sus exploradores? ¿Cuáles fueron sus rutas? Los portugueses iniciaron de inmediato la tarea de buscar nuevas rutas a Oriente, contando con el apoyo del **príncipe Enrique, El Navegante**, quien fundó la escuela de navegación llamada **Escuela Náutica de Sagres**. Portugal comenzó sus exploraciones con excelentes resultados, ya que en 1487

⁶⁰⁰ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 124

⁶⁰¹ Ebenda

⁶⁰² Ebenda, S. 125

Bartolomé Díaz descubrió el confín del continente Africano por el sur, al que llamó **Cabo de las Tormentas**. [...]”⁶⁰³

Somit wird dem Königreich Portugal eine zentrale Rolle als Pionier innerhalb der Seereisen zugesprochen, wobei auch die Ergebnisse der Expeditionen dieser Nation eine positive Bewertung erhalten. Die einzelnen Seefahrer Portugals werden im Text besonders hervorgehoben. Trotz dieser allgemeinen Akzentuierung portugiesischer Entdecker wird am Schluss in einem Merkkastens betont, dass all die großen Reisen sich mittels technischer Instrumente wie dem Kompass und Astrolabium realisierten:

Dt.: „Für die Durchführung der großen Erkundungsfahrten wurden Navigationsinstrumente wie Kompass und Astrolabium verwendet. Der Kompass erlaubte es, durch eine magnetische Nadel den Norden zu bestimmen. Das Astrolabium bestimmte die geographische Breite durch die Beobachtung der Sterne.”

Span.: „Para la realización de los grandes viajes de exploración se utilizaron instrumentos de navegación, como la brújula y el astrolabio. La brújula, a través de una aguja imantada, permitía fijar el Norte. El astrolabio determinaba la latitud geográfica a través de la observación de las estrellas.”⁶⁰⁴

Die portugiesischen Reisen werden somit mit einem Verweis auf die Nutzung moderner Navigationsinstrumente unmittelbar verknüpft. Ergänzt wird die Hervorhebung eines technischen Fortschritts über zwei Textaufgaben für den Unterricht. So sollen die SchülerInnen erläutern, ob es leicht oder schwierig war, den Seerouten zu folgen und warum die Portugiesen theoretische Kenntnisse über die geographische Breite des Kontinents erworben hatten. Die Aufgaben stehen somit in unmittelbarer Verbindung mit der Beschreibung von Navigationsinstrumenten im Merkkasten und unterstützen die Impression technisch avancierter Expeditionen. Das zu Anfang des Kapitels allgemein skizzierte Bild beschwerlicher Seereisen resultiert somit im weiteren Verlauf des Textes als Kennzeichen eines sich in der Entwicklung befindenden Europas. Zudem lassen die zuvor getätigten Beschreibungen der beschwerlichen Bedingungen die wissenschaftlichen Fortschritte Portugals als noch bedeutsamer für die allgemeine europäische Entwicklung wirken. Die Skizzierung des technischen Fortschritts bildet den Abschluss des Unterkapitels 1 „Europa auf der Suche nach neuen Routen“, sodass die SchülerInnen mit der Impression einer technisch fortschrittlichen portugiesischen Seefahrernation seinerzeit das sich anschließende Kapitel über die Expedition des Kolumbus beginnen. Die narrative Struktur bettet das Kapitel über Kolumbus somit in einen Kontext ein, der die Nachzeitigkeit der spanischen Reisen und die Möglichkeit der technischen Unterstützungen im Bereich der modernen Seefahrt betont.

⁶⁰³ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S. 125

⁶⁰⁴ Ebenda

Im Kapitel „Das spanische Projekt“⁶⁰⁵ verweist der Titel bereits auf eine gegebene Abhängigkeit des Kolumbus und seiner Reisen vom spanischen Königshaus, welche sich auch innerhalb der schriftlichen Beschreibung bestätigt:

Dt.: „Als die **Katholischen Könige** die von den Arabern besetzte Stadt Granada eroberten (aktuell eine spanische Stadt), machten sie sich auf die Suche nach neuen Wegen in den Osten. Für diese Aufgabe genehmigten sie das Projekt von Christoph Kolumbus. [...]“

Span.: „**Cuando los Reyes Católicos** conquistaron Granada (actual ciudad española) ocupada por los árabes se abocaron a la tarea de buscar nuevos caminos a Oriente. Para esta tarea aprobaron el proyecto de Cristóbal Colón. [...]“⁶⁰⁶

Die Motivation für die Expedition wird somit klar aus der Perspektive der spanischen Könige erzählt. Zudem wird hervorgehoben, dass das Projekt einer Genehmigung durch das Königshaus bedurfte, was den Charakter der Abhängigkeit auch im Text widerspiegelt. Neben der Inszenierung von Abhängigkeit wird auch der zuvor angedeutete Aspekt der Nachzeitigkeit innerhalb einer Textaufgabe wiederholt. So wird an die SchülerInnen die Frage gerichtet, inwiefern sich die Seeroute des Kolumbus von den portugiesischen Routen unterschied. Auch das Element einer technisch unterstützten Reise des Kolumbus wird innerhalb der Aufgaben in den Vordergrund gerückt.

Im thematischen Abschnitt „Die Reisen des Christoph Kolumbus“⁶⁰⁷ erfolgt dann eine Beschreibung des Kolumbus als Seemann, geboren in Genua, welcher sein Projekt zunächst dem König von Portugal vorschlug und dann Unterstützung vom spanischen Königshaus erhielt. Die Unterzeichnung der „Kapitulation von Santa Fe“ besiegelte dann das Abkommen mit den jeweiligen Rechten und Pflichten beider Vertragspartner. Im Text selbst wird der Name des Kolumbus in fetten Buchstaben visuell hervorgehoben, wobei keine weitere Charakterisierung seiner Figur oder Erwähnung weiterer Protagonisten der Seereisen erfolgt. Der Aspekt der Erwähnung des Dokuments „Kapitulation Santa Fe“ stärkt wiederum den Aspekt der Abhängigkeit innerhalb der schriftlichen Beschreibung.

Es folgt dann der zweite thematische Abschnitt mit der Überschrift „Die Schiffe des Kolumbus“. Wie der Titel bereits suggeriert steht die Flotte des Kolumbus im Fokus der Erzählung ebenso wie der damit assoziierte technische Fortschritt. Anders als in der bereits skizzierten Publikation von Santillana wird der technische Fortschritt somit nicht separat im Zusammenhang mit der Beschreibung allgemeiner Bedingungen und Gründe für die europäische Expansion aufgeführt, sondern taucht konkret im Kontext der Seereisen des Kolumbus auf. So heißt es im Text:

Dt.: „Die Karavellen erlaubten eine leichtere und bequemere Handhabung dank ihrer viereckigen Segel, mit denen sich eine größere Ausnutzung des Windes erlangen ließ, was

⁶⁰⁵ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A S. 126

⁶⁰⁶ Ebenda, S. 126

⁶⁰⁷ Ebenda

eine kleinere Mannschaft erforderte, da man keine menschliche Kraft zum Rudern benötigte. [...]“

Span.: „Las carabelas permitían un manejo más fácil y cómodo gracias a sus velas cuadradas, con las que lograba un mayor aprovechamiento del viento lo que requería de una tripulación más pequeña ya que no necesitaba de fuerza humana para remar. [...]“⁶⁰⁸

Im Text wird somit explizit darauf hingewiesen, dass der menschliche Kraftakt über die Innovationen im Schiffsbau reduziert werden konnte, was somit erneut die Relevanz des menschlichen Könnens für die Durchführung einer erfolgreichen Mission in den Hintergrund treten lässt und den technischen Fortschritt betont. Es werden darüber hinaus technische Eckdaten der Schiffe wie ihre Größe und Gewicht im Text aufgeführt, was die „Kraft der Maschinen“ zusätzlich in den Vordergrund rückt.

Bildlich illustriert wird das Kapitel über die Reisen des Kolumbus mit einer Weltkarte, in welcher alle vier Reisen der historischen Figur eingezeichnet wurden. Kleine Erklärungstexte mit zeitlichen Daten ergänzen die Information im Bild. Wie bereits erwähnt, werden die Reisen anderer historischer Seefahrer innerhalb dieser Einheit nicht thematisch behandelt, sodass die bildlichen und schriftlichen Elemente im Kapitel die Reiserouten des Kolumbus sowie die imposanten technischen Hilfsmittel betonen.

Insgesamt spiegelt die Narration über Kolumbus im Schulbuch des Verlags SM der ersten Betrachtungsphase somit Elemente der Abhängigkeit von der spanischen Monarchie wider, indem der Aspekt der Genehmigung sowie die mit der Expedition verbundenen Rechte und Pflichten über die Beschreibung des Vertrags „Kapitulation von Santa Fe“ verdeutlicht werden. Elemente der Gefahren werden im Kontext der Seereisen des Kolumbus nicht beschrieben, jedoch werden die unkomfortablen Bedingungen auf See innerhalb einer Aktivität für den Unterricht im thematischen Abschnitt „Die Schiffe des Kolumbus“⁶⁰⁹ aufgegriffen. So sollen die SchülerInnen sich vorstellen, wie es wäre, auf engstem Raum mit 30 Personen zu reisen, und über Aspekte wie Hygiene und Nahrung nachdenken. Die allgemeine Beschwerlichkeit steht somit im Mittelpunkt. Dennoch werden diese Aspekte, wie bereits erwähnt, nur als Randthema aufgegriffen und nicht in die eigentliche Narration integriert. Die Überwindung beschwerlicher Bedingungen wird somit angedeutet, ist dabei jedoch Teil einer kollektiven Erfahrung.

Kolumbus wird in einem ersten Eindruck über die seiner Figur und seinen Reisen quantitativ gewidmeten Textpassagen sowie thematischen Abschnitte zwar hervorgehoben, wobei die Beschreibungen im Text sowie die illustrativen Elemente schließlich insbesondere den technischen Fortschritt fokussieren und somit eine Entpersonalisierung der Narration erzielen. Elemente der Betonung der Nachzeitigkeit seiner Reise und die Beschreibung der

⁶⁰⁸ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 127

⁶⁰⁹ Ebenda, S. 127 ff.

Abhängigkeit vom spanischen Königshaus reduzieren zusätzlich den Gedanken einer akteurzentrierten sowie heroisierten Narration.

Im Anschluss an das Kapitel der Beschreibung der Reise des Kolumbus folgt das Kapitel „Die Expansion setzt sich fort“⁶¹⁰, in welchem weitere Figuren der Entdeckungsreisen thematisiert werden. Zu Beginn dieser Einheit wird die Reise des Ferdinand Magellan beschrieben. In der Einleitung in das Kapitel wird sie jedoch deutlich als sich der Reise des Kolumbus anschließende Expedition zweifach betont:

Dt.: „Im Anschluss an die Reisen des Christoph Kolumbus gab es andere Seeleute, die Entdeckungsreisen durchführen wollten. Weißt du, wer der Erkunder war, der die erste Weltumrundung durchführte? Im Anschluss an die Reisen des Christoph Kolumbus war der Wunsch, nach Indien und China über den westlichen Weg zu gelangen, noch ausstehend.“

Span.: „Luego de los viajes de Cristóbal Colón hubo otros marineros que quisieron realizar viajes de descubrimiento. ¿Sabes quién fue el explorador que dio la primera vuelta al mundo? Luego de los viajes de Cristóbal Colón, aún estaba pendiente el desafío de llegar a la India y a la China por el camino de occidente.“⁶¹¹

Der Text verweist somit zwar einerseits auf die Nachzeitigkeit der Reise des Magellan, andererseits skizziert man den Seefahrer jedoch gleichsam als Pionier seines historischen Kontextes, sodass die Betonung von Nachzeitigkeit nicht eindeutig nachzuweisen ist. Auch der Verweis, dass das eigentliche Ziel der Entdeckung eines Seewegs nach Indien im Anschluss an die Reise des Kolumbus noch nicht komplettiert wurde, verweist implizit auf die Unvollständigkeit der Reise des Kolumbus.

Die Beschreibung der Reise des Magellan ist in dem Kapitel sehr reduziert und wird auch nicht über einen eigenen thematischen Abschnitt innerhalb der Struktur betont. So nimmt die schriftliche Beschreibung nur ca. ein Drittel der Seite ein und wird über eine historische Quelle sowie einen Merkkasten durch Informationen ergänzt. Magellan wird in der schriftlichen Beschreibung zunächst heroisiert, indem er als portugiesischer Seefahrer beschrieben wird, welcher der erste Europäer war, der im Auftrag der spanischen Krone vom atlantischen Ozean in den pazifischen Ozean segelte und somit die erste Weltumrundung durchzuführen versuchte. Sein tragischer Tod im Zuge eines Angriffs durch die indigene Bevölkerung führte dazu, dass die Weltumrundung erst durch Sebastián Elcano vollendet werden konnte, wobei die Meerenge, die Magellan entdeckte, aktuell noch seinen Namen trägt:

Dt.: „Diesen Weg erreichte **Ferdinand Magellan, ein portugiesischer Seemann**, der im Namen des Königs von Spanien, damals Karl I., **1520** die Meerenge entdeckte, die aktuell seinen Namen trägt. Magellan war der erste Europäer, der vom **Atlantischen Ozean** zum **Pazifischen Ozean**, zu dieser Zeit **Meer des Südens** genannt, segelte. Magellan schaffte es nicht, die Reise zu beenden, die zur ersten Weltumrundung führen würde, da er nach der

⁶¹⁰ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S. 128 ff.

⁶¹¹ Ebenda, S. 128

Überquerung der Meerenge **1521** in Folge eines indigenen Angriffs auf den **Philippinen** starb. Die Expedition wurde von **Sebastian Elcano** abgeschlossen, der **1522** drei Jahre nach der Abfahrt in Europa ankam.“

Span.: „Este camino lo logró **Hernando de Magallanes, marino portugués** que en nombre del Rey de España, en este entonces Carlos I., descubrió el estrecho que actualmente lleva su nombre en **1520**. Magallanes fue el primer europeo en pasar desde el **Océano Atlántico** al actual océano **Pacífico** llamado en ese tiempo **Mar del Sur**. Magallanes no logró terminar el viaje que daría la primera vuelta al mundo, ya que después de atravesar el estrecho murió a consecuencia de un ataque indígena en las islas **Filipinas** en **1521**. La expedición fue completada por **Sebastián Elcano**, quien llegó a Europa en **1522**, tres años después de la partida.“⁶¹²

Magellan wird somit zwar einerseits als ein Seefahrer betont, der erst nach Kolumbus seine Reise realisierte und dies im Auftrag der spanischen Krone vollzog, was die Elemente der Nachzeitigkeit und Abhängigkeit hervorhebt. Seiner Reise wird jedoch gleichsam eine besondere Bedeutung für den historischen Verlauf beigemessen, was die Einzigartigkeit des Projekts in den Mittelpunkt rückt und mit den Elementen der ewigen Erinnerung und eines heroischen und tragischen Todes vor Vollendung des Projekts verknüpft. Elcano wird dann zu der Figur, welche das Projekt vollendet, wodurch im Abschluss wiederum das Element der Einzigartigkeit auf beide Figuren innerhalb der Gemeinschaftsleistung verteilt wird. Die Skizzierung von Widrigkeiten und ewiger Erinnerung setzt sich auch in der Betrachtung der historischen Quelle und des Merkkastens fort. Gegen Ende der thematischen Einheit sollen die SchülerInnen eine historische Quelle analysieren, in welcher Hunger und eine schlechte Qualität der Lebensmittel als beschwerliche Bedingung der Reisen des Magellan beschrieben werden. Somit wird erneut das Element der beschwerlichen Bedingungen, die mit der Reise des Magellan assoziiert werden, hervorgehoben. Der Merkkasten hingegen verweist wiederholt auf die heutige Erinnerung der Magellanstraße. Die Darstellung des Magellan lässt sich somit abschließend unter Berücksichtigung aller Elemente in einem Spannungsverhältnis zwischen Heroisierung und Deheroisierung begreifen.

Das Schulbuch der ersten Betrachtungsphase des Verlagshauses SM weist somit für die Beschreibung der historischen Phase der Entdeckung Tendenzen der Entpersonalisierung auf. Diese reflektieren sich in einer mangelnden über Bilder vermittelten Inszenierung historischer Protagonisten, der Hervorhebung technisch unterstützter Expeditionen, der Betonung von Abhängigkeiten gegenüber dem spanischen Königshaus sowie einer wiederholten Hervorhebung von Nachzeitigkeit. Das Element der Gefahr wird zwar thematisiert, resultiert jedoch in der näheren Betrachtung als ein Ausgangspunkt für die Skizzierung einer progressiven wissenschaftlichen Entwicklung des Königreichs Portugal. Dennoch erscheint die Entpersonalisierung im Verlagshaus SM nur als Tendenz und ist nicht ganz so radikal gegeben wie im Falle des Verlagshauses Santillana. So wird die Figur des

⁶¹² Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 128

Kolumbus in einem ersten Eindruck über die thematischen Abschnitte hervorgehoben und auch Magellan wird eine wichtige Rolle für den historischen Verlauf attestiert.

8.2. Die moderate Heroisierung der chilenischen Figuren der Unabhängigkeitswerdung

Ein zweites Charakteristikum der Schulbücher des privaten Sektors der ersten Betrachtungsphase ist die moderate Heroisierung der Protagonisten der nationalen Geschichte der Unabhängigkeitswerdung. Diese wird dadurch erreicht, dass die Heroisierung nicht vollkommen ist. So werden die Figuren zwar als wichtige Persönlichkeiten ihrer zeitlichen Epoche benannt, jedoch wird weitestgehend auf eine besondere Hervorhebung über Bilder, Kapitelüberschriften oder Verweise auf heroische Taten verzichtet. Formen der absoluten Heroisierungen finden sich stattdessen in den Beschreibungen der gesamtlateinamerikanischen Protagonisten. Im Verlagshaus SM wird dieses Bild der Zurücknahme nationaler Figuren zusätzlich dadurch gestärkt, dass besonders kurze Kapitel für die Beschreibung der Protagonisten und ihrer historischen Phasen eingesetzt werden. Die folgenden Kapitel geben Einblicke in die einzelnen Darstellungen.

Darstellungen im Schulbuch des Verlagshauses Santillana

José Miguel Carrera

Die Figur des José Miguel Carrera wird im Schulbuch des Verlags Santillana der ersten Betrachtungsphase im Unterkapitel „Vom ersten Regierungsrat zur Regierung des Carrera“⁶¹³ behandelt. Das Kapitel suggeriert die Betonung einer Entwicklung hin zu unterschiedlichen Regierungsformen, wobei die Regierung des Carrera im Titel besonders hervorgehoben wird. Eine Abbildung des Carrera existiert jedoch nicht, was bereits auf eine abgeminderte Akzentuierung verweist.

Der Regierungsrat ist die erste Institution, welche im Schulbuch beschrieben wird. Es werden wichtige Entscheidungen dieser Institution hervorgehoben, welche die Liberalisierung des Handels sowie die Neuorganisation des militärischen Heeres darstellen. Als zweite wichtige Institution der Epoche folgt dann die Beschreibung des nationalen Kongresses. Im Fokus dieser Beschreibung steht die politische Spaltung innerhalb der Institution in Moderate und Radikale:

Dt.: „[...] Die relevanteste Maßnahme war der Aufruf zur Organisation eines Nationalkongresses, der am 4. Juli 1811 konstituiert wurde. Innerhalb des Kongresses gab es zwei Haupttendenzen: Einige Abgeordnete waren moderat, da sie Änderungen vorschlugen, die die Lage in Chile verbessern würden, ohne die Beziehungen zu Spanien

⁶¹³ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 184

abzubrechen. Andere, die radikaler waren, glaubten, dass jegliche Verbesserung nur mit der Abspaltung von Spanien erzielt werden konnte. [...]”

Span.: „[...] La medida más relevante fue la convocatoria para organizar un Congreso Nacional, el que se constituyó el 4 de julio de 1811. Al interior del Congreso, existieron dos grandes tendencias: algunos diputados eran moderados, pues proponían realizar cambios que mejoraran la situación de Chile sin romper los lazos con España. Otros más exaltados, pensaban que cualquier mejora pasaba por separarse de España. [...]“⁶¹⁴

Unterstützt wird der Aspekt der betonten politischen Konflikte über zwei im Text abgedruckte historische Quellen mit den Titeln „Die emanzipatorische Idee“ und „Die Treue gegenüber der Monarchie“, in welchen die Argumente der unterschiedlichen politischen Positionen näher erläutert und einander gegenübergestellt werden.⁶¹⁵ Diese Quellen werden durch entsprechende Textaufgaben für die SchülerInnen ergänzt, wodurch ein zusätzlicher Fokus auf das Thema der politischen Spaltung gelegt wird. Besondere, durch den Kongress durchgeführte Neuerungen werden jedoch in dieser Phase nicht erwähnt, sodass allein die Problematiken des Konflikts und der politischen Spaltung im Kontext der Beschreibung des Kongresses in den Vordergrund gerückt werden.

Die Figur des José Miguel Carrera wird im Zuge dieser Illustration der politischen Spaltung in die narrative Struktur eingeführt. Es wird erläutert, dass der Konflikt zu einer Hemmnis innerhalb des Kongresses führte, die über die Intervention des Carrera gelöst wurde:

Dt.: „[...] Die Spaltungen des Kongresses lähmten die Bemühungen der Radikaleren, was einige Anhänger der Unabhängigkeit veranlasste, radikalere Maßnahmen zu ergreifen. So führte im Juli 1811 ein junger kreolischer Militärmann namens **José Miguel Carrera** eine Bewegung an, um die Zusammensetzung des Kongresses in Richtung Unabhängigkeit zu verändern.“

Span.: „[...] Las divisiones al interior del Congreso inmovilizaban los esfuerzos de los más exaltados, lo que llevó algunos partidarios de la independencia a adoptar medidas más radicales. Fue así como, en julio de 1811, un joven militar criollo llamado **José Miguel Carrera** encabezó un movimiento destinado a cambiar la composición del Congreso por una más proclive a la independencia.“⁶¹⁶

Erst im Anschluss an diese durch Carrera provozierte Neukomposition des Kongresses gelingt dieser Institution, gemäß der Beschreibung im Text, die Abschaffung der Sklaverei sowie die Etablierung eines Obersten Gerichtshofs. Die Intervention des Carrera wird somit als essenziell für das Funktionieren der Institution im Text dargestellt und die Bedeutsamkeit seiner Figur somit herausgestellt.

⁶¹⁴ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 184

⁶¹⁵ Ebenda, S. 185

⁶¹⁶ Ebenda, S. 184

Die zweite militärische Intervention des Carrera wird ebenso als erforderliche Maßnahme für das Gelingen der Unabhängigkeitswerdung im Schulbuch beschrieben. So wird erläutert, dass trotz der neuen Zusammensetzung des Kongresses die Vorgehensweise dieser Institution als nicht ausreichend erscheint, um die nötigen Schritte für eine Unabhängigkeit Chiles herbeizuführen, sodass eine erneute Intervention durch Carrera erforderlich wird, die schließlich in einer eigenen Regierung mündet:

Dt.: „Da der Kongress nicht die notwendigen Schritte für die Unabhängigkeit unternahm, leitete Carrera eine weitere Gewalthandlung ein, die den Kongress auflöste und die Macht zunächst einem Verwaltungsrat und dann ihm selbst überließ.“

Span.: „Dado que el Congreso no daba los pasos necesarios a favor de la independencia, Carrera lideró otra acción de fuerza que disolvió el Congreso, dejando el poder primero en una Junta de Gobierno y luego en él mismo.“⁶¹⁷

Carrera wird somit als Figur inszeniert, welche die Unabhängigkeit Chiles als Ziel fokussiert. Er erkennt die politischen Konflikte und Hemmnisse, die dieser Vision im Wege stehen, und führt entsprechende Interventionen durch. Die politische Division wird dabei im Text besonders hervorgehoben, sodass das Handeln des Carrera argumentativ zusätzlich gestützt wird. Als jedoch auch die personelle Neukomposition innerhalb des nationalen Kongresses nicht ausreichend erscheint, um die Unabhängigkeit zu erlangen, hat dies die Etablierung einer eigenen Regierung des Carrera zur Folge und impliziert somit indirekt ein Scheitern der Institutionen. Entsprechend erhält diese Regierung des Carrera dann auch eine positive Abschlussbewertung und die Schaffung patriotischer Symbole, einer nationalen Zeitung sowie Bibliothek und die 1812 publizierte Verfassung werden als wesentliche Errungenschaften dieser Regierung zum Abschluss hervorgehoben.

Dt.: „Während der Regierung von José Miguel Carrera (1812–1813) wurden wichtige Schritte in Richtung Unabhängigkeit unternommen. Unter anderem wurden die ersten patriotischen Symbole – Flagge und Wappen –, die erste nationale Zeitung [...] und das nationale Institut geschaffen. Die Verfassungsverordnung von 1812 wurde ebenfalls erlassen [...].“

Span.: „Durante el gobierno de José Miguel Carrera (1812–1813) se dieron importantes pasos a favor de la independencia. Entre otras medidas se crearon los primeros símbolos patrios – bandera y escudo –, el primer periódico nacional [...] y el Instituto Nacional. También se dictó el Reglamento Constitucional de 1812 [...].“⁶¹⁸

Insgesamt wird somit ein positives Bild des Carrera, seines Handelns und seiner Regierung skizziert. Seine Intervention wird zur Notwendigkeit, um erste Schritte der Unabhängigkeitswerdung zu erreichen. Insbesondere die Rahmenbedingungen der politischen Spaltung rechtfertigen dabei sein Handeln und Carrera erscheint als logische Konsequenz und einziger Ausweg, um eine Lösung zu erringen. Ein Konflikt mit der Figur

⁶¹⁷ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 184

⁶¹⁸ Ebenda

des O'Higgins wird innerhalb dieser Erzählung nicht thematisiert und auch kritische Betrachtungen, wie sie zeitgleich im Buch der staatlichen Schulen erfolgen, sind nicht gegeben, sodass von einer konfliktfreien Darstellung gesprochen werden kann.

Das Verlagshaus Santillana erzielt Eindrücke der Reduktion einer akteurszentrierten Narration über den Verzicht auf bildliche Darstellungen der Protagonisten, wobei die Beschreibungen im Text Carrera nach wie vor als zentralen Protagonisten der historischen Etappe zeichnen.

Manuel Rodríguez

Auch in der Betrachtung der Figur des Manuel Rodríguez wird deutlich, dass keine besondere Akzentuierung des Protagonisten über bildliche Elemente oder eigene Kapitel erfolgt. Zudem wird die Figur, im Gegensatz zu den Büchern des staatlichen Sektors, in die Beschreibung der verlorenen Schlacht von Rancagua integriert. Es ist eine Erzählung, die unmittelbar an den Anfang des Kapitels über Rodríguez gestellt wird. Rodríguez wird somit Teil einer historischen Erzählung, in welcher die Nation Chile einen Rückschlag in der Unabhängigkeitsbewegung erlebt. Obwohl Rodríguez in einer Rolle des Unterstützers und Informanten der Befreiungsarmee der Anden beschrieben wird, findet er jedoch in der unmittelbaren Narration über die erfolgreiche Befreiungsgeschichte keine Erwähnung, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Im Schulbuch der ersten Betrachtungsphase des Verlags Santillana wird die Figur des Manuel Rodríguez im Kapitel „Das Scheitern im Krieg und die spanische Restauration“⁶¹⁹ thematisiert. Somit wird in der Überschrift bereits der Tiefpunkt der chilenischen Unabhängigkeitsgeschichte betont. Verstärkt wird der Gedanke einer Erzählung des Scheiterns zusätzlich über die inhaltliche Ausrichtung des Kapitels. Anders als in den Schulbüchern der öffentlichen Schulen der gleichen Betrachtungsphase nimmt zunächst die Erzählung der verlorenen Schlacht von Rancagua den ersten Teil der Narration ein und betont somit die historische Niederlage. Erst dann werden schließlich die Rückeroberung durch die spanische Monarchie und das daraus resultierende repressive Regime thematisiert.

In der konkreten Beschreibung der Verfolgung und Unterdrückung werden sowohl der Aspekt der Machtergreifung im Namen der spanischen Krone als auch die Gewaltanwendung durch einzelne Personen gleichsam im Text thematisiert:

Dt.: „In Chile bedeutete der Sieg der Royalisten die **Wiederherstellung** der kolonialen Ordnung und ihrer Institutionen und die Unterdrückung aller von den Patrioten ergriffenen Maßnahmen. Viele der in Chile verbliebenen Befürworter der Unabhängigkeit wurden von den spanischen Behörden verfolgt – von Osorio selbst und seinem Regierungsnachfolger Francisco Marcó del Pont –, die mehrere Missbräuche gegen die Patrioten begangen hatten.

⁶¹⁹ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 186

Viele wurden inhaftiert, auf die Insel Juan Fernández verbannt oder hingerichtet, und ihr Eigentum wurde von der Regierung konfisziert [...].“

Span.: „En Chile, el triunfo de los realistas implicó la **restauración** del orden colonial y sus instituciones y la supresión de todas las medidas tomadas por los patriotas. Muchos de los partidarios de la independencia que quedaron en Chile fueron perseguidos por las autoridades españolas – el propio Osorio y su sucesor en el gobierno, Francisco Marcó del Pont-, quienes cometieron múltiples abusos contra los patriotas. Muchos fueron encarcelados, desterrados a la isla de Juan Fernández o ejecutados y sus bienes fueron confiscados por el gobierno [...].“⁶²⁰

Innerhalb dieser Beschreibung der politisch schwierigen Situation wird schließlich die Figur des Manuel Rodríguez in den Text eingeführt, welche einen entscheidenden Wendepunkt innerhalb des historischen Verlaufs markiert:

Dt.: „In diesem feindseligen Umfeld blieb der Wunsch nach Unabhängigkeit dank der Aktionen von Patrioten wie Manuel Rodríguez, einer legendären Figur unserer Geschichte, bestehen. Rodríguez hatte die Aufgabe, die Gebirgskette mit Informationen zu überqueren, die es den Patrioten erlaubten, die Rückkehr nach Chile vorzubereiten; er organisierte auch sogenannte „Montoneras“ (ungesetzliche Streitkräfte) oder geheime Gruppen, mit denen er die Royalisten angriff. In Mendoza bereiteten die chilenischen Exilierten inzwischen eine Armee vor, mit der sie hofften, die Gebirgskette zu überqueren und Chile von der spanischen Herrschaft zu befreien.“

Span.: „En este ambiente hostil, el anhelo independentista se mantuvo vivo gracias a la acción de patriotas como Manuel Rodríguez, figura legendaria de nuestra historia. Rodríguez fue el encargado de cruzar la cordillera con información que permitía a los patriotas preparar el retorno a Chile; también organizó montoneras o grupos clandestinos con los que hostilizaba a los realistas. Mientras, en Mendoza, los exiliados chilenos preparaban un ejército con el que esperaban cruzar la cordillera y liberar a Chile del dominio español.“⁶²¹

Rodríguez wird demnach zu der Figur, die den revolutionären Geist über die Kommunikation mit den Exilierten aufrechterhält. Er wird explizit als legendäre Figur im Text beschrieben, was den Gedanken der ewigen Erinnerung andeutet. Jedoch wird seine Rolle vor allem als Unterstützer und Informant der Befreiungsarmee in Szene gesetzt, sodass ein Zusammenspiel zwischen den beiden Rollen angedeutet wird. Der Gedanke einer „Rolle als Mittelsmann“ wird auch über eine entsprechende Textaufgabe für die SchülerInnen betont. So sollen diese sich die Situation der Exilierten in Mendoza sowie die Situation in Chile vorstellen und einen Briefwechsel zwischen diesen Personen erarbeiten:

⁶²⁰ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 186

⁶²¹ Ebenda, S. 186

Dt.: „Schreibt einen Brief von höchstens einer Seite, in dem ihr eurem Freund von eurem Leben in Chile oder Mendoza erzählt. Weist darauf hin, was im Land passiert, welche Ängste und Hoffnungen ihr habt und was ihr gegenüber der Unabhängigkeit empfindet.“

Span.: „[...] Escriban una carta de no más de una plana en la que le cuenten a su amigo(a) sobre su vida en Chile o Mendoza. Señalen qué sucede en el país, qué temores y esperanzas tienen, qué sienten respecto de la independencia.“⁶²²

Das Kapitel endet schließlich mit dieser Beschreibung der Rolle des Rodríguez und führt zwei historische Quellen sowie das Gemälde der Insel Juan Fernández als Sinnbilder der Gefangennahme der Patrioten auf. Die historischen Quellen mit dem Titel „Die Gefangenen von Juan Fernández“ und „Die Situation der Patrioten in Chile“⁶²³ zeichnen das Bild von Gefangennahme und Verfolgung im Land zu Zeiten der Reconquista und vergegenwärtigen den SchülerInnen das bedrohliche politische Klima zusätzlich, was den besonderen Mut der Figur des Rodríguez somit betont.

Rodríguez ist folglich eine Figur, welche insofern heroisiert dargestellt wird, als dass Aspekte des besonderen Mutes und ewiger Fama hervorgehoben werden. Allerdings hält er dabei allein den Geist der Revolution lebendig, ohne dabei den letztendlichen Befreiungsschlag zu erlangen. Diese eigentliche Befreiung ist dann erst Teil der Erfolgsgeschichte des sich anschließenden Kapitels der Patria Nueva, welches die Schlacht von Chacabuco und die wichtige Rolle der Befreiungsarmee und gesamtlateinamerikanischen Akteure wie José de San Martín illustriert. Die Figur des Manuel Rodríguez findet jedoch innerhalb der Befreiungsgeschichte im sich anschließenden Kapitel keine Erwähnung mehr. Die Befreiung sowie der Erfolg werden somit nicht unmittelbar mit der Figur des Rodríguez in Verbindung gebracht, sondern ausschließlich mit der Befreiungsarmee assoziiert.

Bernardo O'Higgins

Charakteristisch für die Darstellung des O'Higgins in den Schulbüchern der ersten Betrachtungsphase ist die mangelnde Akzentuierung über Bildmaterial. Allerdings wird in diesem Fall ein Spannungsverhältnis zwischen Hervorhebung und Reduktion angedeutet, indem dem Protagonisten ein eigenes Kapitel mit dem Titel „Die Regierung des O'Higgins“ gewidmet wird. Zudem wird seine Regierung in ein schwieriges politisches Klima eingebettet und seine besonderen Werke für die Nation werden hervorgehoben. Dennoch bleibt die Beschreibung vergleichsweise reduziert, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Im Kapitel „Die Regierung des O'Higgins“⁶²⁴ wird mit der Beschreibung begonnen, dass sich O'Higgins den Herausforderungen stellte, das Land aus einer schwierigen Situation heraus zu organisieren. Insbesondere die prekäre ökonomische Situation des Landes wird dabei hervorgehoben:

⁶²² Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 187

⁶²³ Ebenda

⁶²⁴ Ebenda, S. 188

Dt.: „[...] O’Higgins konzentrierte sich auf die Aufgabe, das Land zu organisieren, das sich nach jahrelangem Krieg um die Unabhängigkeit in einer kritischen wirtschaftlichen Situation befand.“

Span.: „[...] O’Higgins se abocó a la tarea de organizar el país, sumido en una crítica situación económica tras años de guerra por la independencia.“⁶²⁵

Es schließt sich dann eine Auflistung der sogenannten „Werke“ des O’Higgins an. Die Aufzählung beginnt zunächst mit dem nationalen Institut, der nationalen Bibliothek, der Militärschule, dem nationalen Heer sowie dem zentralen Friedhof in Santiago. Die Darstellung ist dabei reduziert gehalten und weist keine besonderen Hervorhebungen auf und auch visuelle Akzentuierungen über Bilder finden sich, im Gegensatz zum Schulbuch der staatlichen Schulen im gleichen Betrachtungszeitraum, nicht. Wie bereits erwähnt, ist die Beschreibung zudem stark reduziert und so werden unmittelbar im Anschluss an die kurze Aufzählung der Werke auch die Gründe für das Abdanken des O’Higgins erläutert. Die Aristokraten werden dabei als Hauptakteure benannt, welche u.a. aufgrund der Aberkennung ihrer Rechte das Vertrauen in die Regierung verloren hatten. Weitere Faktoren, die gemäß dem Text schließlich zum Abdanken führten, waren die Finanzierung der Expedition nach Peru, die vermutete Verbindung zwischen O’Higgins und dem Tod des Carrera und Rodríguez, der Vorwurf eines autoritären Regimes und der Versuch der Verlängerung der Regentschaft durch eine Verfassungsänderung. Ein militärischer Aufstand wird schließlich als Grund für die Beendigung des Regimes aufgeführt.

Dt.: „All diese Aspekte erzeugten ein Klima des Misstrauens gegenüber seiner Regierung. Als O’Higgins versuchte, seine Regierung durch die Verabschiedung einer neuen Verfassung (1822) zu verlängern, kam es daher im Süden des Landes zu einem militärischen Aufstand. Um einen Bürgerkrieg zu vermeiden, der die im Entstehen begriffene Republik weiter schädigen könnte, entschied sich O’Higgins 1823, auf die Regierung zu verzichten, und begab sich freiwillig ins Exil in Peru.“

Span.: „Todos estos aspectos generaron un clima de desconfianza hacia su gobierno. Por ello, cuando O’Higgins intentó prolongar su gobierno mediante la aprobación de una nueva Constitución (1822), se produjo un levantamiento militar en el sur del país. Para evitar una guerra civil que dañará aún más la naciente Republica, O’Higgins decidió renunciar al gobierno en 1823, autoexiliándose en Perú.“⁶²⁶

Insgesamt wird O’Higgins somit vom Verlag Santillana als zentrale Figur für die Geschichte Chiles dargestellt, welche sich der Herausforderung stellt, das Land in einer schweren ökonomischen Lage zu regieren. Sein Abdanken ist ein Resultat der feindlichen Haltung der Aristokratie und endet in einer freiwilligen Exilierung. Die Narration ist dabei reduziert und weist keine besonderen Elemente der Hervorhebung (wie Bilder o.ä.) der Figur auf, so dass sich insgesamt ein Bild der moderaten Heroisierung abzeichnet.

⁶²⁵ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 188

⁶²⁶ Ebenda

Darstellungen im Schulbuch des Verlagshauses SM

José Miguel Carrera

Im Schulbuch des Verlags SM des Jahres 2009 findet sich die Erzählung über José Miguel Carrera im Unterkapitel „Patria Vieja (1810–1814)“⁶²⁷. Es lassen sich somit über die Kapitelstruktur keine Hinweise auf eine Personenzentrierung erkennen. Allein ein abgedrucktes Porträt (vgl. Abbildung 41) deutet eine Signifikanz in einem ersten Eindruck an. In der Betrachtung des Textes selbst wird jedoch die entpersonalisierte Narration dominant reflektiert. Der Text ist sehr kurzgehalten und umfasst insgesamt nur eine halbe Seite im Schulbuch. Folglich werden die Übergänge zu den unterschiedlichen Regierungsformen im Text nicht erläutert, sondern die Phasen isoliert voneinander als Chronologie von Ereignissen beschrieben. Die Geschichte des Carrera wird jedoch im Verlagshaus SM durchaus mit der gescheiterten Schlacht von Rancagua abgeschlossen. Somit wird diese historische Episode nicht in das Kapitel über die Figur des Manuel Rodríguez übertragen.

Die Narration beginnt mit der Erzählung über die Formierung des ersten nationalen Regierungsrats, welcher sich die Unabhängigkeitswerdung vom spanischen Königreich zum Ziel setzte:

Dt.: „Diese Phase begann mit der Bildung des ersten nationalen Regierungsrats. Die patriotische Seite, die von Spanien unabhängig werden wollte, wurde durch das Erscheinen der ersten Zeitung gestärkt, in der die Unabhängigkeitsgedanken verbreitet wurden. Diese wurde die Aurora von Chile genannt und von Fray Camilo Henríquez geleitet.“

Span.: „Esta etapa se inició con la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno. El bando patriota, que aspiraba a independizarse de España, se fortaleció con la aparición del primer periódico que difundió las ideas de independencia llamado la Aurora de Chile y dirigido por Fray Camilo Henríquez.“⁶²⁸

Diese Beschreibung des Verlags SM verdeutlicht eine Darstellung der Institutionen im Sinne einer politischen Liberalisierung. Die Herausgabe einer nationalen Zeitung, welche im Verlag Santillana und den Büchern der staatlichen Schulen der Regierung des Carrera zugeordnet wird, wird im Text von 2009 der Phase des Regierungsrates zugeordnet und somit nicht mit der Figur des Carrera assoziiert. Zudem wird die Zeitung über eine Textaufgabe als

Desafío

¿Qué función crees que cumplió el periódico "La Aurora de Chile"? ¿Qué importancia tiene hoy la prensa en la difusión de las ideas políticas, sociales, económicas y culturales?

Etapas del proceso de Independencia de Chile

Tradicionalmente la Independencia de Chile se divide en tres etapas: **Patria Vieja**, **Reconquista** y **Patria Nueva**.

Patria Vieja (1810-1814)

Esta etapa se inició con la formación de la Primera Junta Nacional de Gobierno. El bando patriota, que aspiraba a independizarse de España, se fortaleció con la aparición del primer periódico que difundió las ideas de independencia llamado la **Aurora de Chile** y dirigido por **Fray Camilo Henríquez**.

La Junta de Gobierno convocó a la formación de un **Primer Congreso Nacional**, para representar a todos los sectores criollos. Este Congreso **creó los primeros Tribunales de Justicia**, y declaró en 1811 la **Libertad de Vientos**, por la cual todo hijo o hija de esclavo nacido en Chile sería considerado libre.

Con **José Miguel Carrera** en el gobierno, la causa de los independentistas se consolidó. Este ordenó la creación de los primeros **símbolos patrios**: **bandera y escudo**, y la redacción de un **Reglamento Constitucional de 1812**. Durante su mandato se fundaron la **Biblioteca Nacional** y el **Instituto Nacional**.

Esta etapa culmina con los primeros combates que enfrentaron a los patriotas chilenos con las fuerzas realistas enviadas por el Virrey del Perú al mando del brigadier **Antonio Pareja**. Las fuerzas de Carrera no lograron detener el avance de las tropas realistas. Por esta razón Carrera fue reemplazado por **Bernardo O'Higgins**. A pesar del reemplazo, las fuerzas patriotas no fueron suficientes y en la batalla conocida como el **desastre de Rancagua en 1814**, se vieron superados por las tropas realistas, tras lo cual los patriotas emigraron al otro lado de la cordillera de los Andes y fueron acogidos por el **Gobernador** de la ciudad argentina de **Mendoza**, el General **José de San Martín**.

Reconquista o Restauración monárquica (1814-1817)

Durante la Reconquista Española hubo dos gobiernos sucesivos: los de **Mariano Osorio** y **Casimiro Marcó del Pont**, que abrieron todas las obras realizadas por la Primera Junta de Gobierno y por el Congreso Nacional. Además actuaron duramente con aquellos patriotas que participaron en la Patria Vieja: se les expropiaron sus bienes y fueron detenidos y enviados como prisioneros a la isla **Juan Fernández**. Algunos de ellos fueron ejecutados. Luego de ser juzgados por los **Tribunales de Vindicación**, que trabajaban en estrecha relación con el capitán español **Vicente San Bruno** y su temido batallón de los **Talaveros de la Reina**.

Actividad B

o Observa el escudo nacional y contesta las preguntas en tu cuaderno.

- Contempla el primer escudo chileno y compáralo con el actual.
- ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras?
- ¿Qué deseaba reflejar el primer escudo respecto a nuestra sociedad?
- Lee e interpreta el significado en español de las frases en latín que aparecen en este escudo: *Post tenebras, lux*: "Después de las tinieblas, la luz". *Aut consilio au ense*: "Por el consejo o por la espada".
 - ¿Qué relación pueden tener estas frases con el deseo de independencia?
 - Compara las frases con la del actual escudo nacional. ¿Qué similitudes tiene?

Abbildung 41

⁶²⁷ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 218 ff.

⁶²⁸ Ebenda

wichtiges Medium zur Schaffung nationaler Identität betont, was die Rolle des Regierungsrates zusätzlich hervorhebt. Weitere Beschreibungen der vom Regierungsrat etablierten Reformen finden sich im Text jedoch nicht.

Es folgt dann der Verweis auf die Bildung des nationalen Kongresses, welcher sich aus zwei unterschiedlichen politischen Lagern zusammensetzte. Hinweise auf eine mögliche politische Spaltung und Konflikte werden im Text jedoch nicht gegeben. Es werden die wesentlichen, durch den Kongress durchgeführten Neuerungen erläutert, wobei auch hier die Loyalität zum spanischen Königshaus nicht thematisiert wird. Stattdessen tritt der Gedanke einer partizipatorischen Regierung in den Vordergrund:

Dt.: „Der Verwaltungsrat forderte die Bildung eines **ersten nationalen Kongresses**, der alle kreolischen Sektoren vertritt. Dieser Kongress richtete **die ersten obersten Gerichtshöfe** ein und erklärte 1811 die **Freiheit der Sklaven**, durch die alle in Chile geborenen Söhne oder Töchter eines Sklaven als frei betrachtet werden würden.“

Span.: „La Junta de Gobierno convocó a la formación de un **Primer Congreso Nacional**, para representar a todos los sectores criollos. Este Congreso **creó los primeros Tribunales de Justicia**, y declaró en 1811 la **Libertad de Vientres**, por la cual todo hijo o hija de esclavo nacido en Chile sería considerado libre.“⁶²⁹

Entsprechend ist auch die Beschreibung des Übergangs zur Regierung des Carrera nicht näher begründet. Es findet sich kein Verweis auf die militärische Intervention oder auf seine Rolle als Konfliktlöser. So heißt es im Text lediglich, dass sich die Unabhängigkeit erst über die Regierung des Carrera konsolidierte, welcher die Schaffung patriotischer Symbole, einer Verfassung sowie die Gründung des nationalen Instituts und der Nationalbibliothek veranlasste. Hinweise darauf, warum die Machtübernahme durch Carrera geschah, finden sich jedoch nicht:

Dt.: „Mit José Miguel Carrera in der Regierung wurde die Sache der Unabhängigen konsolidiert. Dieser veranlasste die Schaffung von ersten nationalen Symbolen, Fahnen und Wappen sowie die Ausarbeitung einer Verfassungsverordnung von 1812. Während seiner Amtszeit wurden die Nationalbibliothek und das Nationalinstitut gegründet.“

Span.: „Con José Miguel Carrera en el gobierno, la causa de los independentistas se consolidó. Este ordenó la creación de los primeros símbolos patrios, bandera y escudo, y la redacción de un Reglamento Constitucional de 1812. Durante su mandato se fundaron la Biblioteca Nacional y el Instituto Nacional.“⁶³⁰

Das Wappen als patriotisches Symbol wird durch ein Bild im Text hervorgehoben, sodass auch hier eine leichte Akzentuierung erfolgt.

Im Anschluss an diese Beschreibung wird die Narration über die Schlacht von Rancagua eingeleitet. Hier wird jedoch der historische Fakt einer militärischen Konfrontation

⁶²⁹ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 218

⁶³⁰ Ebenda

zwischen den Patrioten und den Royalisten beschrieben, ohne diesen zu begründen. Auf die Regierung des Carrera als Auslöser für den Angriff aus Peru wird nicht verwiesen. Auch das Scheitern in Rancagua wird nicht der Figur des Carrera zugeordnet. Es wird berichtet, dass Carrera, aufgrund der militärischen Stärke des Gegners, durch O'Higgins ersetzt werden musste, wobei auch dieser Kommandant sich den Kräften des Gegners nicht zur Wehr setzen konnte:

Dt.: „Die Carrera-Truppen konnten den Vormarsch der Royalisten nicht stoppen. Aus diesem Grund wurde Carrera durch Bernardo O'Higgins ersetzt. Trotz des Ersatzes reichten die patriotischen Kräfte nicht aus, und in der Schlacht, die 1814 als Katastrophe von Rancagua bekannt wurde, wurden sie von den royalistischen Truppen überrannt, woraufhin die Patrioten auswanderten.“

Span.: „Las fuerzas de Carrera no lograron detener el avance de las tropas realistas. Por esta razón Carrera fue reemplazado por Bernardo O'Higgins. A pesar del reemplazo, las fuerzas patriotas no fueron suficientes y en la batalla conocida como el desastre de Rancagua en 1814, se vieron superadas por las tropas realistas, tras lo cual los patriotas emigraron.“⁶³¹

Beide Figuren werden somit in einer Geschichte des Scheiterns inszeniert und die Narration endet mit dem Hinweis auf die Niederlage in Rancagua und die Flucht der Patrioten nach Mendoza, wo sie vom General José de San Martín aufgenommen wurden. Es handelt sich im Lehrbuch des Verlags SM somit um eine neutrale, konfliktfreie Narration, die eine Abfolge von Ereignissen präsentiert, ohne dabei Begründungen für die gegebenen Abläufe zu geben oder auf einen Konflikt zwischen O'Higgins und Carrera hinzuweisen. Wobei die Hervorhebung der Figur des Carrera über ein Porträt sowie die Illustration eines der patriotischen Symbole im Text seine Signifikanz andeuten.

Manuel Rodríguez

Ebenso wie im Falle des José Miguel Carrera wird auch der Figur des Manuel Rodríguez in der Schulbuchedition des Verlagshauses SM des Jahres 2009 nur sehr wenig Raum gegeben. Die Figur wird im thematischen Abschnitt „Rückeroberung oder Wiederherstellung der Monarchie (1814–1817)“⁶³² behandelt. Dieser nimmt jedoch nur ein Drittel der Seite ein.

Der Abschnitt beinhaltet dabei lediglich eine kurze Erläuterung darüber, dass sich unmittelbar an die Phase der Patria Vieja die Reconquista und somit die Regierungsphasen von Mariano Osorio und Casimiro Marcó del Pont anschlossen. Es wird erläutert, dass diese Regierungen alle in der Phase der Patria Vieja zuvor getroffenen politischen Maßnahmen revidierte, wobei kein Hinweis auf die Machtwiederherstellung im Namen der spanischen Krone erfolgt. Die Verfolgung der Patrioten sowie ihre Inhaftierung und Exekution auf der Insel Juan Fernández sind weitere Bestandteile der Beschreibung. Die Figur des Manuel Rodríguez wird außerhalb der eigentlichen Narration in einem Merkkasten thematisiert,

⁶³¹Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 218

⁶³² Ebenda

welcher am Ende der Erzählung über die sich anschließende Beschreibung der Expedition der Anden im Kapitel der Patria Nueva auftaucht.⁶³³ Manuel Rodríguez wird somit von der Hauptnarration entkoppelt und der sich anschließenden Phase der erfolgreichen Rückeroberung als wichtige Schlüsselfigur angegliedert:

Dt.: „Die patriotische Aktion während der spanischen Reconquista wurde von Manuel Rodríguez angeführt, der mit seinen Guerillas oder Montoneras (ungesetzliche Streitkräfte) den Konflikt am Leben erhielt, während O'Higgins und San Martín die Befreiungsarmee der Anden organisierten. Rodríguez griff nach einer List, um die Minderwertigkeit von Waffen und Männern gegenüber seinen Feinden zu überwinden. Bei vielen Gelegenheiten benutzte er Verkleidungen, um von seinen Gegnern nicht erkannt zu werden. Er benutzte diese Kleidung, um die Gebirgskette zu überqueren oder unter den Spaniern unbemerkt zu bleiben: Er war unter anderem Maultiertreiber, Priester und Vagabund.“

Span.: „La acción patriota durante la Reconquista española fue encabezada por Manuel Rodríguez, quien, con sus guerrillas o montoneras, mantuvo vivo el conflicto mientras O'Higgins y San Martín organizaban el Ejército Libertador de los Andes. Rodríguez recurría a la astucia para superar la inferioridad de armas y hombres frente a sus enemigos. En muchas ocasiones utilizó disfraces para no ser reconocido por sus opositores. Usaba estos atuendos para cruzar la cordillera o para pasar desapercibido entre los españoles: fue arriero, sacerdote y vagabundo, entre otros.“⁶³⁴

Insgesamt erscheint die Figur somit sowohl über ihre Form der Eingliederung in das Kapitel als auch über die Beschreibung als Nebenfigur nur als marginaler und unscheinbarer Akteur, welcher jedoch einen wesentlichen Beitrag für die Befreiung leistete.

⁶³³ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 219

⁶³⁴ Ebenda, S. 218

Bernardo O'Higgins

Im Schulbuch des Verlags SM des Jahres 2009 wird die Erzählung über O'Higgins in das Unterkapitel „Patria Nueva (1817–1823) und definitive Unabhängigkeit“⁶³⁵ integriert und umfasst dabei wiederum nur eine knappe Seite. Eine Illustration findet sich als Gemälde „Umarmung von Maipú“ (vgl. Abbildung 42). Dies stellt die historische Szene dar, in welcher die endgültige Unabhängigkeit gemeinsam mit der Unterstützung des José de San Martín erreicht wurde. Somit wird insbesondere dieser historische Moment durch die Abbildung hervorgehoben.

Auch für die Beschreibung der Figur des O'Higgins ist, ebenso wie im Falle des José Miguel Carrera, eine Aneinanderreihung historischer Fakten sowie eine konfliktfreie, kurze Narration charakteristisch.

Das Kapitel beschreibt zu Beginn die politische Instabilität im Land. Es wird dann auf eine Serie von sozialen Reformen durch O'Higgins verwiesen, die einerseits die Abschaffung der Adelstitel sowie der Lehnsherrschaft vorsahen. Es werden jedoch keinerlei Hinweise auf autoritäre Züge der Regierung noch auf Modernisierungspläne und Bauwerke gegeben, sodass sich auch in dieser Beschreibung eine konfliktfreie und unkritische Erzählung widerspiegelt. Die Beschreibung der Rebellion gegen das Regime 1822 durch Ramón Freire erfolgt somit unvermittelt und ohne nähere Begründungen. Es wird lediglich darauf verwiesen, dass Freire eine Änderung in der Regierung wünschte. Die Narration schließt damit ab, dass O'Higgins sich im Anschluss an die Rebellion dazu entschied, abzudanken. Es werden jedoch keinerlei Hinweise für die Gründe des Abdankens des O'Higgins oder für die Forderung des Rücktritts gegeben. Zusammenfassend ist die Inszenierung des O'Higgins somit als neutral zu betrachten, da seine Regentschaft weder besonders betont noch kritisch reflektiert wird.

8.3. Simón Bolívar – Held der Unabhängigkeitswerdung (Santillana und SM)

Wie bereits zu Beginn erläutert, liegt der Fokus der Heroisierung in Schulbüchern des privaten Sektors der ersten Betrachtungsphase auf den Figuren der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitsbewegung wie Simón Bolívar oder José de San Martín. Diese Akzentuierung reflektiert sich über Illustrationen sowie Kennziffern der Heroisierung und bildet eine klare Unterscheidung zu den chilenischen Protagonisten. Verdeutlicht wird die Hervorhebung der gesamtlateinamerikanischen Perspektive in einem

Patria Nueva (1817-1823) e independencia definitiva

Los patriotas estuvieron tres años en Mendoza, organizando y preparando el **Ejército Libertador** con el objetivo de **derrotar a los realistas**, lo que se concretó finalmente el **12 de febrero de 1817** con el triunfo en la **batalla de Chacabuco**. El Cabildo ofreció el gobierno a San Martín, quien previendo divisiones, lo rechazó inmediatamente, quedando el cargo en manos de Bernardo O'Higgins, con el nombre de **Director Supremo**.

El **12 de febrero de 1818** se proclamó oficialmente la Independencia de Chile, y el **25 de abril** se produjo la **batalla de Maipú**, último encuentro bélico que consolidó la situación del país como estado libre y soberano. Con este triunfo los patriotas pudieron aspirar a expulsar definitivamente a los españoles de América, para lo cual O'Higgins colaboró con San Martín en la formación de una flota de guerra para independizar a Perú.

Sin embargo, Chile no logró la estabilidad de manera definitiva, pues el gobierno de O'Higgins, con apoyo del ejército y de algunos criollos disgustados a la aristocracia criolla que intentaba mantener su poder económico y político día a día.

O'Higgins, desde 1817, inició una serie de **reformas sociales** que profundizaron el conflicto, como la **abolición de los títulos e insignias de nobleza** y de la **institución del mayorazgo** o práctica colonial en la que a través de un testamento, la fortuna familiar era heredada al hijo mayor con la imposibilidad de venderla o dividirla, con el objeto de concentrar las tierras y propiedades en unas cuantas familias. Esta costumbre era incompatible con el principio de igualdad que guiaba a la República de Chile.

A fines de 1822 estalló en Concepción una rebelión contra el gobierno de O'Higgins encabezada por el General **Ramón Freire** y en 1823 un **Cabildo Abierto** reclamó cambios en el gobierno. Ese mismo año Bernardo O'Higgins decidió renunciar.

Ahora sé que...

La **Independencia de Chile**, que se divide en tres etapas llamadas **Patria Vieja**, **Reconquista** y **Patria Nueva**, se logró con el esfuerzo de patriotas criollos y extranjeros. Después de la **batalla de Maipú**, con la cual se selló la independencia, O'Higgins fue nombrado **Director Supremo de la Nación**. Sus reformas sociales le ganaron la enemistad de la **aristocracia criolla**, por lo cual renunció a su cargo en 1823.

En línea

Investiga acerca del rol que desempeñaron las mujeres en la independencia, ingresando al sitio www.mujeresonline.cl/. (Recuerda que los sitios de Internet pueden variar).

Para saber más

La acción patriota durante la Reconquista española fue encabezada por **Manuel Rodríguez**, quien, con sus guerrillas o **montoneras**, mantuvo vivo el conflicto mientras O'Higgins y San Martín organizaban el Ejército Libertador de los Andes. Rodríguez recurrió a la astucia para superar la inferioridad de armas y hombres frente a sus enemigos. En muchas ocasiones utilizó cadáveres para no ser reconocido por sus opositores. Usaba estos atrevidos para cruzar la cordillera y para pasar desapercibido entre los españoles; fue arriero, sacerdote y vagabundo, entre otros.

Actividad

● Observa y analiza el cuadro y contesta las preguntas en tu cuaderno.



Batalla de Maipú, de Pedro Subercaseaux.

- ¿Qué ambiente se refleja en la escena?
- ¿Qué representa para los patriotas el abrazo entre San Martín y O'Higgins?
- ¿Cuál pudo ser la intención del artista que pintó este cuadro? ¿por qué?

Abbildung 42

⁶³⁵ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 218

ersten Eindruck über die strukturelle Einbettung des Themas sowie die Beschreibungen und Darstellungen der Protagonisten, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

In den Büchern des Verlagshauses Santillana der ersten Betrachtungsphase wird die Geschichte der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung der chilenischen Geschichte vorangestellt. Die gesamtlateinamerikanische Geschichte bildet somit den Ausgangspunkt für die chilenische Narration (vgl. Abbildung 43).

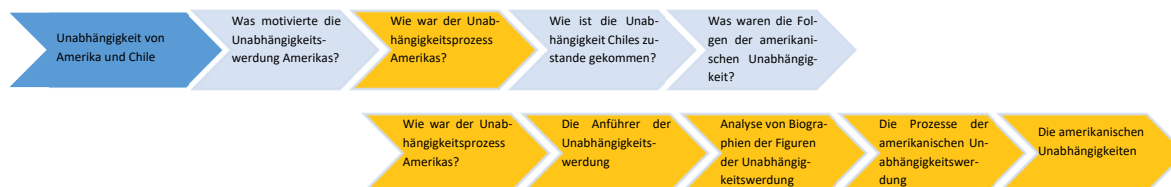


Abbildung 43 (Quelle: eigene Darstellung)

Das Kapitel über die lateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung umfasst dabei vier Seiten und trägt den Titel „Wie war der Unabhängigkeitsprozess in Amerika?“⁶³⁶. Es wird in vier thematische Abschnitte untergliedert: Die „Anführer der Unabhängigkeitswerdung“⁶³⁷, „Analyse von Biographien der Figuren der Unabhängigkeitswerdung“⁶³⁸, „Die Prozesse der amerikanischen Unabhängigkeitswerdung“⁶³⁹ und „Die amerikanischen Unabhängigkeiten“⁶⁴⁰. Die Titel der thematischen Abschnitte verweisen somit bereits auf eine besondere Hervorhebung der historischen Protagonisten. Ein ähnliches Bild zeichnet sich auch im Verlagshaus SM zum gleichen Zeitpunkt ab. So wird die Narration über die lateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung der Erzählung über die chilenische Unabhängigkeitswerdung in einem eigenen Kapitel vorangestellt. Das Kapitel mit dem Titel „Die Unabhängigkeitskriege: Tatsachen und Persönlichkeiten“⁶⁴¹ wird in drei weitere thematische Einheiten untergliedert: „Hauptpersonen und Szenarien des Konflikts“⁶⁴², „Spanische Wiedereroberung und der Triumph der Patrioten: die Aktion des Simón Bolívar“⁶⁴³ und „Amerika und seine neuen internationalen Beziehungen.“⁶⁴⁴ Die Titel der Kapitel rücken dabei ebenso die historischen Protagonisten im Allgemeinen und die Figur des Simón Bolívar im Besonderen in den Fokus.

Sowohl in den Verlagshäusern Santillana als auch SM wird im Jahr 2009 über die Kapitelüberschriften bereits eine Hervorhebung der historischen Protagonisten angedeutet. Diese spiegelt sich auch in der näheren Betrachtung des Textes wider. Im Verlagshaus Santillana

⁶³⁶ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida, Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 178 ff.

⁶³⁷ Ebenda, S. 178 ff.

⁶³⁸ Ebenda, S. 179

⁶³⁹ Ebenda, S. 180

⁶⁴⁰ Ebenda, S. 181

⁶⁴¹ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 210 ff.

⁶⁴² Ebenda

⁶⁴³ Ebenda, S. 211

⁶⁴⁴ Ebenda, S. 212

werden die Protagonisten der lateinamerikanischen Unabhängigkeitsbewegung als Schlüsselfiguren der historischen Prozesse im thematischen Abschnitt „Die Anführer der Unabhängigkeit“ besonders hervorgehoben:

Dt.: „In jedem Land Amerikas hatten die Unabhängigkeitsbewegungen Figuren, die den Emanzipationsprozess anführten. Gleichwohl gab es Anführer, die bei der aktiven Zusammenarbeit mit der Unabhängigkeit anderer Länder in der Region eine Schlüsselrolle spielten.“

Span.: „En cada país de América, los movimientos independentistas tuvieron figuras que lideraron el proceso de emancipación. No obstante, hubo líderes que desempeñaron un rol clave, al colaborar activamente con la independencia de otros países de la región.“⁶⁴⁵

Als zentrale Figuren werden im weiteren Verlauf des Textes Simón Bolívar als Befreier der Staaten Kolumbien, Venezuela und Ecuador, José de San Martín, als Protagonist für die Unabhängigkeitswerdung Chiles und Perus, sowie Bernardo O'Higgins und Antonio José de Sucre genannt, die die Prozesse in Peru maßgeblich beeinflussten.

Eine über den historischen Kontext hinausgehende Hervorhebung erfolgt im thematischen Abschnitt „Analyse der Biographien der Figuren der Unabhängigkeitswerdung“.⁶⁴⁶ Auf einer DIN A4 Seite werden hier die Biografien von José de San Martín sowie Simón Bolívar mit entsprechenden Porträts der Protagonisten abgedruckt (vgl. Abbildung 44), sodass diese zwei Figuren eine besondere Akzentuierung im Schulbuch erfahren und aus ihrem strengen historischen Kontext gelöst werden. Die Erläuterungen enthalten jedoch nur kleine Hinweise zu ihrem Geburtsort, Elternhaus sowie den weiteren Werdegang, wobei Wertvorstellungen oder Charaktereigenschaften innerhalb dieser Skizzierung keine Erwähnung finden.

Die SchülerInnen sollen dann im Kontext dieser Biografien eigene Fragen formulieren, welche sie den Protagonisten gerne stellen würden, und sich dann in Gruppen entsprechende Antworten überlegen, sodass auch hier eine zusätzliche Hervorhebung der Figuren durch Aktivitäten erfolgt und das Interesse der SchülerInnen an den Persönlichkeiten geweckt wird.

⁶⁴⁵ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 178

⁶⁴⁶ Ebenda, S. 179

Eingebettet werden die Figuren zu Beginn des Kapitels in ein Klima politischer Schwierigkeiten, was ihre besondere Funktion innerhalb der Narration zusätzlich betont:

Dt.: „Als sich in Amerika die ersten Regierungsräte formierten – zwischen 1809 und 1810 –, hatte die Mehrheit der Amerikaner nicht die Idee, unabhängig zu werden: Diese Idee reifte langsam bei einigen Kreolen. Daher war die Unabhängigkeit kein einfacher Prozess, sondern stand vor zahlreichen **Schwierigkeiten**. [...]“

Span.: „Cuando en América se iniciaron las primeras Juntas de Gobierno – entre 1809 y 1810 – la mayoría de los americanos no tenía en mente la idea de independizarse: esta idea comenzó a madurar lentamente entre algunos criollos. Por ello, la independencia no fue un proceso sencillo, sino que enfrentó múltiples **dificultades**. [...]“⁶⁴⁷


Im thematischen Abschnitt „Der amerikanische Unabhängigkeitsprozess“⁶⁴⁸ wird zusätzlich eine Gesamtübersicht der lateinamerikanischen Unabhängigkeitsbewegungen von 1810 bis 1825 gegeben. Neben den Figuren Bolívar und San Martín werden auch weitere Protagonisten wie Miguel Hidalgo, José Antonio Sucre und José María Morelos als zentrale Figuren der unterschiedlichen Unabhängigkeitsprozesse erwähnt. Visuell wird die Chronologie der Ereignisse dann abschließend auf einer Landkarte (vgl. Abbildung 45) im thematischen Abschnitt „Die amerikanischen Unabhängigkeitskämpfe“⁶⁴⁹ in Szene gesetzt und über Textaufgaben für die SchülerInnen zueinander in Beziehung gesetzt.

Analizando biografías de figuras de la independencia

José de San Martín (1778-1850)
Fue hijo de un alto funcionario de la Corona española. Nació en el virreinato de la Plata, trasladándose a España en 1784 donde realizó su carrera militar. En 1811 viajó a Londres, volviendo en 1812 a Buenos Aires con el propósito de colaborar en la lucha por la independencia. Nominado gobernador de la provincia de Cuyo, acogió a los patriotas chilenos y formó alianza con Bernardo O'Higgins, con quien organizó el Ejército Libertador que cruzó la cordillera de los Andes en 1817, logrando la independencia de Chile. Junto a O'Higgins organizó la Expedición Libertadora del Perú, país al que declaró independiente y que gobernó entre 1821 y 1823. Tras reunirse con Bolívar, se retiró de la campaña independentista y volvió a Buenos Aires, desde donde partió al exilio en Europa. Murió en Francia en 1850.



Simón Bolívar (1783-1830)
Nació en Caracas en 1783, en el seno de una familia de la aristocracia criolla. Se educó en un ambiente culto, viajando por Europa, donde entró en contacto con las ideas ilustradas. Tuvo un rol activo en las primeras luchas por la independencia de Venezuela, siendo elegido presidente en 1819. Fue figura fundamental, además, en la independencia de Colombia y de Ecuador, países que intentó unificar junto a Venezuela en 1820, al proclamar la República de Gran Colombia. En 1822 se entrevistó con San Martín, con quien acordó hacerse cargo de la eliminación de los últimos focos realistas, lo que lo llevó a participar en la independencia de Perú y de Bolivia. Fue un defensor de la unidad de América Latina, contemplando con decepción cómo las nacientes repúblicas latinoamericanas se dividían. Falleció en 1830.



TRABAJEMOS EN PAREJAS

1. Analicen la biografía de estos personajes. Si creen que requieren más información, búsquenla en enciclopedias o en sitios confiables de internet.
2. Imaginen que viajan en el tiempo y tienen la oportunidad de realizar una entrevista a estos líderes de la independencia americana. Formulen tres preguntas que les gustaría realizarles, considerando aspectos de su vida o de sus ideas.
3. Reunirse con otra pareja e intercambien sus preguntas; contesténtenlas imaginando qué responderían estos personajes.

Abbildung 44

Las independencias americanas



Abbildung 45

⁶⁴⁷ Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 178

⁶⁴⁸ Ebenda, S. 180

⁶⁴⁹ Ebenda, S. 181

Das Schulbuch von Santillana inszeniert somit weitreichende Prozessentwicklungen mit großen Protagonisten, bevor in die Erzählung über den chilenischen Prozess eingestiegen wird, wobei die großen Protagonisten dieser Erzählung hervorgehoben werden.

Ein ähnliches Bild reflektiert sich auch im Verlagshaus SM in dem Schulbuch des Jahres 2009, wobei sich hier insbesondere eine Hervorhebung der Figur des Simón Bolívar abzeichnet. Im thematischen Abschnitt „Hauptpersonen und Szenarien des Konflikts“⁶⁵⁰ werden zunächst in chronologischer Abfolge die Unabhängigkeitskämpfe in Lateinamerika skizziert. Diese beginnen mit den Aufständen in Mexiko, angeführt durch den Priester Miguel Hidalgo 1810, gefolgt von den Unabhängigkeitsbewegungen in Uruguay und Paraguay mit der Unterstützung des José Artigas und fortgeführt durch die Expedition in den Anden mit José de San Martín und O’Higgins sowie Bewegungen in Ecuador und Peru 1822 und 1824. Allein die Überschrift des thematischen Abschnitts verweist dabei auf eine besondere Hervorhebung von Protagonisten, welche sich jedoch im Text nicht widerspiegelt.

Im thematischen Abschnitt „Spanische Wiedereroberung und der Triumph der Patrioten: die Aktion des Simón Bolívar“⁶⁵¹ erfolgt dann eine besondere Akzentuierung der Figur des Simón Bolívar, welche sich sowohl in der Überschrift als auch im Text sowie über Bildelemente reflektiert. Innerhalb des Textes wird die Figur des Bolívar klar als Protagonist und Initiator der Befreiungsbewegung hervorgehoben:

Dt.: „[...] Vor diesem [Hintergrund] formierte Simón Bolívar, Wegbereiter der Unabhängigkeit Venezuelas, eine Armee in der kolumbianischen Stadt Cartagena de Indias. Von dort aus ging es in Richtung venezolanisches Territorium, wobei man die Spanier militärisch überwältigte. Der Caudillo siegte in Caracas, wo er 1813 als Befreier ausgerufen wurde. Bolívar war sich bewusst, dass die Spanier aus ganz Amerika vertrieben werden mussten, um den Sieg zu erringen. [...]“

Span.: „[...] Ante esto Simón Bolívar precursor de la Independencia de Venezuela, formó un ejército en la ciudad colombiana Cartagena de Indias. Desde ahí avanzó hacia territorio venezolano, superando militarmente a los españoles. El caudillo entró victorioso en Caracas donde fue aclamado como Libertador en 1813. Bolívar estaba consciente de que para conseguir la Victoria había que expulsar a los españoles de toda América. [...]“⁶⁵²

Der Text verweist somit auf Bolívar als Wegbereiter der Unabhängigkeit und Befreier der venezolanischen Nation. Diese Attribute heben die Figur bereits in eine Darstellung des Einzigartigen und verweisen auf eine ewige Fama. Zum Schluss steht schließlich die Vision des Bolívar einer gesamtlateinamerikanischen Vereinigung:

Dt.: „1826 berief Bolívar die befreiten Länder zu einem Kongress oder einem Treffen von Vertretern in Panama ein, an dem Bolivien, Kolumbien, Peru, Mexiko und Mittelamerika

⁶⁵⁰ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 210

⁶⁵¹ Ebenda, S. 211

⁶⁵² Ebenda

teilnahmen. Dort präsentierte er sein Projekt der Vereinigung aller lateinamerikanischen Republiken.“

Span.: „En 1826 Bolívar convocó a los países libertados a un congreso, o asamblea de representantes, en Panamá, donde acudieron Bolivia, Colombia, Perú, México y Centroamérica. Allí, presentó su proyecto de unificación de todas las repúblicas latinoamericanas.“⁶⁵³

Die Vision wird dann über eine historische Quelle „Brief aus Jamaika“⁶⁵⁴ ergänzt. Innerhalb dieses Dokuments, welches 1815 erschien, beschreibt Bolívar die Idee einer einzigen Nation, die ihre Wurzeln in einer Sprache, einer Religion und einem Brauch habe und daher auch nur eine gemeinsame Regierung haben sollte. Die SchülerInnen sollen dann auf Basis dieses Textauszugs reflektieren, welche Wünsche und Intentionen der Verfasser Bolívar hatte, welche Gründe er anführt und wie der/die Schüler(in) selbst den „Traum des Bolívar“ ausdrücken würde:

Dt.: „Wie würdest du den „Traum von Bolívar“ ausdrücken?“

Span.: „¿Cómo expresarías tú el „sueño de Bolívar“?“⁶⁵⁵

Über die Formulierung „Traum des Bolívar“ wird bereits auf eine romantische Vorstellung von einer lateinamerikanischen Einheit verwiesen, wobei ebenso die Frage nach den rationalen Gründen für die Vereinigung und die Rationalität der Vision in den Vordergrund rückt.

Die schriftliche Beschreibung des Bolívar wird von einem Gemälde (vgl. Abbildung 46) sowie einer historischen Quelle gerahmt. Das Gemälde befindet sich im oberen Teil der Seite und zeigt, der Beschreibung nach, Bolívar bei der Durchquerung der Anden, wobei die beschwerlichen Bedingungen dieser Expedition innerhalb der



Abbildung 46

Zeichnung angedeutet werden. So ist auf dem Gemälde eine große Gruppe von Personen zu Pferd zu sehen, die hintereinander die Anden passieren. Ein verwundeter Mann mit freiem Oberkörper und einer Kopfbandage sitzt am rechten Rand des Bildes. Weitere Männer sitzen neben ihm am Boden und scheinen sich auszuruhen. Die Kopfhaltung der Pferde ist beim Durchqueren des Gebirges geneigt und auch im Hintergrund sind die

⁶⁵³ Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 211

⁶⁵⁴ Ebenda

⁶⁵⁵ Ebenda

felsigen Abgründe zu sehen, sodass auch hier die Beschwerlichkeiten der Durchquerung angedeutet werden.

Bolívar wird somit innerhalb des gesamten thematischen Abschnitts als Visionär dargestellt, der den Traum eines vereinheitlichten Lateinamerikas verkörpert und für diesen Traum die Anden durchquerte und die Bevölkerung von der Kolonialisierung befreite. Es wird somit ein romantisches und idealisiertes Bild der Person vermittelt.

Es schließt sich dann der thematische Abschnitt „Amerika und seine neuen internationalen Beziehungen“ an. Dieses Kapitel nimmt zwar keinen direkten Bezug auf die Figur des Bolívar, verdeutlicht jedoch eine Annäherung an seine Vision und deutet eine Bedeutung dieser bis in die Aktualität somit an.

Insgesamt zeigt das Kapitel der lateinamerikanischen Unabhängigkeitsbewegung des Verlagshauses SM der ersten Betrachtungsphase somit eine klare Hervorhebung und Romantisierung der Figur des Simón Bolívar und reflektiert somit ähnliche Tendenzen wie im Schulbuch des Verlagshauses Santillana.

8.4. Zusammenfassung

Die Schulbuchanalyse des privaten Sektors der ersten Analysephase verdeutlicht für die Betrachtung der Protagonisten der Entdeckung eine Entpersonalisierung im Verlagshaus Santillana und eine Tendenz der Entpersonalisierung im Verlagshaus SM. Diese reflektiert sich im Kapitel der Entdeckung, indem auf eine Inszenierung des Protagonisten als starke Identifikationsfiguren verzichtet wird. Stattdessen wird der technische Fortschritt in den Vordergrund gerückt. In der Beschreibung der nationalen Unabhängigkeitswerdung erfolgt eine moderate Heroisierung der Protagonisten. Die national historischen Figuren werden als zentral beschrieben, aber dabei nicht über Bilder oder weitere Elemente besonders hervorgehoben. Dies wird insbesondere im Vergleich zu den Beschreibungen der Figuren der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung ersichtlich. Hier reflektiert sich eine eindeutige und starke Heroisierung der Protagonisten, die über zusätzliche Informationen, Porträts und Bilder gezeigt wird.

9. Zweite Betrachtungsphase: private Schulbücher

In der zweiten Betrachtungsphase gewinnt die Figur des Kolumbus im Diskursrahmen der beiden Verlagshäuser Santillana und SM im Vergleich zur ersten Betrachtungsphase an größerer Bedeutung innerhalb der semantisch-thematischen Grundstruktur. Tendenzen der moderaten Heroisierung bzw. Personenzentrierung sind beobachtbar. Zudem wird auch über die moderate Heroisierung des Magellan in beiden Verlagshäusern die zunehmende Heroisierung bestätigt (vgl. Tabelle XI).

Tabelle XI

Zweite Betrachtungsphase	
Christoph Kolumbus (Santillana)	Christoph Kolumbus (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Ewige Erinnerung • Hervorhebung durch Bilder und Kapitel • Nachzeitigkeit und Abhängigkeit • Scheitern 	<ul style="list-style-type: none"> • Relative Autonomie • Hervorhebung durch Kapitel • Repräsentant des Fortschritts
moderate Heroisierung	Personenzentrierung: Repräsentant des Fortschritts
Ferdinand Magellan (Santillana)	Ferdinand Magellan (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Ewige Erinnerung • Nachzeitigkeit und Abhängigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Tragischer Tod • Bedeutsamkeit für den historischen Verlauf • Ewige Erinnerung • Nachzeitigkeit und Abhängigkeit
moderate Heroisierung	moderate Heroisierung

In der Narration über die Unabhängigkeitswerdung zeigt die semantisch-thematische Grundstruktur im Vergleich zur ersten Betrachtungsphase eine Verlagerung der Heroisierung von transkontinentalen zu nationalen Figuren der chilenischen Unabhängigkeitsgeschichte. Im Schulbuch des Verlagshauses Santillana spiegelt sich diese in einer besonderen Hervorhebung der Figur des O'Higgins wider. Im Diskursrahmen des Verlagshauses SM werden die drei zentralen Figuren der chilenischen Unabhängigkeitswerdung Carrera, Rodríguez und O'Higgins gleichermaßen in den Fokus gerückt, während die Figur des Bolívar in beiden Fällen moderat heroisiert wird (vgl. Tabelle XII), wie die Ausführungen im folgenden Kapitel zeigen.

Tabelle XII

Zweite Betrachtungsphase	
José Miguel Carrera (Santillana)	José Miguel Carrera (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Zentraler Protagonist der historischen Etappe ohne besondere Hervorhebung • Politische Funktion wird hervorgehoben • Kein Porträt und Verweis auf patriotische Symbole 	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonist, der die politischen Spannungen auflöst • Reformgeber • Verzichtet auf Machtposition zu Gunsten der Unabhängigkeitswerdung
moderate Heroisierung	Gründungsheld
Manuel Rodríguez (Santillana)	Manuel Rodríguez (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Legendäre Figur • Erwähnung nur in Bildunterschrift 	<ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselfigur, welche für ihre Taten ewig erinnert wird • Mutige Konfrontation mit Gefahren
moderate Heroisierung	mutiger Held

Bernardo O'Higgins (Santillana)	Bernardo O'Higgins (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Wird über Bilder und die erhöhte Dedikation von Textanteilen gegenüber den Protagonisten Carrera und Rodríguez deutlich hervorgehoben • Identitätsstiftende Symbole in der Erzählung • Signifikante Rolle wird in der Expedition nach Peru erstmals erwähnt 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausragender Militär • Mutiger Reformgeber und Visionär • Tragisch, da die visionären Reformen keinen Anklang finden
Heroisierung	tragischer Held
Simón Bolívar (Santillana)	Simón Bolívar (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Porträt und eine Bildunterschrift verweisen auf Besonderheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Narration entfällt
moderate Heroisierung	keine Hervorhebung

9.1. Moderate Heroisierungen: Kolumbus und Magellan (Santillana)

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das Kapitel über Kolumbus im Verlagshaus SM durch eine moderate Heroisierung gekennzeichnet. Dies begründet sich dadurch, dass die Darstellung seiner Figur ambivalent erscheint: Einerseits wird ein Bild eines besonders mutigen Seefahrers skizziert, jedoch werden gleichsam auch kritische Betrachtungsweisen betont.

Die Figur des Kolumbus tritt innerhalb des analysierten Schulbuchs im Kapitel 2 „Die Erkundungsreisen in Amerika“⁶⁵⁶ in schriftlicher Form das erste Mal in Erscheinung und erhält zwei thematische Abschnitte: „Kolumbus stellt sich den Katholischen Königen vor“⁶⁵⁷ und „Die Reisen des Kolumbus“⁶⁵⁸. Zudem enthält das Kapitel mehrere bildliche Darstellungen der Figur, sodass die Kapitelstrukturen und Bilder eine Betonung suggerieren.



Abbildung 47

⁶⁵⁶ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 30 ff.

⁶⁵⁷ Ebenda, S. 31

⁶⁵⁸ Ebenda, S. 32

Die erste Abbildung (vgl. Abbildung 47) ist ein Gemälde von Dióscoro Puebla Torres, welches in der Einleitung in das Hauptkapitel „Entdeckung und Eroberung Amerikas“⁶⁵⁹ abgedruckt wird. Das Bild trägt den Titel „Erste Landung des Christoph Kolumbus“ (Span.: „Primer desembarco de Cristóbal Colón“). Dieses ist bereits aus dem Schulbuch der staatlichen Schulen des ersten Betrachtungszeitraums bekannt (vgl. Kapitel 5.1). Obwohl die genannten Bücher das gleiche Bildmaterial zur Verfügung stellen, ist jedoch die Fragestellung, die im Kontext der Bildanalyse im Schulbuch des privaten Marktes genutzt wird, eine andere. So sollen die SchülerInnen in den Textaufgaben in dem Bild zunächst die Szenen identifizieren, die die Signifikanz der katholischen Religion im Moment der Entdeckung und Eroberung repräsentieren. Weiterhin sollen die Momente der Inbesitznahme des Territoriums im Namen der spanischen Könige und zuletzt der Ausdruck des Glücks der Seefahrer, das Festland erreicht zu haben, von den SchülerInnen näher betrachtet werden. Den SchülerInnen werden somit Interpretationskategorien vorgegeben, die die Inbesitznahme der Territorien im Namen der spanischen Monarchie und Wichtigkeit der katholischen Religion in den Fokus rücken, sodass einerseits die Auftragsarbeit und somit Abhängigkeit und andererseits die Kolonialisierungsintention betont werden. In einer zweiten Aufgabe im Kontext der Einleitung erhalten die SchülerInnen eine historische Quelle mit dem Titel „Die Eindrücke des Christoph Kolumbus“ (Span.: „Las impresiones de Cristóbal Colón“). Im Quellendokument wird betont, dass Kolumbus von einer friedlichen Christianisierung ausging und ihm die indigenen Völker als arme Zivilisationen erschienen:

Dt.: „Ich erkannte, dass es Menschen waren, die aus Liebe und nicht mit Gewalt zu unserem heiligen Glauben konvertieren würden [...]. Aber es schien mir, dass sie vor allem sehr arm waren. Sie waren alle nackt, so wie ihre Mutter sie geboren hatte, und selbst die Frauen.“

Span.: „Reconocí que era gente que se convertiría a nuestra santa fe con amor y no por fuerza [...]. Más me pareció que era gente muy pobre de todo. Ellos andaban todos desnudos como su madre los parió y también las mujeres.“⁶⁶⁰

⁶⁵⁹ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 20/21

⁶⁶⁰ Ebenda, S. 21

Die erste Begegnung zwischen den Indigenen und Europäern wird somit rein aus der Perspektive des Kolumbus erzählt und mit Elementen der Christianisierung assoziiert. In einer letzten Aufgabe sollen die SchülerInnen dann herausarbeiten, warum die Ankunft des Kolumbus ein wichtiges Ereignis für die universelle Geschichte war. Es wird dabei speziell die Formulierung „die Ankunft des Kolumbus“ gewählt, sodass die historische Figur als zentraler Wendepunkt in der Einleitung erscheint.

El viaje a América

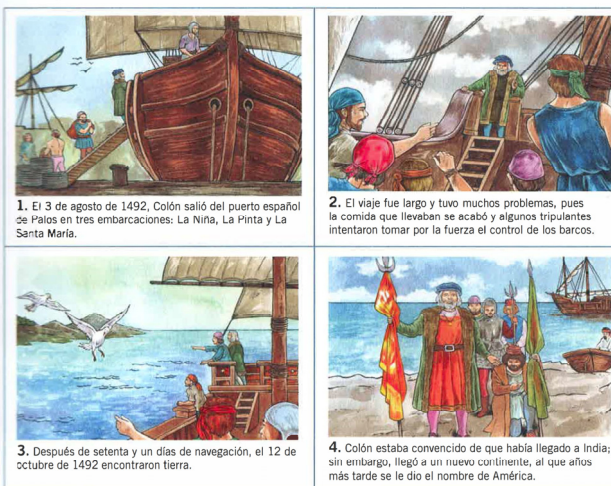


Abbildung 48

Im Kontext der eigentlichen schriftlichen Beschreibung des Kolumbus im Kapitel 2 „Die Erkundungsreisen in Amerika“⁶⁶¹ werden sechs Zeichnungen abgedruckt (vgl. Abbildung 48 und Abbildung 49), die eine Geschichte der Seereise des Kolumbus von der Abfahrt bis zur Rückkehr zum spanischen Königshaus zeigen (Bilder von Juan Carlos Ricardo). Die Bilder sind dabei einfach gehalten und zeigen immer einen kleinen Teil der Mannschaft mit max. vier Personen. Die Szenen illustrieren im ersten Bild die Beladung der Schiffe, im zweiten einen Aufstand der Mannschaft auf See, der sich aufgrund der gegebenen Lebensmittelknappheit ergibt, im dritten die Ankunft in Amerika und im vierten das Betreten des neuen Kontinents (vgl. Abbildung 48). Auffallend ist, dass die Bilder keine Gefahren oder große Beschwerlichkeiten zum Ausdruck bringen und auch der Moment des ersten Betretens des Kontinents weitestgehend frei von großen Machtinszenierungen ist. Lediglich die Flaggen sowie ein Ritter in Rüstung deuten Elemente der Kolonialisierung bzw. der gewaltsamen Konfrontation an. Die Bedeutsamkeit der Reise des Kolumbus wird somit visuell in Szene gesetzt, jedoch werden auch Abhängigkeiten vom spanischen Königshaus sowie eine relativ unbeschwerliche Überfahrt in den Illustrationen angedeutet.



Abbildung 49

⁶⁶¹ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 30 ff.

Dieser Eindruck bestätigt sich auch in den beiden Zeichnungen (vgl. Abbildung 49), die am Ende der Narration im Kapitel „Visionen über die erste Reise“⁶⁶² gezeigt werden. Kolumbus begegnet in dem Bild einem Indigenen. Das Zusammentreffen ist friedlich. Als Zeichen der Übernahme der Territorien im Namen der spanischen Krone überreicht Kolumbus dem Indigenen eine Flagge. Im zweiten Bild wird wiederum die Unterwürfigkeit gegenüber dem spanischen Königshaus dargestellt, indem Kolumbus kniend vor den spanischen Königen von den Ergebnissen der Expedition berichtet.

Die Erzählung über Kolumbus im Kapitel 2 wird thematisch gerahmt von dem Kapitel 1, das die Hintergründe der europäischen Expansion erläutert und dabei Motive der großen Gefahren und des technischen Fortschritts gleichermaßen als Elemente hervorhebt.

Die Narration über die Hintergründe der europäischen Expansion im Kapitel 1 beginnt in der Einleitung mit dem Verweis auf die Ankunft der Europäer als historischen Wendepunkt und beschreibt Europa als aufstrebenden Kontinent:

Dt.: „Die Ankunft der Europäer in Amerika war ein Ereignis, das den Lauf der Weltgeschichte veränderte [...]. In Europa gab es eine Periode des Wohlstands, gekennzeichnet durch wissenschaftliche Fortschritte und einen aktiven Handel mit fernöstlichen Völkern.“

Span.: „La llegada de los europeos a América fue un acontecimiento que cambió el curso de la historia universal [...]. En Europa se vivía un período de prosperidad, caracterizado por avances científicos y un activo comercio con pueblos del Lejano Oriente.“⁶⁶³

Interessant ist in diesem Kontext, dass der wissenschaftliche Fortschritt bereits zu Anfang des Kapitels Erwähnung findet und als ein wichtiges Charakteristikum Europas seinerzeit hervorgehoben wird. Im weiteren Verlauf des Textes folgt dann der thematische Abschnitt „Die bekannte Welt bis zum 15. Jh.“⁶⁶⁴, in welchem insbesondere der Aspekt der Gefahren als Element der Seefahrten illustrativ und schriftlich aufgegriffen wird:

Dt.: „Unter den Europäern gab es jedoch viele Mythen und Ängste im Zusammenhang mit dem Atlantischen Ozean, bekannt als das Meer der Finsternis, von dem sie glaubten, dass es möglich war, auf große Monster zu treffen [...]. Diese Ansichten entstammten den Berichten ehemaliger Kaufleute. In ihren Berichten über ihre Reisen vermischten sie Realität und Fiktion.“

Span.: „Sin embargo, entre los europeos existían muchos mitos y miedos relacionados con el océano Atlántico, conocido como el mar de las Tinieblas, donde creían que era posible encontrar grandes monstruos [...]. Estas creencias surgieron de los relatos de antiguos comerciantes, que al informar sobre sus viajes mezclaban realidad y ficción.“⁶⁶⁵

Der Text verweist auf den Mythos der großen Gefahren im Zusammenhang mit den Seereisen des 15. Jh., wobei explizit auf eine Vermischung von Realität und Fiktion

⁶⁶² Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 33

⁶⁶³ Ebenda, S. 22

⁶⁶⁴ Ebenda

⁶⁶⁵ Ebenda

verwiesen wird. Zusätzlich wird die Gefahr über eine Zeichnung betont, die neben dem Text abgedruckt ist (vgl. Abbildung 50). Auf dieser wird gezeigt, wie ein Segelschiff von einer großen Krake ins Meer gezogen wird. Ähnlich wie im Buch der staatlichen Schulen des ersten Betrachtungszeitraums wird den SchülerInnen somit der Aspekt der „Gefahr“ in Zusammenhang mit den Seereisen suggeriert.

Zusätzlich wird das Element des mit den Reisen verbundenen Abenteurers über die zugehörige Textaufgabe betont. Darin heißt es:

Dt.: „Warum entschieden die Europäer sich, das Abenteuer auf dem Atlantischen Ozean anzutreten?“

Span.: „¿Por qué los europeos decidieron aventurarse en el océano Atlántico?“⁶⁶⁶

Die Beschreibungen sowie die Abbildung suggerieren den SchülerInnen in der Gesamtheit besondere, mit den Seereisen verbundene Herausforderungen. Im Anschluss an die Beschreibung von Gefahren folgen die thematischen Abschnitte über den Handel mit dem Orient im 15. Jh.⁶⁶⁷ und den technologischen Fortschritt in der Seefahrt.⁶⁶⁸ Der technische Fortschritt in Europa wird einerseits speziell im Kontext der Seefahrten schriftlich und bildlich in Szene gesetzt und als „Revolution“ beschrieben. Der Aspekt der „Revolution“ wird über eine rote Schrift sowie einen „Merkkasten“ mit einer Definition des Begriffs „Revolution“ zusätzlich hervorgehoben. In einer Textaufgabe sollen die SchülerInnen dann erklären, warum der technische Fortschritt die abenteuerlichen Seefahrer unterstützt hat:

Dt.: „Warum halfen Wissenschaft und Technologie diesen abenteuerlichen Seefahrern?“

Span.: „¿Por qué la ciencia y la tecnología ayudaron a estos navegantes aventureros?“⁶⁶⁹

Die Seefahrten werden somit in einem Kontext technischer Revolution beschrieben, was diese als Teil eines großen wissenschaftlichen Gesamtzusammenhangs betont. Im Anschluss an die Beschreibung des technischen Fortschritts schließen sich die Beschreibungen der Seereisen der Portugiesen an. Die Portugiesen erscheinen folglich als Pioniere der Seefahrt, jedoch nicht aufgrund ihres außergewöhnlichen Mutes, sondern Portugal wird insbesondere als wichtiges wissenschaftliches Zentrum der Nautik zu dieser Zeit beschrieben:

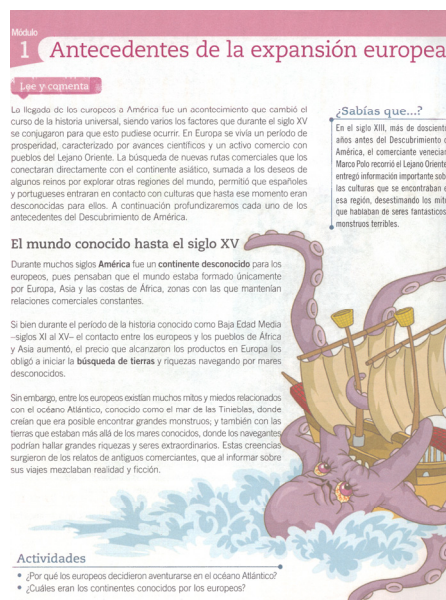


Abbildung 50

⁶⁶⁶ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 22

⁶⁶⁷ Ebenda, S. 23

⁶⁶⁸ Ebenda, S. 26

⁶⁶⁹ Ebenda

Dt.: „Zu Beginn des 15. Jahrhunderts wurde die Stadt Sagres zu einem wichtigen Zentrum für die Debatte der mit der Nautik in Verbindung stehenden Wissenschaften, dank der Gründung einer Segelschule, die von Prinz Heinrich dem Seefahrer gefördert wurde. [...]“

Span.: „A comienzos del siglo XV, la ciudad de Sagres se transformó en un importante centro de debate de las ciencias relacionadas con la náutica, gracias al establecimiento de una escuela de navegación promovida por el príncipe Enrique el Navegante. [...]“⁶⁷⁰

Indem eine Beschreibung über einen revolutionären technischen Fortschritt seinerzeit dem thematischen Abschnitt über die portugiesische Nation vorangeht, erscheint Portugal verstärkt als Nation, welche die technische Revolution in der Schifffahrt aktiv für sich nutzte und sich somit als Mittelpunkt wissenschaftlichen Fortschritts etablierte. Es schließen sich dann das Kapitel 2 „Die Erkundungsreisen in Amerika“⁶⁷¹ und hier unmittelbar die Erzählung über die Reise des Kolumbus an. Insgesamt lässt sich in der Betrachtung des Narrationsverlaufs eine Entwicklung von einer anfänglich skizzierten Gefahrenbeschreibung hin zu einer Beschreibung der Vereinfachung der Reisen durch den technischen, revolutionären Fortschritt in der Nautik feststellen.

Die Erzählung über die Reise des Kolumbus beginnt im Kapitel 2 „Die Erkundungsreisen in Amerika“⁶⁷². Auf vier Seiten wird innerhalb dieser Einheit seine Reise von der Idee bis zu seiner Rückkehr nach Spanien beschrieben, wobei insbesondere die Aspekte der Nachzeitigkeit der Erkundungsreisen sowie die Abhängigkeit vom spanischen Königshaus die Narration dominieren. So beschreiben die ersten Sätze, dass das Projekt des Kolumbus angesichts des Erfolgs der portugiesischen Erkundungen abgewiesen wurde:

Dt.: „Angesichts des Erfolgs der ständigen portugiesischen Erkundungen beschloss König Juan II. von Portugal im Jahre 1484, den Vorschlag des genuesischen Seefahrers **Christoph Kolumbus** abzulehnen, der die Idee hatte, den Fernen Osten über den Atlantik zu erreichen.“

Span.: „Ante el éxito que habían tenido las constantes exploraciones portuguesas, en 1484 el rey Juan II de Portugal decidió rechazar la propuesta del navegante genovés **Cristóbal Colón**, quien tenía la idea de llegar al Lejano Oriente cruzando el océano Atlántico.“⁶⁷³

Unterstützt wird dieser Aspekt betonter Nachzeitigkeit zusätzlich über die im Text explizit als erfolgreich bewerteten portugiesischen Reisen. Die Nation Portugal erstrahlt als Zentrum des wissenschaftlichen Fortschritts, während im Kontext der Reise des Kolumbus auch implizit auf ein mangelndes wissenschaftliches Verständnis in Form eines Berechnungsfehlers verwiesen wird:

Dt.: „Christoph Kolumbus wusste, so wie viele Menschen jener Zeit, dass die Erde kugelförmig war; die Dimensionen, die er in Betracht zog, waren jedoch nicht real.

⁶⁷⁰ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 27

⁶⁷¹ Ebenda, S. 30

⁶⁷² Ebenda

⁶⁷³ Ebenda

Basierend auf der geozentrischen Theorie des griechischen Astronomen Claudius Ptolemäus glaubte Kolumbus, dass die Erde kleiner sei, und schätzte daher eine Navigationszeit zwischen Europa und Asien kürzer als die reale ein.“

Span.: „Cristóbal Colón, al igual que muchas personas de la época, sabía que la tierra era esférica; sin embargo, las dimensiones que él consideraba no eran las reales. Basado en la teoría geocéntrica del astrónomo griego Claudio Ptolomeo, Colón creía que la Tierra era más pequeña y, por lo tanto, estimó un tiempo de navegación entre Europa y Asia más corto que el real.“⁶⁷⁴

Zwar ist die Berufung auf den griechischen Astronomen Claudius Ptolemäus als Quelle für die fehlerhafte Berechnung des Kolumbus im Text explizit benannt, jedoch wird gleichsam auch darauf verwiesen, dass viele Menschen jener Zeit das Wissen über eine runde Erde hatten, sodass dies keine neue, außergewöhnliche Erkenntnis des Kolumbus darstellte. Weiterhin verdeutlicht die zuvor getätigte Hervorhebung der Nation Portugal als wissenschaftlich avancierte Nation und der allgemeine revolutionäre Fortschritt in der Nautik, dass es seinerzeit durchaus wissenschaftliche Zentren gab, die exakte Berechnungen hätten vornehmen können. Aufgrund der gegebenen Kontextualisierung erweckt Kolumbus als Figur den Anschein, es versäumt zu haben, sich dem wissenschaftlichen Fortschritt anzuschließen.

Nachdem das Kapitel 2 in der Einleitung auf den Berechnungsfehler des Kolumbus und sein vom portugiesischen König Juan II abgewiesenes Projekt verweist, schließt sich die thematische Einheit „Spanien im 15. Jh.“⁶⁷⁵ an. Nachdem bereits zuvor Aspekte der Nachzeitigkeit betont wurden, wird innerhalb dieses thematischen Abschnitts die Abhängigkeit vom spanischen Königshaus schriftlich und bildlich in Szene gesetzt. So wird ein Gemälde des Künstlers Victor Manzano y Mejorada mit dem Titel „Die Katholischen Könige, Ferdinand und Isabel im Akt der Rechtspflege“ (Span.: „Los Reyes Católicos, don Fernando y doña Isabel, en el acto de administrar justicia, 1860“) abgebildet (vgl. Abbildung 51), welches die spanischen Könige etwas erhöht vom Volk am Hof in prächtigen Roben zeigt. Die über die Darstellung illustrativ demonstrierte Machtposition wird zusätzlich mit der zugehörigen Frage an die SchülerInnen betont, in welcher nach der Signifikanz der Katholischen Könige für die Gestaltung des spanischen Königreichs gefragt wird (Dt.: „Welche Bedeutung hatten die Katholischen Könige für die Gestaltung des spanischen Territoriums? // Span: „¿Qué

Modulo
2 Los viajes de exploración en América

Lee y comenta

Ante el éxito que habían tenido las constantes exploraciones portuguesas, en 1484 el rey Juan II de Portugal decidió rechazar la propuesta del navegante genovés **Cristóbal Colón**, quien tenía la idea de llegar al Lejano Oriente cruzando el océano Atlántico.

Cristóbal Colón, al igual que muchas personas de la época, sabía que la Tierra era **esférica**; sin embargo, las dimensiones que él consideraba no eran las reales. Basado en la teoría geocéntrica del astrónomo griego Claudio Ptolomeo, Colón creía que la Tierra era **más pequeña** y, por lo tanto, estimó un tiempo de navegación entre Europa y Asia más corto que el real.

España en el siglo XV

Desde la Edad Media la península ibérica estuvo constituida por reinos independientes. Solo en 1469, con la unión matrimonial de Fernando II de Aragón e Isabel I de Castilla, conocidos como los Reyes Católicos, se inició la **unificación** del Estado español, proceso que finalizó durante el reinado de Carlos I de España, también llamado Carlos V de Alemania, nieto de ambos monarcas.

Durante el siglo XV los Reyes Católicos destruyeron gran parte de sus recursos a la **reconquista** de la península ibérica, que desde el siglo VIII había sido ocupada por los musulmanes. Este proceso hizo que los reyes españoles no consideraran la propuesta del navegante genovés Cristóbal Colón, quien descubrió llegar a Asia cruzando el océano Atlántico. Colón tuvo que esperar hasta que los reyes españoles estuvieran dispuestos a apoyarlo en su aventura.

Actividades

- ¿Por qué España inició más tarde que Portugal el proceso de expansión?
- ¿Por qué la reconquista de España era tan importante para los Reyes Católicos?

30

Unidad 1 / Historia



Abbildung 51

⁶⁷⁴ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 30

⁶⁷⁵ Ebenda

importancia tuvieron los Reyes Católicos para la conformación del territorio español?“)⁶⁷⁶. Im Text wird die Abhängigkeit des Kolumbus vom spanischen Königshaus dann ebenso explizit genannt, so heißt es dort:

Dt.: „Während des 15. Jahrhunderts widmeten die Katholischen Könige einen großen Teil ihrer Ressourcen der Rückeroberung der Iberischen Halbinsel [...]. Dieser Prozess bedeutete, dass die spanischen Könige den Vorschlag des genuesischen Seefahrers Christoph Kolumbus nicht berücksichtigten, der Asien über den Atlantik erreichen wollte. Kolumbus musste warten, bis die spanischen Könige bereit waren, ihn bei seinem Abenteuer zu unterstützen.“

Span.: „Durante el siglo XV los Reyes Católicos destinaron gran parte de sus recursos a la reconquista de la península ibérica [...]. Este proceso hizo que los reyes españoles no consideraron la propuesta de navegante genovés Cristóbal Colón, quien deseaba llegar a Asia cruzando el océano Atlántico. Colón tuvo que esperar hasta que los reyes españoles estuviesen dispuestos a apoyarlo en su aventura.“⁶⁷⁷

Der Text suggeriert über die Formulierung eine Handlungsunfähigkeit des Kolumbus, indem beschrieben wird, dass dieser die Genehmigung der spanischen Könige abwarten musste, um seine Expedition zu realisieren.

Im Anschluss an die soeben genannte Beschreibung der Vorbereitung des Vorhabens wird im thematischen Abschnitt „Kolumbus stellt sich den Katholischen Königen vor“⁶⁷⁸ erläutert, wie Kolumbus dann 1492 eine positive Rückmeldung auf seinen Antrag erhält und es somit zur Unterzeichnung des Dokuments „Kapitulation von Santa Fe“ kommt. Die Rechte und Pflichten des Kolumbus und die Privilegien des spanischen Königshauses werden im Text kurz benannt und über drei entsprechende Textaufgaben zusätzlich hervorgehoben, sodass auch hier die Abhängigkeit zusätzlich betont wird. Es erfolgt dann im sich anschließenden thematischen Abschnitt „Die Reisen des Kolumbus“⁶⁷⁹ die Beschreibung weiterer Reisen und der Verweis, dass Kolumbus schließlich 1504 nach Spanien zurückkehren muss, aufgrund der schlechten Ausführung seiner administrativen Tätigkeiten auf den Territorien:

Dt.: „Aber 1504 musste er nach Spanien zurückkehren, diskreditiert aufgrund seiner schlechten Verwaltung [der Territorien].“

Span.: „Pero en 1504 debió retornar a España desprestigiado por su mala administración.“⁶⁸⁰

Somit wird die Reise des Kolumbus abschließend nicht nur als Teil eines Auftrags in Szene gesetzt, sondern dieser erhält noch eine negative Abschlussbewertung. Die Erzählung über Kolumbus schließt inhaltlich mit dem thematischen Abschnitt „Visionen über die erste

⁶⁷⁶ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 30

⁶⁷⁷ Ebenda

⁶⁷⁸ Ebenda, S. 31

⁶⁷⁹ Ebenda, S. 32

⁶⁸⁰ Ebenda

Reise⁶⁸¹ ab. Innerhalb der Einheit wird beschrieben, dass aufgrund der vielen Dokumente, die Kolumbus während seiner Reise anfertigte, ein klares Bild für die Nachwelt über die ersten Impressionen der Entdeckung existiere. Der Aspekt der ewigen Erinnerung an seine Reisen und die damit verbundene Bedeutsamkeit für die Nachwelt wird somit angedeutet:

Dt.: „Christoph Kolumbus versandte Briefe, führte ein Reisetagebuch und reichte verschiedene Berichte ein, die der Nachwelt hinterlassen wurden und die uns erlauben, zu wissen, welche Eindrücke er von den Gebieten hatte, die er entdeckte.“

Span.: „Cristóbal Colón envió cartas, mantuvo un diario de viaje y entregó diversos relatos que han quedado para la posteridad y que nos permiten conocer cuáles fueron las impresiones que tuvo sobre los territorios que descubrió.“⁶⁸²

Es wird somit betont, dass seine ersten Eindrücke bis in die Gegenwart Relevanz haben. An diese einführenden Sätze schließen sich dann zwei historische Quellen an, die durch Zeichnungen von Juan Carlos Ricardo ergänzt werden. Die erste historische Quelle „Die Beschreibung des Kolumbus“⁶⁸³ (Span.: „La descripción de Colón“) ist ein Auszug des Tagebuchs des Kolumbus, in welchem er den spanischen Königen von der Beschaffenheit der kolonialisierten Territorien berichtet. In der zweiten historischen Quelle mit dem Titel „Der Bericht in Spanien“⁶⁸⁴ (Span.: „El relato en España“) wird erläutert, dass Kolumbus wie ein großer Admiral auf besondere Weise von den spanischen Königen empfangen wird:

Dt.: „[...] Die Könige empfingen ihn in Barcelona und gaben ihm eine Audienz in der Öffentlichkeit mit Sitzgelegenheit, wie bei den großen Admiralen. Sitzend bezog er sich auf seine Reise, die entdeckten Inseln und Menschen, Bevölkerungen, Reichtümer und Bergbauvorkommen. Dann gaben sie den Befehl für seine zweite Reise.“

Span.: „[...] Los reyes lo recibieron en Barcelona, dándole audiencia en público y silla, como a los grandes almirantes. Sentado, se refirió a su viaje, las islas y gentes descubiertas, poblaciones, riquezas y yacimientos mineros. Luego dieron orden a su segundo viaje.“⁶⁸⁵



Abbildung 52

Die Beschreibung beginnt somit zunächst mit der Betonung der besonderen Ehre, die Kolumbus bei seiner Rückkehr zuteilwird, dass er öffentlich empfangen wird und ihm sogar eine Sitzgelegenheit angeboten wird. Gleichsam wird er jedoch auf dem Bild im Schulbuch (vgl. Abbildung 52) kniend vor den spanischen Königen dargestellt. Und auch im Text wird die Ambivalenz zwischen Anerkennung und Abhängigkeit verdeutlicht. So wird darauf verwiesen, dass die Könige erst auf Basis des von Kolumbus

⁶⁸¹ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 33

⁶⁸² Ebenda

⁶⁸³ Ebenda

⁶⁸⁴ Ebenda

⁶⁸⁵ Ebenda

getätigten Berichts den Befehl für die zweite Reise gaben. Diese Abhängigkeit vom spanischen Königshaus wird auch in einer Aufgabe für die SchülerInnen reflektiert, in welcher sie beschreiben sollen, warum die spanischen Könige die zweite Reise so schnell autorisierten. Der Fokus liegt in der Textaufgabe also klar auf der Perspektive der spanischen Könige.

Die hier skizzierte Zwiespältigkeit der Inszenierung der Figur des Kolumbus zeigt sich dann ebenso im thematischen Abschnitt „Reisen in einer Karavelle“⁶⁸⁶. In dieser Einheit werden zunächst im Allgemeinen die unkomfortablen Bedingungen während einer Seereise seinerzeit beschrieben, wobei Aspekte der Krankheit oder der extremen Lebensmittelknappheit außen vorgelassen werden und vielmehr auf eine grundsätzliche Reduktion von Komfort und Privatsphäre verwiesen wird. Zudem werden die Ausführungen nicht mit der konkreten Reise des Kolumbus oder eines anderen Seefahrers in Verbindung gebracht, sondern als allgemein gültig für Reisen dieser Zeit skizziert.

Es folgt dann über Bilder und schriftliche Elemente die Skizzierung der drei Karavellen des Kolumbus mit ihren individuellen Vorzügen. Illustrativ wird dieser technische Fortschritt hervorgehoben, indem die Schiffe groß im Schulbuch abgedruckt werden (vgl. Abbildung 53).

Die suggerierte Gleichzeitigkeit von technischem Fortschritt und durchaus schwierigen Bedingungen auf See wird auch über den Einleitungstext des Abschnitts „Reisen in einer Karavelle“ betont. So heißt es:

Dt.: „Die technischen Fortschritte des 15. Jahrhunderts ermöglichten die Ankunft der Europäer in Amerika. Aber die unternommenen Reisen waren nicht frei von Opfern und Risiken.“

Span.: „Los adelantos técnicos del siglo XV hicieron posible la llegada de los europeos a América. Pero los viajes realizados no estuvieron exentos de sacrificios y riesgos.“⁶⁸⁷

⁶⁸⁶ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 36

⁶⁸⁷ Ebenda

Die Risiken der Seereisen gelten somit über den technischen Fortschritt nicht als gänzlich aufgehoben, sodass beide Elemente in der Einleitung in den Abschnitt gleichsam als Charakteristika vorangestellt werden. Allerdings werden gewisse Assoziationen innerhalb des narrativen Verlaufs hergestellt. So werden als Beispiele für den technischen Fortschritt im Schulbuch die Schiffe des Kolumbus abgebildet und der Fortschritt wird somit unweigerlich mit diesen spezifischen Reisen assoziiert. Die beschwerlichen Bedingungen auf See sind dabei aber ebenso ein Aspekt, welcher als Charakteristikum für die Gesamtheit der Seereisen steht und auch die Expeditionen des Kolumbus innerhalb dieses Kontexts färbt, sodass beide Elemente gekoppelt die Beschreibung der Reisen des Kolumbus als ambivalent erscheinen lassen.

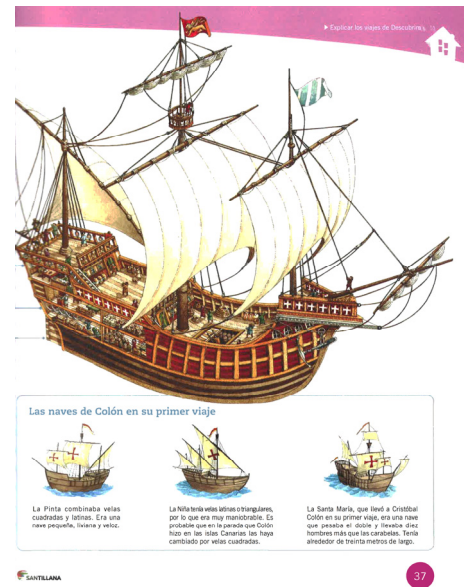


Abbildung 53

Die Inszenierung der Figur des Kolumbus ist somit auch in ihrer Gesamtbetrachtung als ambivalent zu bewerten. So wird Kolumbus, gemessen an der Anzahl der Illustrationen und thematischen Blöcke, bevorzugt beschrieben und abgebildet, wobei das Attribut der ewigen Erinnerung eine Tendenz der Heroisierung suggeriert. Ebenso färbt die Eingangsszene mit dem Bild einer Krake, welches die Schiffe angreift, alle Seereisen als potentiell mit Gefahren verbundene Expeditionen, was ebenso Aspekte der Heroisierung unterstützt. Bei genauerer Analyse der Figur des Kolumbus im Speziellen erschließen sich jedoch Aspekte der Nachzeitigkeit und der Abhängigkeit vom spanischen Königshaus sowie auch die Hervorhebung des Scheiterns im Kontext der Beschreibung seiner Figur, sodass trotz einer quantitativen Dominanz und vereinzelter Elementen der Heroisierung eine differenzierte Darstellung überwiegt.

Das Kapitel 2 „Die Erkundungsreisen in Amerika“ schließt mit dem thematischen Abschnitt „Die Reise des Ferdinand Magellan“⁶⁸⁸ ab. Die Überschrift suggeriert somit bereits eine Hervorhebung der Figur und auch innerhalb des Textes lassen sich Tendenzen einer Heroisierung feststellen. So wird links im Text ein Bild (vgl. Abbildung 54), ohne Hinweise auf Künstler oder Titel, mit der folgenden darunter aufgeführten Aufgabe abgebildet:

⁶⁸⁸ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 38



Abbildung 54

Dt.: „Durch die Magellanstraße zu segeln war sehr gefährlich. Folgere aus dem Bild warum.“

Span.: „Navegar por el estrecho de Magallanes era muy peligroso. A partir de la imagen deduce por qué.“⁶⁸⁹

Das Bild zeigt Magellan und seine Flotte im Moment der Durchquerung der Magellanstraße. Große fliegende Fische greifen das Boot an. Im Wasser lassen sich riesige Seeschlangen erkennen. Eine legendenumwobene Erzählung über Seeungeheuer und den bedrohlichen Ozean wird im Bild angedeutet. Während das Gemälde den Mythos widerspiegelt, werden hingegen im Text sowie in den Textaufgaben reale Widrigkeiten der Expeditionen beschrieben. So werden in der historischen Quelle „Die Härten der Expedition“⁶⁹⁰ (Span.: „Las penurias de la expedición“) Krankheit und Hunger als Elemente beschrieben, die speziell auf der Reise des Magellan viele Opfer forderten. Über eine entsprechende Textaufgabe sollen die SchülerInnen zusätzlich über die Leiden auf See im Kontext der Reise des Magellan reflektieren, was die heroische Überwindung der beschwerlichen Bedingungen und die Forderung von Opfern für die Mission in den Mittelpunkt rückt.

Während die widrigen Bedingungen auf See der Mannschaft an sich eine heroische Färbung verleihen, wird auch die Figur des Magellan im Speziellen heroisiert, indem die Einzigartigkeit seines Vorhabens sowie sein tragischer Tod thematisiert werden.

So wird beschrieben, dass Magellan den gewünschten Seeweg findet, welcher insbesondere durch Enge und Schwierigkeiten gekennzeichnet ist, und dass dieser Weg in der Gegenwart die „Magellanstraße“ genannt wird.

Dt.: „[...] Im Jahr 1519 beauftragte der König von Spanien Ferdinand Magellan mit der Mission, diese ersehnte Verbindung zu suchen. Mit fünf Schiffen und mehr als zweihundert Mann begann Magellan die Reise, auf der er die gewünschte Passage entdecken würde,

⁶⁸⁹ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 38

⁶⁹⁰ Ebenda

eine kleine und schwierige Meerenge, die er „Alle Heiligen“ nannte und die in der Aktualität seinen Namen trägt: Magellanstraße. [...]“

Span.: „[...] En 1519, el rey de España encargó a Hernando de Magallanes la misión de buscar esta anhelada conexión. Con cinco naves y más de doscientos hombres Magallanes inició el viaje en el que descubriría el deseado paso, un pequeño y dificultoso estrecho al que nombró de Todos los Santos y que actualmente lleva su nombre: estrecho de Magallanes.[...]“⁶⁹¹

Somit werden die Schwierigkeiten der Durchquerung sowie der Aspekt der ewigen Erinnerung hervorgehoben. Es wird dann berichtet, dass Magellan 1521 im Kampf stirbt, was das Element eines heroischen Todes vermuten lässt, jedoch aufgrund der mangelnden näheren Beschreibung nur angedeutet wird (Span.: „[...] Llegó a Filipinas en 1521, lugar donde Magallanes murió durante un combate.“ // Dt.: „Er kam 1521 auf die Philippinen, wo Magellan während eines Kampfes starb.“).⁶⁹²

Während sich also die heroisierenden Elemente über die Konfrontation mit Gefahren und über ewige Fama in der Beschreibung der Figur des Magellan stärker zeigen als bei der des Kolumbus, findet sich jedoch auch die Abhängigkeit vom spanischen Königshaus in seiner Skizzierung angedeutet. In der Beschreibung der Reise selbst wird die Entsendung des Magellan zu seiner Expedition als spanische Auftragsarbeit im Nachgang an die Reise des Kolumbus beschrieben, was somit neben der Abhängigkeit auch Nachzeitigkeit suggeriert. Zudem wird Magellan, gemäß der Beschreibung im Text, eine beachtliche Schiffsflotte sowie Mannschaft zur Verfügung gestellt, sodass auch hier eine weitaus größere technische und menschliche Stärke als bei Kolumbus – der nur mit drei Schiffen aufbrach – betont wird.

Magellan erhält jedoch eine finale positive Abschlussbewertung, indem in einem Merkkasten zum Text mit dem Titel „Das Wesentliche // Lo esencial“⁶⁹³ die Reise des Kolumbus und die des Magellan einander gegenübergestellt werden. Kolumbus wird dabei als Entdecker Amerikas aufgeführt. Seine Reise wird als die beschrieben, mit welcher die Expeditionen in die Neue Welt begannen. Unter den sich anschließenden Expeditionen wird die des Magellan als herausragend bezeichnet, sodass hier zum Abschluss die Relevanz noch einmal hervorgehoben wird:

Dt.: „Die spanischen Erkundungsreisen begannen mit der Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus 1492 [...]. Eine der herausragendsten Reisen war die des Ferdinand Magellan, der die Verbindung zwischen dem Pazifik und dem Atlantischen Ozean entdeckte.“

⁶⁹¹ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 38

⁶⁹² Ebenda

⁶⁹³ Ebenda

Span.: „Los viajes de exploración españoles se iniciaron con el Descubrimiento de América, por Cristóbal Colón en 1492 [...]. Uno de los viajes más destacados fue el de Hernando de Magallanes, quien descubrió la conexión entre los océanos Pacíficos y Atlánticos.“⁶⁹⁴

Abschließend ist noch zu erwähnen, dass innerhalb des Kapitels über Magellan noch eine zweite historische Figur in Erscheinung tritt, nämlich die des Sebastián Elcano. Es wird beschrieben, dass dieser im Anschluss an den Tod des Magellans die Expeditionen fortführte und ihm die erste Weltumrundung gelang. Es findet sich somit auch im Kontext dieser Beschreibung eine leichte Hervorhebung seiner Figur. Der Text verweist auf die gleichsamer Signifikanz der Reisen Magellans und Elcanos, wobei nicht nur die geographische Entdeckung des Seewegs, sondern auch die wissenschaftliche Bedeutung beider Expeditionen hervorgehoben wird:

Dt.: „Die Bedeutung der Reise von Magellan und Elcano war, dass die Verbindung zwischen den beiden Ozeanen entdeckt wurde, aber auch, dass die Kugelgestalt der Erde bewiesen wurde und Spanien einen Weg nach Osten fand.“

Span.: „La importancia del viaje de Magallanes y Elcano radicó en que se descubrió la conexión entre ambos océanos, pero también en que se comprobó la esfericidad de la Tierra y España logró encontrar una ruta hacia el Oriente.“⁶⁹⁵

Es wird darauf verwiesen, dass die Expeditionen des Magellan und des Elcano gleich drei wesentliche Verbesserungen mit sich brachten. Der Text betont somit die Bedeutung der beiden Figuren für den historischen Verlauf, sodass die Heroisierung an dieser Stelle sichtbar wird.

Die Schulbücher der zweiten Betrachtungsphase des Verlagshauses Santillana weisen in den Beschreibungen der Entdeckungsreisen somit insgesamt eine höhere Personenzentrierung auf als die Bücher des zuvor analysierten ersten Betrachtungszeitraums. Dies reflektiert sich u.a. über die Gestaltung der Kapitel. Zu nennen sind hier die Hervorhebung von Gefahren über Bilder und die Kapitelüberschriften, die die Bedeutsamkeit der Protagonisten bereits im Titel ankündigen. Zudem weist der Anstieg von Abbildungen des Kolumbus im Schulbuch auf die zunehmende Betonung im Vergleich zum vorangegangenen Betrachtungszeitraum hin. Der Narrationsverlauf und die Detailanalyse der Figuren zeigen hingegen andererseits eine Ambivalenz zwischen Heroisierung und Deheroisierung über die Betonung von Nachzeitigkeit, Abhängigkeit und Scheitern, insbesondere in der Beschreibung der Figur des Kolumbus. Die Heroisierung erscheint somit insgesamt moderat.

9.2. Kolumbus – Repräsentant des Fortschritts (SM)

Auch im Schulbuch des Verlagshauses SM findet sich eine gesteigerte Hervorhebung der historischen Protagonisten im Vergleich zur ersten Betrachtungsphase. Diese reflektiert

⁶⁹⁴ Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 38

⁶⁹⁵ Ebenda

sich unter anderem über visuelle Elemente sowie die Kapitelstruktur. So werden dem historischen Protagonisten Kolumbus zwei thematische Abschnitte mit den Titeln „Das Erkundungsprojekt des Christoph Kolumbus“⁶⁹⁶ und „Die Reisen des Kolumbus“⁶⁹⁷ gewidmet. Zudem wird eine Illustration (vgl. Abbildung 55) gezeigt, welche die Figur des Kolumbus in das Zentrum der Narration rückt. Es handelt sich um das Gemälde von Eduardo Cano de la Peña aus dem Jahr 1856 mit dem Titel „Kolumbus in La Rábida“ (Span.: „Colón en la Rábida“). Dies ist die einzige Abbildung des Kolumbus, die sich innerhalb des Schulbuchs finden lässt. Das Bild zeigt die Figur in schwarzer Robe in der Mitte des Raumes stehend an einem Tisch. Kolumbus wird umringt von Mönchen und anderen Personengruppen, welche ihm ihren Blick aufmerksam zuwenden. Mit der linken Hand weist Kolumbus durch das Fenster auf das offene Meer und mit seiner rechten deutet er auf das Papier vor ihm. Abgesehen von Papieren, lassen sich auf dem Tisch ebenso technische Instrumente erkennen, während der Raum ferner mit religiösen Artefakten geschmückt ist. Es ist daher anzunehmen, dass sich Kolumbus wissenschaftlicher Theorien bedient, um sein Projekt gegenüber religiösen Anhängern zu erläutern. Allein durch die Präsenz der Mönche und der technischen Elemente wird visuell eine Gegenüberstellung von Wissenschaft und Religion angedeutet. Dieses Spannungsverhältnis wird über die schriftlichen Elemente, welche das Bild rahmen, zusätzlich betont. So setzt sich der dem Gemälde zugehörige Einleitungstext aus Fragen zusammen. In diesen wird den SchülerInnen die Aufgabe gestellt zu erläutern, warum Kolumbus aus dem Fenster zeigt und auf was er genau deutet. Weiterhin sollen die Kinder religiöse sowie wissenschaftliche Symbole innerhalb der Illustration identifizieren. Die Darstellung verweist somit auf das damals gegebene Spannungsverhältnis zwischen religiöser Tradition und dem Streben nach wissenschaftlicher Erkenntnis und Fortschritt.

El descubrimiento de América

Me aproximo al conocimiento

- Observa la imagen. ¿Qué es lo que habría tras la ventana hacia la que apunta Cristóbal Colón? ¿Por qué dirigirá su mano hacia ese lugar? ¿Qué elementos religiosos y qué elementos asociados a la ciencia observas en la imagen?



▲ "Colón en la Rábida", Eduardo Cano de la Peña, 1856.

Hacia las últimas décadas del siglo XV, Portugal había consolidado su poder en las costas africanas. La Corona española, dirigida por los Reyes Católicos, entendió que para no quedar fuera en la carrera comercial debía impulsar de manera decidida los viajes y buscar sus propias rutas.

El proyecto exploratorio de Cristóbal Colón

Cristóbal Colón nació a mediados del siglo XV, probablemente en Génova, Italia. Desde joven se dedicó a navegar para poder sobrevivir. En la década de 1470, y tras una de sus expediciones, se estableció en la ciudad de Lisboa, en Portugal, a las orillas del océano Atlántico. Allí tuvo la oportunidad de familiarizarse con los navegantes que hacían las travesías atlánticas y con los geógrafos que procuraban establecer un recorrido seguro para tales rutas. Gracias a esto, logró saber que la Tierra tenía una forma esférica y llegó a la conclusión de que se podía llegar al Lejano Oriente rodeando el globo.

Colón presentó su proyecto al monarca de Portugal, quien lo sometió a un consejo de sabios, que lo desestimaron. En la década de 1480 y producto de tal negativa, el navegante genovés se trasladó a España para ofrecer su propuesta a la Corona. Si bien al principio tampoco tuvo aprobación, su insistencia y el favor que había ganado en algunos consejeros reales hicieron que finalmente aceptaran su propuesta. Los términos del proyecto quedaron estipulados en las denominadas **Capitulaciones de Santa Fe**, de abril de 1492. En ellas se declaró que todas las tierras alcanzadas serían dominadas en nombre de la Corona española y que, a cambio, Colón recibiría los títulos de Almirante, Virrey y Gobernador General de todos los territorios descubiertos, con carácter hereditario y recibiendo la décima parte de todas las riquezas obtenidas.

Abbildung 55

⁶⁹⁶ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 126

⁶⁹⁷ Ebenda, S. 127

Die Figur des Kolumbus wird, wie bereits erwähnt, in den thematischen Abschnitten „Das Erkundungsprojekt des Christoph Kolumbus“⁶⁹⁸ und „Die Reisen des Kolumbus“⁶⁹⁹ behandelt. Der Narration über die Reise in die „Neue Welt“ werden zwei thematische Kapitel vorangestellt: „Veränderung der Epoche“⁷⁰⁰ und „Europäische Erkundungsreisen: Hauptfaktoren, die sie antrieben“.⁷⁰¹ Innerhalb dieser beiden Kapitel wird die Nation Portugal erneut als technisch avanciertes Königreich umschrieben, wobei im weiteren Verlauf der technische Fortschritt für beide Nationen als Charakteristikum dieser Epoche thematisch aufgegriffen wird.

Im Unterkapitel „Veränderungen der Epoche“⁷⁰² beginnt die Narration mit dem Verweis auf die portugiesische Perspektive und zeigt zu Anfang ein Gemälde des Hafens von Lissabon zu Zeiten des 15. Jh. (vgl. Abbildung 56). Es wird in der Überschrift erläutert, dass das Bild eine typische Szene der genannten Epoche repräsentiert. Die Bildbeschreibung führt weiterhin aus, dass auf dem Gemälde verschiedene portugiesische Schiffe nahe dem nationalen Hafen zu sehen sind. Die Schülerinnen sollen dann in einer Aufgabe die Vielfalt der abgebildeten Schiffstypen wahrnehmen und darüber nachdenken, welcher Schiffstypus wohl der geeignetste war, um lange Strecken auf See zurückzulegen. Zusätzlich wird die Frage gestellt, zu welchem Zweck Portugal diese Schiffe wohl genutzt hat, wenn nicht für militärische Interventionen. Das Gemälde des portugiesischen Hafens und die Reflektion über imposante Schiffsflotten, setzen dabei die portugiesische Seefahrt als Beispiel für den Fortschritt bildlich und schriftlich in Szene. Es folgen dann eine Skizzierung der sozialen, politischen und ökonomischen Veränderungen seinerzeit sowie eine Beschreibung der Signifikanz der wirtschaftlichen Beziehungen mit dem Osten. Im Fokus der Beschreibung stehen somit gesellschaftlicher Fortschritt und Handel.

Im sich anschließenden zweiten Unterkapitel „Europäische Erkundungsreisen: Hauptfaktoren, die sie antrieben“⁷⁰³ wird die bereits begonnene Erzählung über den technischen Fortschritt weiter ausgeführt. So beginnt auch hier die Narration mit der illustrativen Hervorhebung des Fortschritts in Form der Abbildung eines technischen Geräts; des Astrolabiums. Im zugehörigen Einleitungstext wird zunächst erläutert, dass

Cambio de época

Me aproximo al conocimiento

- La imagen representa una escena típica de comienzos del siglo XVI. En ella están representados diversos navios portugueses cercanos a un puerto de la misma nacionalidad. ¿Cuántos tipos de embarcaciones hay y qué elementos las diferencian? ¿Cuáles embarcaciones serán de mayor utilidad para recorrer largas distancias? ¿Con qué fin habrán sido utilizados tantos barcos que no tenían objetivos militares?



A. "Puerto de Lisboa", anónimo, s. XVI.

Durante los siglos XIV y XV, Europa vivió profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales. Estas transformaciones fueron de tal magnitud que sus efectos cambiaron de manera radical la historia de otras zonas del planeta.

Europa a fines del siglo XV

A fines del siglo XV en Europa predominaban las monarquías, formas de gobierno encabezadas por un rey. Los monarcas habían adquirido poder sobre amplios territorios a costa de los señores feudales, nobles que, hasta ese momento, habían gobernado sobre zonas de menor extensión. De forma paralela, había aumentado la población de las ciudades, también denominadas burgos. Como consecuencia, se produjo un crecimiento de las actividades comerciales que se desarrollaban en ellas. Esta situación condujo a un aumento en el número e importancia de las personas que se dedicaban al traslado y comercialización de bienes. Este grupo comenzó a ser llamado burguesía, en alusión a que habitaban y desarrollaban sus actividades en los burgos.

Abbildung 56

⁶⁹⁸ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 126

⁶⁹⁹ Ebenda, S. 127

⁷⁰⁰ Ebenda, S. 120

⁷⁰¹ Ebenda

⁷⁰² Ebenda

⁷⁰³ Ebenda

viele der technischen Errungenschaften, die insbesondere aus dem Osten stammten, die europäischen Erkundungsreisen erst ermöglichten. Die SchülerInnen sollen die Zeichnung dann genauer analysieren.

Im Anschluss daran werden die Gründe für die europäische Expansion aufgeführt. Die Renaissancebewegung wird dabei als wichtiger Aspekt benannt. Diese förderte die Fähigkeit des Individuums, naturwissenschaftliches Wissen durch Erfahrung zu erlangen. Viele Personen wurden seinerzeit über dieses neue Denkprinzip dazu angeregt, Expeditionen in unbekannte Gebiete durchzuführen.

Dt.: „[...] Diese kulturelle Strömung überstieg die Kapazität des Individuums und förderte das Wissen über die Natur durch Erfahrung – Für Menschen, die diese Mentalität hatten, war eine Reise durch unbekannte Routen eine attraktive Herausforderung.“

Span.: „[...] Esta corriente cultural exaltaba la capacidad del individuo y promovía el conocimiento de la naturaleza a través de la experiencia – Para las personas que tenían esta mentalidad, un viaje por rutas desconocidas era un atractivo desafío.“⁷⁰⁴

Das wissensorientierte Individuum wird somit in der Erzählung als erste Bedingung für die Durchführung der Erkundungsreisen vorangestellt. Bevor jedoch der technische Fortschritt als komplementäre Voraussetzung für einen wissenschaftlich orientierten Humanismus beschrieben wird, erfolgt zunächst ein Exkurs. Es wird auf einen Wettstreit zwischen dem spanischen und portugiesischen Königshaus verwiesen, ferne Gebiete zu erkunden. In diesem wird die spanische Königin Isabel über ein Porträt (vgl. Abbildung 57) sowie eine nähere Beschreibung ihrer Person hervorgehoben. Nachdem ihre Biografie kurz vorgestellt wird, betont der Text die besondere Rolle der Königin für die Durchführung der Reise des Kolumbus. So heißt es:



Abbildung 57

Dt.: „[...] Darüber hinaus war diese Königin für die Geschichte Amerikas sehr wichtig, da sie 1492 die Erkundungsinitiative von Christoph Kolumbus unterstützte, die die Ankunft der Europäer in Amerika bestimmte.“

Span.: „[...] Además, esta reina ha sido muy importante para la historia de América, ya que apoyó en 1492 la iniciativa exploratoria de Cristóbal Colón que determinó la llegada de los europeos a América.“⁷⁰⁵

Es wird somit explizit hervorgehoben, dass die Königin für den historischen Verlauf sehr wichtig war, da ihre Entscheidung für die Expeditionen die Ankunft der Europäer in Amerika erst ermöglichte. Der Textabschnitt betont zwar auch die Reise des Kolumbus als einen Wendepunkt, stellt diese jedoch in konsequente Abhängigkeit vom spanischen Königshaus. Es schließt sich dann die Beschreibung des technischen Fortschritts an. Es wird in diesem

⁷⁰⁴ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 123

⁷⁰⁵ Ebenda

Kontext explizit darauf verwiesen, dass die Steuerungsinstrumente sowie die Schiffe bis zum Beginn des 15. Jh. eine Seereise ins offene Meer nicht zuließen, was in diesem Sinne auch auf eine Abhängigkeit der Expeditionen vom technischen Fortschritt verweist:

Dt.: „Bis zum Beginn des 15. Jahrhunderts segelten die europäischen Schiffe nur durch die Kabotage, d.h. an den Küsten des Ozeans entlang. Dies lag daran, dass die Boote und Navigationsinstrumente die Durchquerung des offenen Meeres nicht erlaubten.“

Span.: „Hasta comienzos del siglo XV, las embarcaciones europeas solo navegaban a través del cabotaje, es decir, bordeando las costas oceánicas. Esto se debía a que las embarcaciones y los instrumentos de navegación no permitían incursionar mar adentro.“⁷⁰⁶

Erst der Kontakt mit dem Fernen Osten lieferte die Erkenntnisse über neue technische Instrumente. Das Interesse der Könige an den technischen Innovationen war jedoch gemäß der Narration nach wie vor entscheidend, um die Entwicklungen zu ermöglichen:

Dt.: „[...] Der Kontakt mit den Muslimen erlaubte es den Europäern, das Astrolabium kennenzulernen, und die Reisen in den Fernen Osten stellten ihnen eine Reihe von Werkzeugen zur Verfügung, die sie vorher nicht kannten, wie den Kompass. Außerdem wurden in Europa selbst verschiedene Erfindungen geschaffen. Das Interesse der Könige, die **Navigationstechniken** zu verbessern, führte dazu, spezialisierte Akademien in diesem Bereich zu gründen, was die Entwicklung neuer Boote und die Verbesserung der **Seekarten** ermöglichte.“

Span.: „[...] El contacto con los musulmanes permitió a los europeos conocer el astrolabio, y los viajes hacia el Lejano Oriente pusieron a su disposición una serie de herramientas que antes desconocían, como la brújula. Además, en la misma Europa se crearon diversos inventos. El interés de los reyes por mejorar las **técnicas de navegación** los llevó a crear academias especializadas en este tema, las que permitieron el desarrollo de nuevas embarcaciones y el mejoramiento de las **cartas náuticas**.“⁷⁰⁷

Die Abhängigkeit von den Königshäusern wird innerhalb des Textes wiederholt betont, wobei ebenso der Beitrag der Innovationen aus dem Fernen Osten hervorgehoben wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Thema des technischen Fortschritts einen thematischen Rahmen um das Kapitel der Seefahrten bildet, wobei die wiederholte Betonung der Bedeutung der Königshäuser für die Ermöglichung dieses Fortschritts die Abhängigkeit betont. Dies steht nun zunächst in einem Kontrast zu der anfänglich detektierten Hervorhebung des Kolumbus, die sich über die Kapitelstruktur und Illustration zeigte. Dieser Gegensatz soll in den folgenden Ausführungen näher betrachtet werden.

An die Beschreibung des technischen Fortschritts schließt sich die Narration über die Figur des Kolumbus und seine Seereisen an. Innerhalb dieser Einheit werden dem Protagonisten, wie bereits erwähnt, zwei thematische Abschnitte gewidmet: „Das Erkundungsprojekt von

⁷⁰⁶ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 124

⁷⁰⁷ Ebenda

Christoph Kolumbus⁷⁰⁸ und „Die Reisen des Kolumbus“⁷⁰⁹. In der Einleitung zu diesen beiden thematischen Abschnitten wird das bereits zu Beginn erläuterte Bild des Kolumbus im Kloster von La Rábida als Einstieg in die Narration abgedruckt, sodass das Thema einer bestehenden Dynamik zwischen dem Streben nach Erkenntnis und Fortschritt und religiöser Tradition den Einstieg in die Narration bildet.

Das spanische Königshaus wird innerhalb der Einleitung in das Kapitel jedoch nicht ganz außen vor gelassen, sondern tritt als eine Instanz auf, die parallel zum Expeditionsprojekt des Kolumbus seine politischen Ziele ausrichtet:

Dt.: „[...] Die spanische Krone, angeführt von den Katholischen Königen, erkannte, dass sie, um aus dem Handelsgeschäft nicht ausgeschlossen zu werden, das Reisen entscheidend fördern und eigene Seerouten finden musste.“

Span.: „[...] La Corona española, dirigida por los Reyes Católicos, entendió que para no quedar fuera en la carrera comercial debía impulsar de manera decidida los viajes y buscar sus propias rutas.“⁷¹⁰

Im Anschluss an die Einleitung folgt dann der thematische Abschnitt „Das Erkundungsprojekt des Christoph Kolumbus“.⁷¹¹ Innerhalb dieser Einheit werden dem Leser/der Leserin zunächst ein paar biographische Daten zur Figur des Kolumbus gegeben sowie die Information, dass dieser über Gespräche mit Seefahrern und Geographen in Portugal die Kenntnis erwarb, dass die Erde kugelförmig war. Darauf basierend entwickelte er die Idee, eine alternative Seeroute in den Fernen Osten zu berechnen:

Dt.: „[...] Dort hatte er die Gelegenheit, sich mit den Seefahrern der Atlantiküberquerungen und mit den Geographen vertraut zu machen, die versuchen wollten, einen sicheren Weg für diese Routen zu ermitteln. Dank dessen konnte er wissen, dass die Erde kugelförmig war und kam zu dem Schluss, dass man über die Umrundung des Globus in den Fernen Osten gelangen konnte.“

Span.: „[...] Allí tuvo la oportunidad de familiarizarse con los navegantes que hacían las travesías atlánticas y con los geógrafos que procuraban establecer un recorrido seguro para tales rutas. Gracias a esto, logró saber que la Tierra tenía una forma esférica y llegó a la conclusión de que se podía llegar al Lejano Oriente rodeando el globo.“⁷¹²

Es wird somit in der Narration gezeigt, dass sich Kolumbus das vorhandene Wissen zu Nutze machte, um sein eigenes Projekt zu entwickeln. Wichtig ist in diesem Kontext zu erwähnen, dass Portugal innerhalb dieses Buches nicht explizit als Wiege der nautischen Wissenschaft propagiert wird und auch das Element der Nachzeitigkeit der Reise des Kolumbus nicht betont wird. Kolumbus erscheint somit verstärkt als am Fortschritt interessierte und orientierte Person, die sich als eine der Ersten ihrer Zeit der neuen wissenschaftlichen

⁷⁰⁸ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 126

⁷⁰⁹ Ebenda, S. 127

⁷¹⁰ Ebenda, S. 126

⁷¹¹ Ebenda

⁷¹² Ebenda

Erkenntnisse für die Entwicklung seines Projekts bediente. Dieses Bild des Kolumbus korrespondiert somit mit der Darstellung seiner Figur in dem Gemälde zu Beginn des Kapitels. Es wird dann beschrieben, dass Kolumbus sein Vorhaben zunächst vor dem portugiesischen und dann vor dem spanischen Königshaus vorstellte, wobei in beiden Fällen darauf verwiesen wird, dass ein Konsortium aus Beratern (Span. „consejo de sabios“) die Entscheidung über die Förderung oder Nichtförderung in beiden Fällen entscheidend beeinflusste. Dieser Hinweis lässt den Aspekt der absoluten Abhängigkeit der Projektdurchführung von den Königshäusern in den Hintergrund treten. Die Gruppe der Berater zeigt, dass der Prozess der Entscheidungsfindung nicht allein auf den Königen ruhte, sondern von unterschiedlichen Instanzen beeinflusst wurde. Zusätzlich wird im Text darauf verwiesen, dass insbesondere das Insistieren des Kolumbus sowie „die Gunst, die er in einigen königlichen Räten gewonnen hatte“⁷¹³ für die Bewilligung seines Vorhabens ausschlaggebend waren. Es werden somit die Eigeninitiative des Kolumbus und sein autonomes Handeln in den Vordergrund gerückt. Zudem findet sich dort auch der implizite Verweis auf die differenzierte Struktur von Abhängigkeiten. Es folgt dann ein Verweis auf die Unterzeichnung des Dokuments „Kapitulation von Santa Fe“. In der Beschreibung im Text werden die Entlohnung des Kolumbus und der Gewinn der Expedition für das spanische Königshaus thematisiert.

Dt.: „[...] In ihnen wurde erklärt, dass alle erreichten Gebiete im Namen der spanischen Krone eingenommen werden würden und im Gegenzug Kolumbus die Titel Admiral, Vizekönig und Generalgouverneur aller entdeckten Gebiete vererbbar erhalten würde und ein Zehntel aller erlangten Reichtümer.“

Span. : „[...] En ellas se declaró que todas las tierras alcanzadas serían dominadas en nombre de la Corona española y que, a cambio, Colón recibiría los títulos de Almirante, Virrey y Gobernador General de todos los territorios descubiertos, con carácter hereditario y recibiendo la décima parte de todas las riquezas obtenidas.“⁷¹⁴

Es werden somit die Hinweise auf eine Abhängigkeit von und Verpflichtungen gegenüber der Monarchie, wie sie in anderen Schulbüchern zu finden sind, in dem gegebenen Textauszug ausgelassen. Stattdessen werden Gewinne und Entlohnung hervorgehoben, sodass die ökonomisch motivierte Expedition in den Vordergrund rückt.

Die Expeditionen des Kolumbus werden in der Folge im thematischen Abschnitt „Die Reisen des Kolumbus“⁷¹⁵ mit ihren unterschiedlichen Etappen skizziert. Die Beschreibung eines Versuchs der Meuterei als Folge der langen Überfahrt ist im Kontext der Erläuterung der Seereisen der einzige Aspekt, der auf die beschwerlichen Bedingungen auf See verweist. Krankheiten, körperliche Schwächung oder Gefahr werden als Elemente jedoch nicht in die Narration integriert, sodass hier keine heroisierenden Aspekte anklingen.

⁷¹³ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 126

⁷¹⁴ Ebenda

⁷¹⁵ Ebenda


Insgesamt wird Kolumbus innerhalb dieser Einheit als autonom handelnder Protagonist in Szene gesetzt, welcher unter Zuhilfenahme des damaligen wissenschaftlichen Kenntnstands sein Projekt entwickelt und so lange vor unterschiedlichen Institutionen (Kirche und Monarchie) vorstellt, bis es genehmigt wird. Im Kontext der zuvor getätigten Hervorhebung des Fortschritts wird Kolumbus jedoch ebenso als Repräsentant der allgemeinen gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse in Szene gesetzt, was dazu führt, dass sein Projekt den Charakter des Außergewöhnlichen verliert und als logische Konsequenz der Innovationstendenzen erscheint. Kolumbus ist somit kein „verkanntes Genie“ innerhalb eines düsteren traditionellen Mittelalters, sondern ein personalisiertes Beispiel für die wissenschaftliche Innovation und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse seinerzeit. Elemente der Abhängigkeit vom spanischen Königshaus werden angedeutet, indem insbesondere die Königin Isabel als zentrale Figur beschrieben wird, die die Reisen ermöglichte. Im weiteren Verlauf der Narration zeigt sich jedoch, dass es sich um einen komplexeren Entscheidungsprozess handelte, der nicht allein von den spanischen Königen dominiert, sondern von einem Konsortium aus Beratern bestimmt wurde. Innerhalb dieser Strukturen wird Kolumbus mehrfach als Figur dargestellt, die aktiv die Entscheidungsträger von seinem Vorhaben zu überzeugen versucht. Die Hervorhebung der Autonomie des Handelns und die Überwindung von Widrigkeiten zeigen an dieser Stelle Elemente der Heroisierung. Die Themen Modernisierung und Kolumbus als ihr Repräsentant dominieren somit zwar die Narration, jedoch zeigt die Darstellung der Figur selbst Tendenzen der Heroisierung im Sinne einer moderaten Heroisierung.

An das Kapitel über die Seereisen des Kolumbus schließen sich im Unterkapitel 4 „Weitere Erkundungsreisen“⁷¹⁶ die Erzählungen über die Seereisen des Américo Vespucio, Vasco Núñez de Balboa und Ferdinand Magellan an. Die Figuren des Vespucio und Magellan werden über Porträts in der Schulbuchstruktur betont (vgl. Abbildung 58).

4. Otros viajes de exploración

Ma aproximación al conocimiento

• Observa el mapa y compáralo con un planisferio actual. ¿Qué continentes aparecen más distorsionados en el mapa del siglo XVI y cuáles menos? ¿A qué se debe? ¿Cuál es su principal novedad respecto al mapa basado en Ptolomeo?




A Mapa del cartógrafo alemán Martín Waldseemüller, 1507.
Primer mapamundi donde aparece el continente americano.

El éxito del viaje de Colón impulsó a otros navegantes a realizar nuevas expediciones. Ellos permitieron tomar conciencia de que Colón en realidad había llegado a un continente que los europeos desconocían. Además, confirmaron en la práctica la redondez de la Tierra.

América es reconocida como Nuevo Mundo

En 1499 y 1501 el italiano Américo Vespucio, bajo el auspicio de los Reyes Católicos y, luego, de la Corona portuguesa, recorrió el territorio americano. Tras sus viajes de exploración, Vespucio pudo concluir que las costas por él recorridas no correspondían a Asia, sino que a un continente desconocido para los europeos. Vespucio bautizó a América como "Nuevo Mundo". Luego, el cartógrafo alemán Martín Waldseemüller propuso llamar América al nuevo continente, en homenaje a Américo Vespucio.

En el año 1513, el español Vasco Núñez de Balboa cruzó a pie el istmo de Panamá y descubrió en extenso océano al que bautizó Mar del Sur, que posteriormente se conocería como océano Pacífico. De esta forma, demostró que las tierras descubiertas por Colón no eran Asia y que, navegando hacia el Oeste por este nuevo océano, se podía llegar al Oriente.



• Retrato de Américo Vespucio, sentado con varios instrumentos de navegación.

La primera vuelta al mundo

Tras concluir que las tierras a las cuales había llegado Colón correspondían a un nuevo continente, la Corona española prosiguió con la idea de llegar a Oriente navegando en dirección Occidente, para lo cual era necesario buscar una ruta a través de América.

Este proyecto lo emprendió **Hernando de Magallanes**, quien en 1519 zarpó con una expedición de cinco embarcaciones. Recorrió la costa atlántica de Sudamérica hasta descubrir el estrecho que une los océanos Atlántico y Pacífico. Lo llamó estrecho de **Todos los Santos**, dado que lo descubrió el 1 de noviembre de 1520.

Hernando de Magallanes no logró terminar el viaje que se daría la primera vuelta al mundo, ya que murió a consecuencia de un ataque indígena en las islas Filipinas en 1521. La expedición fue completada por **Sebastián Elcano**, quien llegó a España en 1522.

Desarrolla tus habilidades


• Organiza información.

5. Lean el siguiente documento histórico escrito por un tripulante de la expedición de Magallanes. Luego, respondan las preguntas en sus cuadernos.

Expedición de Magallanes

"La galleta que comíamos no era ya pan, sino un polvo mezclado con guano, que habían devorado toda la substancia y que tenía un hedor insuperable por estar empapado en orina de rata. El agua que nos veíamos obligados a beber era igualmente pútrida y hedionda. [...] Frecuentemente, quedó reducida nuestra alimentación a aserrín de madera como única comida, pues hasta las ratas, tan repugnantes al hombre, llegaron a ser un manjar tan caro que se pagaba cada una a medio ducado. Pero esto no fue lo peor, ya que fuimos atacados por una enfermedad por la cual las encías se hinchaban hasta el punto de sobrepasar los dientes, tanto de la mandíbula superior como de la inferior, y los atacados de ella no podían tomar ningún alimento".

Antonio Pigafetta, *Primer viaje en torno del globo*, s. XVI



3. De acuerdo con el relato, ¿qué problemas debieron enfrentar los tripulantes de la expedición de Magallanes?

4. A pesar de las malas condiciones del viaje, la tripulación siguió su ruta. ¿Por qué crees que pasó esto? ¿Qué finalidad podría tener la tripulación para perseverar en el viaje?

5. Elaboren en una cartulina grande un cómic de seis viñetas que sintetice las hazañas de estos tripulantes. Luego, organicen una exposición de sus trabajos.

Abbildung 58

⁷¹⁶ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 128

Auch in diesem Kapitel werden die Seereisen in der Einleitung in einen wissenschaftlichen Kontext eingebettet. So wird zu Beginn eine Karte des deutschen Kartographen Martin Waldesemüller abgedruckt und die SchülerInnen sollen erläutern, welche Veränderungen sich im Vergleich zu zuvor existierenden Karten sowie zum aktuellem Kartenmaterial erkennen lassen. Die Einleitung regt folglich dazu an, Fortschritt und Erkenntnis von der Zeit vor den Erkundungsreisen bis in die Aktualität nachzuvollziehen. Das Thema der sich modernisierenden Gesellschaft wird somit erneut aufgegriffen. Auch werden die sich im Anschluss an die Reise des Kolumbus vollziehenden Expeditionen als konsequente Fortsetzung eines begonnenen wissenschaftlichen Fortschritts im Schulbuch in Szene gesetzt. Die Reise des Kolumbus wird dabei als erfolgreich deklariert und als Aspekt, der den Impuls für die sich anschließenden Expeditionen gab. So heißt es in der Einleitung:

Dt.: „Der Erfolg der Reise von Kolumbus veranlasste andere Seefahrer, neue Expeditionen durchzuführen. Diese ließen erkennen, dass Kolumbus tatsächlich auf einem Kontinent angekommen war, den die Europäer nicht kannten. Darüber hinaus bestätigten sie in der Praxis die runde Form der Erde.“

Span.: „El éxito del viaje de Colón impulsó a otros navegantes a realizar nuevas expediciones. Ellas permitieron tomar conciencia de que Colón en realidad había llegado a un continente que los europeos desconocían. Además, confirmaron en la práctica la redondez de la Tierra.“⁷¹⁷

Kolumbus erhält somit innerhalb dieses Kapitels die Gesamtbewertung einer erfolgreichen Reise, wobei jedoch auch die sich anschließenden Reisen als wertvoll für die Überprüfung der Theorie einer runden Form der Erde angeführt werden.

Im Anschluss an die Einleitung in das Kapitel werden in den thematischen Abschnitten „Amerika anerkannt als Neue Welt“⁷¹⁸ und „Die erste Umrundung der Welt“⁷¹⁹ die Reisen der unterschiedlichen Protagonisten dieser historischen Epoche kurz dargestellt. Es erfolgt in diesem Kontext keine besondere Hervorhebung der Figuren. Insbesondere die Beschreibung des Magellan erscheint in der ersten Betrachtung sehr reduziert. So finden sich keine Darstellungen eines „heroischen“ Todes oder Hinweise auf eine ewige Erinnerung. Allerdings werden in einer historischen Quelle die beschwerlichen Bedingungen der Seereisen im Kontext der Expedition des Magellan exemplarisch dargestellt. Dabei werden vor allem die dürftige Ernährung sowie die daraus resultierenden Krankheiten in den Vordergrund gerückt. Die Überwindung beschwerlicher Bedingungen gibt somit hier einen Verweis auf eine Tendenz der moderaten Heroisierung der Expedition des Magellan, wobei die besonderen Hürden dabei kollektiv überwunden werden. Die dazugehörige Aufgabe für die SchülerInnen greift diese Themen auf und stellt die Frage,

⁷¹⁷ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 128

⁷¹⁸ Ebenda

⁷¹⁹ Ebenda, S. 129

warum die Besatzung trotz der beschwerlichen Bedingungen die Reisen fortgesetzt hat und welche Ziele ihr Durchhaltevermögen wohl bestimmt haben:

Dt.: „Trotz der schlechten Reisebedingungen folgte die Mannschaft ihrer Route. Warum denkst du, dass das passiert ist? Welche Ziele könnte die Mannschaft gehabt haben, um die Reise fortzusetzen?“

Span.: „A pesar de las malas condiciones del viaje, la tripulación siguió su ruta. ¿Por qué crees que pasó esto? ¿Qué finalidad podría tener la tripulación para preservar en el viaje?“⁷²⁰

Somit wird hier nicht allein auf den Aspekt der Überwindung von Widrigkeiten, sondern auch auf ein besonderes Durchhaltevermögen der gesamten Mannschaft verwiesen. Im Schulbuch selbst findet sich kein expliziter Hinweis zur Beantwortung der Frage, welche Ziele die Mannschaft dazu motivierten, den beschwerlichen Bedingungen zu trotzen. Da das gesamte Setting des Schulbuches jedoch immer wieder das Streben nach Erkenntnis als gesellschaftliches Ziel in den Vordergrund rückt, leitet das Schulbuch jedoch unweigerlich zu dieser Antwort hin. Tendenzen der Heroisierung lassen sich somit an dieser Stelle erkennen.

Die Narration über die Seereisen endet schließlich mit dem Unterkapitel 5 „Die Aufteilung der Welt“⁷²¹. Es wird eine Landkarte Brasiliens aus dem 16. Jh. abgedruckt (vgl. Abbildung 59). Die SchülerInnen sollen analysieren, welche Elemente die Seefahrt auf dem Bild widerspiegeln und welche Personen und welche Form der Vegetation abgebildet werden. Es werden somit wiederum die (wissenschaftlichen) Erkenntnisse, die im Zuge der Seereisen gewonnen wurden, in den Vordergrund gestellt, bevor das Kapitel mit den Erläuterungen über die Aufteilung der neuen Territorien durch die Königreiche Spanien und Portugal abschließt.

⁷²⁰ Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 129

⁷²¹ Ebenda, S. 130

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Protagonisten Kolumbus und Magellan insgesamt hervorgehoben werden. Zudem wird das Thema des Fortschritts im gesamten Kapitel an mehreren Stellen aufgegriffen. Dabei ist insbesondere das Kartenmaterial ein zentrales Element dieser Veranschaulichung und Betonung des Fortschritts. Die immer wieder auftauchenden aktualisierten Weltkarten zeichnen die einzelnen Schritte des seinerzeit durch die Erkundungsreisen gewonnenen Erkenntnisgewinns nach. Es wird somit ein technisch-theoretischer Zugang zu den Entdeckungsreisen geschaffen. Kolumbus wird als Person dargestellt, welche sich der neuen Erkenntnisse bedient, um sein Projekt umzusetzen. Er wird dabei als Person inszeniert, welche autonom handelt und sich möglichen Widerständen stellt, was ihn teilweise als heroische Figur erscheinen lässt. Allerdings zeigt sich in der Kontextbetrachtung, dass Kolumbus seine Ideen im Zeitalter einer wissbegierigen Gesellschaft präsentiert, sodass er und seine Nachfolger als Repräsentanten dieses Fortschritts wirken. Sein Projekt wird somit zur logischen Konsequenz dieser Modernisierung und erscheint nicht als außergewöhnliches Vorhaben, sondern als eine von vielen Entwicklungen der Zeit. Es wird ebenso eine leichte Abhängigkeit vom spanischen Königshaus angedeutet, sodass beide Faktoren eine moderate Heroisierung schlussfolgern lassen. Auch die Reise des Magellan wird im Zeichen des technischen Fortschritts eingebettet. Der tragische Tod oder die ewige Erinnerung sind Themen, die im Kontext seiner Beschreibung keine Erwähnung finden. Dennoch wird seine Expedition als beschwerliche Bedingung in Szene gesetzt, die von der Mannschaft kollektiv überwunden wird, sodass sich auch hier eine moderate Heroisierung erkennen lässt.

9.3. O'Higgins – der mutige Held (Santillana)

Während im Schulbuch der ersten Betrachtungsphase des Verlagshauses Santillana die moderate Heroisierung der nationalen Figuren der chilenischen Unabhängigkeitswerdung zu erkennen war, ist die zweite Phase, wie bereits erläutert, durch eine zunehmende Heroisierung gekennzeichnet. Diese spiegelt sich in einer besonderen Hervorhebung der Figur des O'Higgins wider. In den Darstellungen der beiden Figuren José Miguel Carrera und Manuel Rodríguez zeigen sich hingegen lediglich moderate Heroisierungen, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

El reparto del mundo

Me aproximo al conocimiento

- Observa el mapa y comenta con tus compañeras y compañeros. ¿Qué elementos de navegación están presentes en el mapa? ¿Cómo son las personas que aparecen en él? ¿Qué tipo de vegetación observas en el mapa?



▲ Mapa de Brasil, obra del cartógrafo portugués Lopo Homem, hecho a mediados del siglo XVI.

El descubrimiento de Colón provocó algunos conflictos entre España y Portugal en relación con las tierras descubiertas y por descubrir. Para solucionar esta situación, ambas coronas establecieron una serie de acuerdos y tratados.

Tratados entre España y Portugal

Luego de que Colón regresó de su primer viaje, los Reyes Católicos iniciaron los contactos con el papa Alejandro VI para obtener la concesión sobre las tierras descubiertas y establecer una frontera entre los dominios de los reinos de Portugal y de España. De acuerdo con la mentalidad de la época, muchos europeos consideraban al Papa como representante de Cristo en la Tierra, por lo tanto, como el único con la autoridad para entregar dominios sobre un territorio.

En la Bula Inter Caetera de 1493, el papa Alejandro VI estableció una línea divisoria que iba de polo a polo y se ubicaba a 100 leguas al oeste de las islas Azores y Cabo Verde. Esta demarcación dividió los dominios territoriales de España y Portugal. Así, los territorios que quedasen al oeste de esta línea serían para España, mientras que los ubicados hacia el este serían para Portugal.

Los portugueses se sintieron perjudicados por la solución propuesta por el Papa y solicitaron a los Reyes de España establecer un nuevo acuerdo que se concretó en el Tratado de Tordesillas, firmado en 1494. Ambos Estados acordaron establecer la línea divisoria 370 leguas al oeste de las islas de Cabo Verde. De esta manera, Portugal tomó posesión de los territorios del actual Brasil.

Abbildung 59

José Miguel Carrera

Die Figur des José Miguel Carrera wird im Kapitel „Die Anfänge der Unabhängigkeitswerdung Chiles“⁷²² behandelt. Es fällt somit sofort auf, dass der Figur, im Unterschied zum ersten Betrachtungszeitraum, kein eigenes Kapitel gewidmet wird. Zudem findet sich auch keine Abbildung der Figur im Text. Die Narration beginnt mit der Beschreibung des 1810 gegründeten Regierungsrats und nationalen Kongresses sowie den von diesen Institutionen angestoßenen Neuerungen. Diese beinhalten die Wahlen für die Etablierung eines nationalen Kongresses sowie die Schaffung eines militärischen Heeres. Anders als im Schulbuchprojekt des vorangegangenen Zeitabschnitts wird das schwierige politische Klima im Land seinerzeit an dieser Stelle nicht beschrieben und die Funktionalität der neuen Institution somit auch zunächst nicht in Frage gestellt. Stattdessen wird die Bedeutsamkeit der Institutionen hervorgehoben.

Eine interne Spaltung innerhalb der Institution ist schließlich Auslöser für einen politischen Umbruch:

Dt.: „Innerhalb des Kongresses gab es zwei Haupttendenzen: Einige Abgeordnete waren moderat, weil sie Änderungen vorgeschlagen hatten, die die Lage in Chile verbessern würden, ohne die Beziehungen zu Spanien abzubrechen. Andere, radikalere, meinten, dass jegliche Verbesserung nur durch eine Abspaltung von Spanien erzielt werden könnte. [...]. Die Vorherrschaft der gemäßigten Sektoren veranlasste einige Befürworter der Unabhängigkeit zu radikaleren Maßnahmen zu greifen. So führte ein junger kreolischer Militär namens José Miguel Carrera eine Bewegung an, der es nach einigen aufeinanderfolgenden Gewaltaktionen gelang, die politische Kontrolle zu übernehmen und später den Kongress aufzulösen. [...]“

Span.: „Al interior del Congreso existieron dos grandes tendencias: algunos diputados eran moderados, pues proponían realizar cambios que mejorarán la situación de Chile sin romper lazos con España. Otros, más exaltados, pensaban que cualquier mejora pasaba por superarse de España. [...]. El predominio de los sectores moderados llevó a algunos partidarios de la independencia a adoptar medidas más radicales. Así, un joven militar criollo llamado José Miguel Carrera, encabezó un movimiento que, tras sucesivos globos de fuerza, logró tomar el control político y posteriormente disolver el Congreso. [...]“⁷²³

Die Loyalität der Institution zum spanischen Königshaus wird somit als Grund für die Intervention durch José Miguel Carrera angegeben. Es handelt sich bei dem oben genannten Ausschnitt auch um die erste Erwähnung der Figur im Text. Carrera wird somit eindeutig als Figur des politischen Wandels beschrieben, der eine politische Bewegung anführt. Allerdings wird der politische Konflikt nicht so detailliert beschrieben wie noch im vergangenen Betrachtungszeitraum. Stattdessen erfolgt eine ausführlichere Beschreibung der Regierung des Carrera. Hervorgehoben werden die Schaffung der nationalen Zeitung,

⁷²² Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 212

⁷²³ Ebenda

welche die Verbreitung der liberalen Ideen förderte, die Etablierung patriotischer Symbole zur Stärkung der nationalen Identität, die Publikation einer neuen Verfassungsordnung sowie die Gründung der nationalen Bibliothek und dem nationalen Institut. Illustrationen des Carrera oder der patriotischen Symbole erfolgen jedoch innerhalb des Kapitels nicht.

Carrera bleibt somit nach wie vor die Figur, die innerhalb seiner Regierung die eigentlichen Schritte für die Unabhängigkeit Chiles von der spanischen Monarchie erwirkt, jedoch wird die Wirksamkeit bzw. Funktionalität der Institutionen an sich nicht in Frage gestellt, sondern lediglich ihre politische Ausrichtung wird allgemein als Grund für den Sturz der Institution illustriert. Ebenso wird auf die besondere Hervorhebung eines schwierigen politischen Panoramas vor der militärischen Intervention des Carrera verzichtet. Die Rolle des Carrera ist im Vergleich zur ersten Betrachtungsphase insofern gewandelt, als dass die Heroisierung im Kontext einer militärischen Intervention etwas zurücktritt und stattdessen die politische Rolle im Sinne einer moderaten Heroisierung hervorgehoben wird.

Manuel Rodríguez

Im Schulbuch der zweiten Betrachtungsphase wird die Figur des Manuel Rodríguez innerhalb des Kapitels „Die spanische Reaktion“⁷²⁴ behandelt. Das Kapitel beginnt mit den Erzählungen über die Niederlage in der Schlacht von Rancagua und der sich anschließenden Herstellung eines von Repression und Verfolgung gekennzeichneten Regimes. Die verlorene Schlacht von Rancagua als Tiefpunkt der chilenischen Unabhängigkeitsgeschichte ist somit auch hier Teil der Narration über Manuel Rodríguez. Auffällig ist, dass die Figuren der spanischen Kommandanten Osorio und Pont in der Beschreibung von Repression und Verfolgung nicht erwähnt werden. Repression und Verfolgung werden somit nicht explizit mit bestimmten historischen Figuren im Text assoziiert. Auch die Beschreibung des Widerstands innerhalb des repressiven Regimes erfolgt sehr reduziert und unspezifisch:

Dt.: „In Chile bedeutete der royale Triumph die Wiederherstellung der kolonialen Ordnung und die Unterdrückung aller von den Patrioten ergriffenen Maßnahmen. Unabhängigkeitsanhänger, die im Land verblieben waren, wurden von den spanischen Behörden verfolgt: Viele wurden inhaftiert, auf die Insel Juan Fernández verbannt oder hingerichtet und ihr Eigentum wurde von der Regierung konfisziert. Alle diese Misshandlungen erregten Empörung unter den Kreolen, was dazu beitrug, das Gefühl der Unterstützung für die Unabhängigkeit zu verstärken.“

Span.: „En Chile, el triunfo realista implicó la restauración del orden colonial y la supresión de todas las medidas tomadas por los patriotas. Los partidarios de la independencia que quedaron en el país fueron perseguidos por las autoridades españolas: muchos fueron encarcelados, desterrados a la isla de Juan Fernández o ejecutados, y sus bienes, confiscados por el gobierno. Todos estos abusos despertaron la indignación entre los

⁷²⁴ Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 214 ff.

criollos lo que contribuyó aumentar los sentimientos de apoyo a la causa independentista.”⁷²⁵

Die Narration über die Reconquista endet mit diesem Aspekt der allgemeinen Unterstützung des Widerstands. Konkrete Akteure wie die Befreiungsarmee der Anden oder Manuel Rodríguez werden in diesem Kontext nicht benannt. Die Figur des Manuel Rodríguez findet dennoch, entkoppelt vom Haupttext, Erwähnung. So wird ein Porträt des Protagonisten mit einer Bildunterschrift auf der Seite abgedruckt (vgl. Abbildung 60). Die Bildunterschrift entspricht dabei inhaltlich weitestgehend dem Text aus dem Jahr 2009:

Dt.: „Während der Restauration wurde die Sache der Unabhängigkeit dank der Aktionen der Patrioten wie Manuel Rodríguez am Leben erhalten. Er überquerte die Gebirgskette mit Informationen, die es den Patrioten erlaubten, die Rückkehr nach Chile vorzubereiten, und er organisierte auch Montoneras (ungesetzliche Streitkräfte) oder geheime Gruppen, die gegen die Royalisten kämpften.“

Span.: „Durante la restauración, la causa independentista se mantuvo viva gracias a la acción de patriotas como Manuel Rodríguez. Cruzó la cordillera con información que permitía a los patriotas preparar el retorno a Chile y organizó montoneras o grupos clandestinos que combatían a los realistas.”⁷²⁶

Allerdings wird Rodríguez, anders als im Exemplar von 2009, nicht als legendäre Figur beschrieben, sodass die Idee der ewigen Erinnerung nicht anklingt. Über das Porträt erhält der Protagonist jedoch eine Akzentuierung. Zudem wird seine Abbildung in der Mitte der Seite positioniert und steht somit genau zwischen der Erzählung der Reconquista und der sich anschließenden Erfolgsgeschichte der Befreiungsarmee. Die Beschreibung unterhalb des Porträts verdeutlicht die Relevanz der Figur für beide historische Phasen. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass das eigentliche Kapitel über die Reconquista die Figur des Manuel Rodríguez, wie bereits erwähnt, nicht thematisiert. Seine Figur ist somit ausschließlich in einem Porträt mit einer Bildunterschrift am Rande des eigentlichen Textes beschrieben. Die Hervorhebung seiner Figur ist somit in der Schulbuchstruktur im linearen Narrationsverlauf nicht unmittelbar vorgegeben. Nur wenn im Unterricht neben dem reinen Text im Kapitel auch das Bild und seine Unterschrift zum

Módulo 2 / La independencia de Chile

Lee y comenta

La reacción española

El virrey del Perú, Fernando de Abascal, observó atentamente los sucesos ocurridos en Chile y resolvió retomar el control mediante las armas. Así, envió a Chile sucesivas expediciones militares encabezadas por Antonio Pareja (1813), Gabino Gaínza (1814) y Mariano Osorio (1814). En Chile, las tropas patriotas bajo el mando de José Miguel Carrera no lograron detener su avance. Por esta razón el Congreso optó por dejar al mando del ejército a **Bernardo O'Higgins**. Este hecho generó rivalidades al interior de las fuerzas chilenas, lo que terminó por debilitarlas.

El 1 y 2 de octubre de 1814, patriotas y realistas tuvieron un combate decisivo en la ciudad de Rancagua, que concluyó con la derrota de las fuerzas al mando de O'Higgins. El ejército patriota y algunos de quienes lo apoyaron partieron al exilio, es decir, se vieron forzados a abandonar el suelo patrio para evitar ser perseguidos por sus ideas. Al llegar a Mendoza, fueron acogidos por el gobernador de la provincia de Cuyo, José de San Martín. En Chile, el triunfo realista implicó la **restauración del orden colonial** y la supresión de todas las medidas tomadas por los patriotas. Los partidarios de la independencia que quedaron en el país fueron perseguidos por las autoridades españolas: muchos fueron encarcelados, desterrados a la isla de Juan Fernández o ejecutados, y sus bienes, confiscados por el gobierno. Todos estos abusos despertaron la indignación entre los criollos, lo que contribuyó a aumentar los sentimientos de apoyo a la causa independentista.

El Ejército Libertador

Mientras los patriotas sufrían la persecución realista, en Mendoza O'Higgins y San Martín se encargaban de la organización de un ejército que pudiera liberar el territorio de Chile, para luego proseguir con el Perú y asegurar así la independencia del cono sur americano. En 1817 el Ejército Libertador, compuesto por cerca de 5.000 soldados argentinos y chilenos al mando de San Martín,

cruzó la cordillera de los Andes. Al llegar a territorio chileno, patriotas y realistas se enfrentaron en la **batalla de Chacabuco** (12 de febrero de 1817), que culminó con la victoria para el Ejército Libertador. Las fuerzas patriotas hicieron una entrada triunfal a Santiago y O'Higgins fue elegido director supremo. El 12 de febrero de 1818, a un año del triunfo en Chacabuco, se firmó la **Declaración de Independencia de Chile**. El avance de nuevas fuerzas realistas amenazó la nascente independencia, pero las fuerzas libertadoras triunfaron en la **batalla de Maipú**, el 5 de abril de 1818.

Durante la restauración, la causa independentista se mantuvo viva gracias a la acción de patriotas como Manuel Rodríguez. Cruzó la cordillera con información que permitía a los patriotas preparar el retorno a Chile y organizó montoneras o grupos clandestinos que combatían a los realistas.

Educando en valores

El respeto por la libertad de pensamiento es un principio que actualmente reconocemos como base de la democracia. No obstante en diversos momentos de la historia de la humanidad, algunos han sido perseguidos por sus ideas, lo que constituye una violación a los derechos fundamentales de las personas.

214

Unidad 4 / Historia

Abbildung 60

⁷²⁵ Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 214

⁷²⁶ Ebenda

Gegenstand des Unterrichts werden, kann die Bedeutung von Rodríguez zum Vorschein treten. Wird strikt der Haupttext gelesen und die Bildunterschrift übergangen, so wird auch die Bedeutung der Figur im Unterricht nicht sichtbar. Es handelt sich somit um eine Heroisierung, die vom Lehrer bestimmt wird. Die Größe des Porträts macht die Hervorhebung jedoch dennoch augenscheinlich für den Schüler und verweist, auch ohne Thematisierung im Unterricht, auf eine besondere Figur und moderate Heroisierung.

Bernardo O'Higgins

Wie bereits in der Einleitung erläutert, erfolgt im Schulbuch des Verlagshauses Santillana in der zweiten Betrachtungsphase eine absolute Akzentuierung der Figur des O'Higgins. O'Higgins werden zwei eigene Kapitel mit den Titeln „Die Regierung des O'Higgins“⁷²⁷ und „Das Abdanken des O'Higgins“⁷²⁸ gewidmet. Der Narrationsverlauf ist dabei ähnlich gestaltet wie im Schulbuch der ersten Betrachtungsphase, wobei die schriftlichen sowie Illustrativen Elemente für die Darstellung ausgeweitet werden. So findet sich z.B. die Szene des Abdankens des O'Higgins im Schulbuch als Bild abgedruckt.

Das Kapitel beginnt damit, die Herausforderungen des Landes im Anschluss an die Schlachten zu skizzieren und O'Higgins als Person darzustellen, die sich diesen Herausforderungen stellt. Der Text ist dabei dem Wortlaut des Schulbuchs der ersten Betrachtungsphase nahezu identisch.

Es schließt sich dann eine Auflistung der sogenannten „Werke“ des O'Higgins an. Die Aufzählung ist ebenso an die Beschreibung der ersten Betrachtungsphase angelehnt (nationales Institut, nationale Bibliothek, Militärschule, nationales Heer sowie zentraler Friedhof in Santiago), wobei die Liste um den protestantischen Friedhof in Valparaíso, die Gründung der Stadt San Bernardo sowie den Entwurf einer neuen Flagge erweitert wird, sodass auch identitätsstiftende Symbole und Elemente der Erinnerung mitaufgenommen werden.

Ein drittes Charakteristikum ist eine zunehmende Einbettung der Figur in den Kontext der gesamtlateinamerikanischen Befreiungsgeschichte. So wird die Erzählung über die Befreiungsexpedition nach Peru in das Kapitel über O'Higgins integriert. Ein Aspekt, welcher in den Büchern der staatlichen Schulen separat im Kapitel der Patria Nueva und weitestgehend entkoppelt von historischen Protagonisten behandelt wird. In der Narration des Verlagshauses Santillana hingegen wird O'Higgins als Akteur in den Mittelpunkt gerückt und als Organisator der Befreiungsexpedition in Peru proklamiert:

Dt.: „Er sorgte auch für die nationale Unabhängigkeit: Er organisierte die **Befreiungsexpedition Perus**, die aus einem Geschwader von 25 Schiffen unter dem Kommando von Admiral Lord Thomas Cocharane und mehr als 4.000 Soldaten, die unter

⁷²⁷ Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 215

⁷²⁸ Ebenda, S. 216

dem Befehl des Generals San Martín standen, bestand. Diese Truppen eroberten Lima im Juli 1821 und machten der royalistischen Regierung ein Ende.”

Span.: „También se preocupó de asegurar la independencia nacional: organizó la **Expedición Libertadora del Perú**, integrada por una escuadra de 25 naves al mando del almirante Lord Thomas Cocharane y más de 4.000 soldados al mando del general San Martín. Estas fuerzas tomaron Lima en julio del 1821 y pusieron fin al gobierno realista.”⁷²⁹

O’Higgins wird somit als Teil der lateinamerikanischen Befreiung in einer Linie mit José de San Martín und Simón Bolívar illustriert, wodurch seine Figur signifikant an Bedeutung für die gesamthistorische Narration gewinnt.

Es schließt sich dann das Thema der Abdankung des O’Higgins an. In der ersten Betrachtungsphase wird dieses Thema im Schulbuch des Verlagshauses Santillana innerhalb des Kapitels „Die Regierung des O’Higgins“ integriert und behandelt. In der zweiten Betrachtungsphase wird der historischen Szene jedoch ein eigenes Kapitel gewidmet, sodass die Signifikanz dieses historischen Moments hervorgehoben wird.

Es werden die Gründe für das Abdanken des O’Higgins in ähnlicher Weise erläutert wie in der ersten Betrachtungsphase. Die Aristokraten werden als Hauptakteure benannt, welche u.a. aufgrund der Aberkennung ihrer Rechte das Vertrauen in die Regierung verloren hatten:

Dt.: „Die Konflikte von O’Higgins mit der Aristokratie erzeugten ein Klima des Misstrauens gegenüber der Regierung. Die Spannung verschärfte sich, als O’Higgins 1822 versuchte, eine neue Verfassung zu verabschieden, in der dem Obersten Direktor weitreichende Befugnisse verliehen wurden und die Dauer seiner Amtszeit nicht festgelegt wurde. Diese neue Maßnahme wurde von der Aristokratie der Provinzen als autoritär angesehen, was zu einem militärischen Aufstand in Concepción führte, der von Ramón Freire (1823) angeführt wurde. Auf den Aufstand in Concepción folgten die Bewohner der Provinzen Coquimbo und Santiago. O’Higgins musste abdanken und ließ das Land in Bezug auf ein wichtiges Thema in Ungewissheit: die Organisation der Republik.”

Span.: „Los conflictos de O’Higgins con la aristocracia generaron un clima de desconfianza hacia el gobierno. La tensión se agudizó cuando O’Higgins intentó aprobar una nueva Constitución en 1822, en la que se otorgaban amplios poderes al director supremo y no se definía la duración de su mandato. Esta nueva medida fue considerada autoritaria por la aristocracia de las provincias, lo que llevó a que se produjera un levantamiento militar en Concepción encabezado por Ramón Freire (1823). El levantamiento de Concepción fue seguido por los vecinos de las provincias de Coquimbo y de Santiago. O’Higgins debió abdicar al poder, dejando al país sumido en la incertidumbre en relación a un tema crucial: la organización de la república.”⁷³⁰

⁷²⁹ Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 215

⁷³⁰ Ebenda, S. 216

Im Unterschied zu der ersten Betrachtungsphase wird darauf verwiesen, dass das Abdanken des O'Higgins das Land in Ungewissheit stürzte und mit der wichtigen Aufgabe der Organisation einer Republik zurückließ. Somit wird die besondere Rolle des O'Higgins für die Konsolidierung der Unabhängigkeitswerdung im Text angedeutet. Das Gemälde von Manuel Antonio Caro mit dem Titel „Der Rücktritt des O'Higgins“ unterstreicht diesen Aspekt (vgl. Abbildung 61). Das Bild wurde bereits in der ersten Betrachtungsphase in Schulbüchern des staatlichen Sektors abgedruckt und in diesem Kontext näher analysiert (vgl. Abbildung 12, S. 132). Wie in der Bildbeschreibung im Kapitel 5.2. bereits erläutert, zeigt das Gemälde O'Higgins im Moment des Abdankens. O'Higgins verlässt das politische Plateau gemäß der Illustration in würdevoller Haltung. Da er gemäß der Beschreibung im Text durch die Aristokraten zum Abdanken gezwungen wird, die sich gegen die Modernisierung aussprechen und traditionelle Gesellschaftsstrukturen aufrechterhalten möchten, ist sein Abdanken tragisch.

Módulo 2 / La independencia de Chile

La abdicación de O'Higgins


Además de las obras de adelanto llevadas a cabo, el gobierno de O'Higgins también adoptó medidas que lo enemistaron con la aristocracia, como la abolición de los títulos de nobleza y de los escudos de armas, símbolos del prestigio de este grupo social. También se cuestionó la decisión de financiar la expedición al Perú pese a la desastrosa situación económica del país, y la imposición de contribuciones forzosas a una población ya empobrecida por el esfuerzo militar. Además, se acusó a su gobierno de autoritario, pues concentró una gran cantidad de atribuciones, y se lo vinculó con los fusilamientos de José Miguel Carrera y sus hermanos en Mendoza y con el asesinato de Manuel Rodríguez.

Los conflictos de O'Higgins con la aristocracia generaron un clima de desconfianza hacia el gobierno. La tensión se agudizó cuando O'Higgins intentó aprobar una nueva Constitución en 1822, en la que se otorgaban amplios poderes al director supremo y no se definía la duración de su mandato. Esta nueva medida fue considerada autoritaria por la aristocracia de las provincias, lo que llevó a que se produjera un levantamiento militar en Concepción encabezado por Ramón Freire (1823).

El levantamiento de Concepción fue seguido por los vecinos de las provincias de Coquimbo y de Santiago. O'Higgins debió **abdicar** al poder, dejando al país sumido en la incertidumbre en relación a un tema crucial: la organización de la república. Para muchos historiadores, el fin del gobierno de O'Higgins marca el término de la independencia y el inicio de una nueva etapa, en la que nuestro país buscó la mejor forma de organizarse.

¿Qué significa?
abdicar: renunciar a un cargo antes de que termine el periodo

¿Sabías que...?
Pese a la derrota que sufrieron en Maipú, las fuerzas realistas siguieron activas al sur de Concepción. Al mando de Vicente Benavides, diferentes montoneras realistas se enfrentaron a las fuerzas patriotas en la zona del Biobío, en 1820, tras la derrota de Benavides, el mando recayó en los hermanos Pincheira, que se mantuvieron activos hasta 1832 en las cercanías de Chillán. Más al sur, las fuerzas patriotas consiguieron derrotar a los realistas en Valdivia en 1820 y en Chiloé, en 1826.



Manuel Antonio Caro. Abdicación de O'Higgins, 1875.

216

Unidad 4 / Historia

Abbildung 61

9.4. Carrera, Rodríguez und O'Higgins: Helden der Unabhängigkeitswerdung (SM)

Wie bereits in der Einleitung in das Kapitel erwähnt, lässt sich die zunehmende Heroisierung der chilenischen Unabhängigkeitswerdung in der zweiten Betrachtungsphase als Charakteristikum für Schulbücher des privaten Sektors anmerken. Während das Verlagshaus Santillana in dieser Phase die Heroisierung in der Figur des O'Higgins im Schulbuch zeigt, werden im Verlagshaus SM alle drei zentralen Figuren der chilenischen Unabhängigkeitswerdung Carrera, Rodríguez und O'Higgins gleichermaßen in den Fokus der Heroisierung gerückt, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

José Miguel Carrera

Die Figur des José Miguel Carrera wird im Schulbuch des Verlags SM der zweiten Betrachtungsphase im Kapitel „Der Prozess der Unabhängigkeitswerdung Chiles“⁷³¹ behandelt. Während die Erzählung über diese historische Phase im Schulbuch von 2009 nur eine halbe Seite umfasste, wird die Narration in der zweiten Phase auf zwei Seiten ausgeweitet. Diese Veränderung der Textstruktur deutet bereits an, dass die Figur vergleichsweise an Bedeutung gewinnt. Zusätzlich wird dem Kapitel eine Einleitung vorangestellt, die weitere Informationen zu den Hintergründen für die Etablierung der Institutionen enthält, sodass auch die politischen Entwicklungen dieser Epoche verstärkt thematisiert werden. Mit dem veränderten Textkorpus erfolgt zudem eine Anpassung der argumentativen Struktur. Die unterschiedlichen Institutionen und Regierungen werden als sich gegenseitig bedingende Instanzen in Szene gesetzt, wobei positive Bewertungen sowie kritische Reflexionen über die Institutionen in den Text einfließen.

Die Formierung des ersten Regierungsrates wird in ein politisches Klima der Repression eingebettet und die SchülerInnen sollen dieses Panorama innerhalb einer zusätzlichen Textaufgabe reflektieren. Illustrativ wird die Formierung des ersten Regierungsrates durch ein Gemälde von Nicolás Guzmán aus dem Jahr 1889 in Szene gesetzt. Eine historische Quelle, mit Auszügen der ersten Erklärung des Rates, komplettiert das Bild einer akzentuierten Institution.

Im sich anschließenden Unterkapitel „Patria Vieja (1810–1814)“⁷³² werden dann zu Beginn die vier essenziellen Reformen des Regierungsrates gelistet und beschrieben, wobei fett gedruckte Buchstaben sowie ein Merkkasten diese Neuerungen visuell betonen. Die Beschreibung des Rates ist dabei eine positive. Der nationale Kongress, der sich nach dem Regierungsrat formiert, zeigt hingegen Probleme. Er wird als loyal gegenüber dem König beschrieben und ist jedoch innerlich gespalten. Die Beschreibung ist somit tendenziell negativ und auch die Reformen, die der Kongress vornahm, werden nicht erwähnt, was das Bild einer gehemmten Institution stärkt. Die Folge ist eine militärische Intervention der Brüder Juan José Carrera und José Miguel Carrera. Der Text verweist darauf, dass erst durch diese Intervention und die daraus folgende Neukomposition des Kongresses wichtige Reformen angestoßen werden konnten. Carrera und sein Bruder werden somit als wichtige Protagonisten für den historischen Verlauf an dieser Stelle in Szene gesetzt. Eine Pluralität von Akteuren wird somit auch hier angedeutet. Zusätzlich wird die Notwendigkeit der Intervention über einen kleinen Zusatztext in einem Merkkasten für die SchülerInnen zum Ausdruck gebracht, in welchem die Signifikanz der gesellschaftlichen Mobilisierung als grundsätzliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Unabhängigkeitswerdung beschrieben wird.

⁷³¹ Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S.196

⁷³² Ebenda, S.198

Dt.: „Die Kreolen, die in der Zeit der Unabhängigkeit lebten, mussten Entscheidungen treffen und sich selbst organisieren, um die von ihnen verfolgten Ideale von Freiheit, Gerechtigkeit und Partizipation zu erreichen. Es ist die Pflicht eines jeden Einzelnen, sich für sein eigenes Wohl und das der Gemeinschaft einzusetzen, was uns zu verantwortungsbewussteren und solidarischeren Menschen macht.“

Span.: „Los criollos que vivieron en tiempos de la Independencia tuvieron que tomar decisiones y organizarse para lograr los ideales de libertad, justicia y participación que perseguían. Es deber de cada uno comprometerse con el bien propio y de la comunidad, eso nos convierte en personas más responsables y solidarias.“⁷³³

Gesellschaftlicher Wandel seinerzeit war folglich gemäß dem Text nur möglich, wenn die Zivilbevölkerung sich mutig und selbstbestimmt für die übergeordneten Ziele „Freiheit, Gerechtigkeit und Partizipation“ einsetzte. An dieser Stelle wird somit die heldenhafte Rolle der Gesellschaft als Akteur des Wandels hervorgehoben. Die Signifikanz gesellschaftlicher Teilhabe wird jedoch auch für die Gegenwart im Text als relevant beschrieben. So werden die SchülerInnen über das Pronomen „uns“ unmittelbar dazu aufgefordert, sich selbst als Teil einer verantwortungsbewussten Gemeinschaft zu verstehen, entsprechend zu handeln und dadurch heldenhaft zu sein. Es wird den SchülerInnen somit die Möglichkeit der Identifikation aufgezeigt, was die Heroisierung an dieser Stelle stärkt.

Es wird dann die Auflösung des Kongresses beschrieben. Es erfolgt dabei der Hinweis, dass Carrera den Kongress auflöste, da ihm die Reformen als nicht ausreichend erschienen. Unter Berücksichtigung dessen, dass zuvor die Signifikanz eines mutigen Kampfes des gesellschaftlichen Wandels beschrieben wurde, erscheint die Auflösung eines ineffizienten Kongresses als logische Konsequenz. Die militärische Intervention durch Carrera, die den Wandel historisch letztlich herbeiführt, wird jedoch nicht thematisiert. Der Wandel erscheint somit in der Beschreibung im Text zunächst als friedlich und von den gesellschaftlichen Gegebenheiten getragen. Carrera etablierte gemäß dem Text dann einen neuen Regierungsrat und setzte sich selbst als Vorsitzenden ein. Es werden die wesentlichen Errungenschaften dieser Regierung aufgeführt. Eine visuelle Hervorhebung der Reformen erfolgt über Abbildungen der patriotischen Symbole (Wappen und Flagge, vgl. Abbildung 63) und auch Carrera selbst wird über ein Porträt als wichtige historische Persönlichkeit akzentuiert (vgl. Abbildung 62).

Patria Vieja (1810-1814)

Durante la Patria Vieja los criollos implementaron reformas que aumentaron progresivamente la soberanía de las instituciones creadas en Chile. Durante el gobierno de la Primera Junta, asamblea que reunía los poderes Legislativo y Ejecutivo, se realizaron las siguientes obras:

- Organización de cuerpos militares, para defender el territorio chileno de amenazas provenientes desde Europa o del Virreinato del Perú.
- Establecimiento de relaciones diplomáticas con la Junta de Buenos Aires, para resguardar de forma conjunta a los nuevos gobiernos ante posibles intentos de restauración española.
- Libertad de comercio con las naciones aliadas de España o neutrales, para recaudar más impuestos aduaneros.
- Reglamento para la creación de un Congreso Nacional, con el fin de extender la representatividad del gobierno a todo Chile, ya que la Junta había sido convocada solo por los vecinos de Santiago.

La Primera Junta se disolvió el 4 de julio de 1811, cuando el primer Congreso Nacional se constituyó bajo un juramento de fidelidad al Rey. Los congresales escogidos se agruparon en torno a dos tendencias: "moderados" y "exaltados". Los moderados, que eran mayoría, se oponían a la realización de grandes reformas. Los exaltados, por su parte, eran una minoría que deseaba realizar profundos cambios que le dieran mayor independencia y poder de decisión al Congreso.

El grupo moderado predominó durante cinco meses. El 4 de diciembre de 1811, los hermanos Juan José y José Miguel Carrera lideraron un movimiento militar que exigió que se modificara la composición del Congreso, dejando como mayoría al grupo exaltado. Desde entonces, el Congreso Nacional llevó a cabo diversas reformas, entre las que destacaron:

- creación de un Tribunal Supremo Judicial en reemplazo del Consejo de Indias.
- decreto de la Ley de Libertad de Vientre, que estipulaba que los hijos de esclavos nacían libres.

Se relacionarme

Compromiso con la comunidad

Los criollos que vivieron en tiempos de la Independencia tuvieron que tomar decisiones y organizarse para lograr los ideales de libertad, justicia y participación que perseguían. Es deber de cada uno comprometerse con el bien propio y de la comunidad, eso nos convierte en personas más responsables y solidarias.

- ¿Qué compromisos has asumido con las comunidades a las que perteneces? Ver solucionario en Aula Digital.

FORMACIÓN EN VALORES






Abbildung 62

⁷³³ Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S.198

Es erscheint somit, als habe Carrera den ersehnten Wandel nach Freiheit, Partizipation und Gerechtigkeit angestoßen.

Im Gegensatz zu den zuvor betrachteten Narrationen im Jahre 2009 thematisiert das Schulbuch des Verlagshauses SM in der zweiten Betrachtungsphase die verlorene Schlacht von Rancagua. So wird im Text berichtet, dass die Erfolge der Reformen in Chile dann vom Vizekönig Perus zum Anlass für einen Angriff genommen werden. Somit wird hier indirekt gezeigt, dass die neue Regierung des Carrera mit einem Machtverlust der spanischen Kolonialmacht einherging und somit von dieser als bedrohlich empfunden wurde. Dies stärkt erneut das Bild, dass die Reformen des Carrera erfolgreich den gesellschaftlichen Umbruch begonnen hatten. Um dem Angriff aus Peru entgegenzutreten, führt Carrera dann selbst das Heer an und übergab die Staatsführung einem neuen Regierungsrat. Carreras Figur wird somit zweifach heldenhaft inszeniert: einerseits als politischer Reformier, der den gesellschaftlich gewünschten politischen Wandel anstößt, und einmal als militärischer Held, der die neuen Ideale der Gesellschaft mutig im Kampf selbst verteidigt.

Interessant ist hierbei, dass die Figur des O'Higgins innerhalb dieses Teils der Erzählung keine Erwähnung findet und auch die Figur des Carrera nicht als scheiternder Heeresführer in Szene gesetzt wird, wie es z.B. im staatlichen Schulbuch der ersten Betrachtungsphase der Fall war. Zwar wird die Schlacht, in der Carrera kämpft, verloren, die Begründung hierfür wird jedoch in der Stärke des Gegners und nicht in der Schwäche des Carrera gesehen:

Dt.: „Mitte des Jahres 1814 verliefen die Schlachten ohne schlüssige Ergebnisse. Mittlerweile war Ferdinand VII. mit der Absicht, den gemeinsamen Prozess rückgängig zu machen, auf den Thron zurückgekehrt, für den er weitere Expeditionen schickte. Eine dieser Expeditionen, angeführt von Mariano Osorio, war der Schlüssel zum Sieg gegen die chilenische Armee in der als „Rancagua-Katastrophe“ (1. und 2. Oktober 1814) bekannten Schlacht. Die Zeit der „Patria Vieja“ endete auf diese Weise.“

Span.: „A mediados del año 1814, las batallas se sucedían sin resultados concluyentes. Mientras, Fernando VII había vuelto al trono con la intención de revertir el proceso juntista, para lo cual envió más expediciones. Una de estas expediciones, liderada por Mariano Osorio, fue clave para vencer al ejército chileno en la batalla conocida como „desastre de

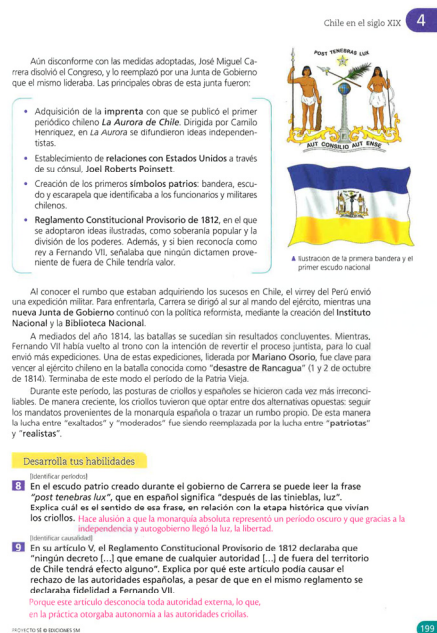


Abbildung 63

Rancagua" (1 y 2 de octubre de 1814). Terminaba de este modo el período de la Patria Vieja."⁷³⁴

Das Schulbuch des Verlagshauses SM verdeutlicht somit insgesamt eine deutliche Hervorhebung der Figur des Carrera. Er wird zum Protagonisten, der die politischen Spannungen auflöst und somit im Kongress und in seiner eigenen Regierung Reformen zulässt. Ein gesellschaftlicher Wandel wird somit angestoßen. In der Schlacht von Rancagua wird Carrera als Figur inszeniert, die zu Gunsten des Ziels der Unabhängigkeitswerdung auf ihre Machtposition verzichtet und mutig die Ideale der Freiheit, Partizipation und Gerechtigkeit im Kampf verteidigt. Das Scheitern in der Schlacht wird den äußeren Umständen zugesprochen.

Manuel Rodríguez

Der Protagonist Manuel Rodríguez wird im Schulbuch des Verlagshauses SM der zweiten Betrachtungsphase im Kapitel „Die Wiederherstellung des Absolutismus oder Rückeroberung (1814–1817)“⁷³⁵ thematisiert. Die Narration umfasst dabei eine Seite und enthält ein Bild einer Statue des Manuel Rodríguez. Im Vergleich zum ersten Betrachtungszeitraum wurden die schriftlichen Elemente und Bilder in der Narration somit erweitert, sodass eine größere Hervorhebung der Figur bereits in einem ersten Eindruck angedeutet wird. Auf der Fotografie ist die Statue eines Manuel Rodríguez zu Pferd zu sehen (vgl. Abbildung 64). In der Hand trägt er eine Fackel, die er in die Höhe hält. Das Pferd befindet sich im Moment eines Sprungs und deutet somit eine Dynamik in der Szene an. Der Verweis auf Eile untermalt die Bedeutsamkeit eines schnellen Handelns und unterstützt den Gedanken einer heroischen Darstellungsform. Das Element ewiger Erinnerung wird zudem über die Repräsentation als Statue angedeutet. Auch die Beschreibungen im Text unterstützen den Gedanken einer mutigen Figur. So wird zunächst ein schwieriges politisches Klima im Land skizziert:

Dt.: „Als die royalistische Armee in die Städte einmarschierte, wurde sie von einem Großteil der Bevölkerung mit Freude oder Gleichgültigkeit empfangen. Obwohl diese Reaktion aufrichtig oder ein Produkt der Angst gewesen sein könnte, ist die Wahrheit, dass viele Kreolen, die konservative Positionen einnahmen, mit Besorgnis die Instabilität der vorangegangenen Periode sahen.“

Span.: “Cuando el ejército realista ingresó a las ciudades, gran parte de la población lo recibió con alegría o indiferencia. Si bien esta reacción pudo ser sincera o producto del temor, lo cierto es que muchos criollos que mantenían posturas conservadoras vieron con preocupación la inestabilidad del período anterior.”⁷³⁶

⁷³⁴ Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S. 198

⁷³⁵ Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S. 200

⁷³⁶ Ebenda, S. 198

La Restauración absolutista o Reconquista (1814-1817)

Con la batalla de Rancagua comenzó el período de **Restauración absolutista o Reconquista**, caracterizado por la reimposición del dominio español. Cuando el ejército realista ingresó a las ciudades, gran parte de la población lo recibió con alegría o indiferencia. Si bien esta reacción pudo ser sincera o producto del temor, lo cierto es que muchos criollos que mantenían posturas conservadoras vieron con preocupación la inestabilidad del período anterior.

Durante la Reconquista, la opinión de los criollos conservadores cambió. Los gobiernos españoles de Mariano Osorio (1814-1816) y Casimiro Marcó del Pont (1816-1817) abolieron todas las reformas realizadas e implementaron medidas represivas. Entre ellas, las que causaron mayor rechazo fueron el destierro de criollos al archipiélago Juan Fernández y la confiscación de sus bienes. También causó profunda molestia la presencia del **regimiento de los Talaveras de la Reina**, cuerpo militar encabezado por Vicente San Bruno, que se encargó de la vigilancia de la ciudad cometiendo abusos y torturas. Esta represión fue el impulso necesario para que los criollos aún indecisos y conservadores abrazaran la causa patriota.

En este período, la resistencia criolla se realizó a través de **montoneras**, grupo de personas a caballo que actuaban como fuerza militar irregular. Estos grupos tenían el apoyo de algunos patriotas que, como **Javiera Carrera**, ocultaban armas y a integrantes rebeldes. Uno de los montoneros que más destacó fue **Manuel Rodríguez**, quien además informaba de la situación del país a los patriotas que habían huido a Mendoza después del desastre de Rancagua. Esta labor era de suma importancia, puesto que en Mendoza se organizaba el **Ejército Libertador**, una fuerza armada argentino-chilena que tenía como objetivo asegurar la independencia de las provincias del Río de la Plata, Chile y Perú.

Liderado por el general argentino **José de San Martín**, el Ejército Libertador llegó al valle de Aconcagua y en la **batalla de Chacabuco** venció a las fuerzas realistas el 12 de febrero de 1817, provocando la huida de las autoridades españolas instaladas en Santiago. Comenzaba de esta forma la **Patria Nueva**.



▼ Monumento a Manuel Rodríguez, Bianca Merino y Rómulo Tonti, 1947.

Desarrolla tus habilidades

Lee el siguiente texto y realiza las actividades en tu cuaderno.

Vicente San Bruno y el regimiento de los Talaveras de la Reina

Mi padre, que le salió al encuentro, saludándole con el nombre de señor don Vicente San Bruno, le preguntó la causa que le proporcionaba la ocasión de verle. San Bruno contestó: "Busco a doña Mercedes Rosales y es lástima que sea tan guapa moza esa insurgente... ¡Vamos, no perdamos tiempo!". Dio la orden de prisión a la madre querida junto con el ademán de asirla por el brazo. Carlos y yo dando alaridos, nos lanzamos sobre San Bruno quien de un solo revés al proseguir su marcha, nos tendió sobre las piedras del patio.

Vicente Pérez Rosales, *Recuerdos del Pasado*, 1882.

[Comunicar en forma visual]

10 Dibuja un cómic con algunas escenas del pasaje leído. Ver **solucionario en Aula Digital**.

[Identificar contexto histórico de una fuente]

11 Señala qué efecto tuvo sobre los criollos la represión ejercida por San Bruno.

La represión ejercida por San Bruno provocó que los criollos indecisos y más conservadores se sumaran a la causa patriota.

PROYECTO SE © EDICIONES SM

200

Abbildung 64

Der Einmarsch der Royalisten wird somit zu Beginn als nicht eindeutig negativ beschrieben, wobei die unterschwelligen Ängste der Bevölkerung angedeutet werden und das schwierige politische Klima ankündigen. Es wird dann von der Etablierung der zwei repressiven spanischen Regierungen des Mariano Osorio und des Casimiro Marcó Pont berichtet, sodass die Angst der Bevölkerung bestätigt wird. Unterstützt wird die Skizzierung eines politisch repressiven Klimas über eine historische Quelle, die die Gefangennahme des Vicente San Bruno beschreibt. Das Thema der Repression wird zudem in einer Textaufgabe aufgegriffen, in welcher die SchülerInnen die in der historischen Quelle beschriebene Gefangenschaft von San Bruno näher betrachten sollen.

In dieses Klima der Repression wird die Beschreibung des Widerstands eingebettet, wobei neben Manuel Rodríguez auch Javiera Carrera, die Schwester von José Miguel Carrera, als signifikante Protagonistin hervorgehoben wird, so dass auch hier die Pluralität von Akteuren angedeutet wird:

Dt.: „In dieser Zeit wurde der kreolische Widerstand durch Montoneras durchgeführt, eine Gruppe zu Pferd, die als ungesetzliche Militärgruppe fungierte. Diese Gruppen wurden von einigen Patrioten unterstützt, die, wie Javiera Carrera, Waffen und Rebellenmitglieder versteckten. Einer der herausragendsten Montoneros war Manuel Rodríguez, der auch die Patrioten, die nach der Katastrophe in Rancagua nach Mendoza geflüchtet waren, über die Situation im Land informierte. Diese Arbeit war sehr wichtig, da in Mendoza die Befreiungsarmee organisiert wurde [...].“

Span.: „En este período, la resistencia criolla se realizó a través de montoneras, grupo de personas a caballo que actuaban como fuerza militar irregular. Estos grupos tenían el apoyo de algunos patriotas que, como Javiera Carrera, ocultaban armas y a integrantes rebeldes. Uno de los montoneros que más destacó fue Manuel Rodríguez, quien además informaba de la situación del país a los patriotas que habían huido a Mendoza después del desastre de Rancagua. Esta labor era de suma importancia, puesto que en Mendoza se organizaba el Ejército Libertador [...].“⁷³⁷

⁷³⁷ Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S. 198

Rodríguez wird hier folglich eindeutig als herausragende historische Figur in Szene gesetzt. Die erfolgreiche Expedition der Anden unter der Führung des General José de San Martín und die Schlacht von Chacabuco bilden schließlich den Abschluss der Narration, sodass Rodríguez zu einem Teil der erfolgreichen Befreiungsgeschichte wird.

Der Text zeichnet also das Panorama einer repressiven Politik, in welcher die Figur des Manuel Rodríguez als wesentliche Schlüsselfigur erscheint. Zudem wird Rodríguez für seine Taten ewig erinnert. Die Befreiungsarmee erlangt schließlich in der Schlacht von Chacabuco die absolute Befreiung, sodass die historische Phase der Reconquista mit einer Erfolgsgeschichte beendet wird.

Es findet sich somit für diesen Betrachtungszeitraum eine deutliche Hervorhebung der Figur des Rodríguez, die nicht kontrovers diskutiert ist und eindeutige Elemente der Heroisierung beinhaltet.

Bernardo O'Higgins

Auch in der Darstellung des Bernardo O'Higgins wird eine größere Akzentuierung im Vergleich zum vorangegangenen Betrachtungszeitraum ersichtlich. Diese reflektiert sich in einer erhöhten Dedikation von Textanteilen, wobei bildliche Hervorhebungen ausgelassen werden. Stattdessen wird O'Higgins insbesondere in ein Spannungsverhältnis zwischen Tradition und Fortschritt als Visionär in Szene gesetzt, was auf eine Darstellung als Gründungsheld verweist.

Die Figur des O'Higgins wird im Unterkapitel „Patria Nueva 1817–1823“⁷³⁸ behandelt. Es wird zu Beginn der Einleitung die besondere Rolle des O'Higgins seinerzeit hervorgehoben. So heißt es im Text:

Dt.: „O'Higgins war ein Militär mit herausragender Beteiligung an den Feldzügen der Patria Vieja und der Organisation der Befreiungsarmee. Während seiner Regierung wurden wichtige Maßnahmen zur Festigung der Unabhängigkeit ergriffen.“

Span.: „O'Higgins fue un militar de destacada participación en las campañas militares desde la Patria Vieja y en la organización del Ejército Libertador. Durante su gobierno se realizaron importantes medidas para la consolidación de independencia.“⁷³⁹

O'Higgins wird somit einleitend als mutige Figur des Militärs jedoch auch als Reformier dargestellt, der wichtige Grundlagen für die Konsolidierung der Unabhängigkeit schuf. Es wird dann beschrieben, dass die kreolische Aristokratie das autoritäre Regime des O'Higgins als notwendig beurteilte, da die gegebene Situation im Land die Wiederherstellung von Ordnung und Stabilität erforderte:

⁷³⁸ Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S. 201

⁷³⁹ Ebenda, S. 201

Dt.: „In Bezug auf die Innenpolitik während des Krieges hielt die kreolische Aristokratie die autoritäre Regierung von O’Higgins für notwendig, da sie nach Ordnung und Stabilität strebte.“

Span.: „En cuanto a la política interna mientras duró la guerra, la aristocracia criolla consideró necesario el gobierno autoritario de O’Higgins, ya que buscaban orden y estabilidad.“⁷⁴⁰

Das autoritäre Regime des O’Higgins wird als unmittelbar von der Aristokratie unterstütztes Regime beschrieben. Sie genehmigte auch die Konstruktion öffentlicher Bauten:

Dt.: „Sie genehmigten auch die Arbeiten der Regierung zum Bau von öffentlichen Arbeiten wie der Allee von la Cañada, dem nationalen Friedhof und dem Markt von Abasto.“

Span.: „También aprobaban la labor del gobierno en la construcción de obras públicas, como el Paseo de la Cañada, el Cementerio General y el Mercado de Abasto.“⁷⁴¹

Es schließt sich dann der Verweis an, dass die Aristokratie sich jedoch unwohl fühlte, als man die Abschaffung der Adelstitel sowie die Konstruktion eines nicht katholischen Friedhofs anstrebte. Zudem wurde O’Higgins einer Mitschuld an dem Tod von Carrera und Rodríguez bezichtigt. Die Kritik erreichte laut der Beschreibung im Text ihren Höhepunkt, als O’Higgins die Verfassungsänderung anstrebte, die eine Regentschaft von 10 Jahren vorsah. Diese sah die Aristokratie als Form des Machtverlustes an:

Dt.: „Die Kritik an O’Higgins erreichte ihren Höhepunkt, als er die Verlängerung seines Amtes als Oberster Direktor für weitere zehn Jahre verkündete, was die kreolische Aristokratie als Missbrauch der Autorität ansah.“

Span.: „Las críticas a O’Higgins llegaron a su punto máximo cuando promulgó diez años como Director Supremo, lo que la aristocracia criolla vio como un golpe de autoridad.“⁷⁴²

Der Machtverlust des O’Higgins erfolgte somit, gemäß der Beschreibung im Text, in dem Moment, als die Aristokratie ihm die Unterstützung verwehrte. Dies geschah unmittelbar, als er die traditionelle Gesellschaftsstruktur über die Abschaffung der Adelstitel aufzubrechen versuchte. An dieser Stelle wird somit sein Streben nach gesellschaftlichem Wandel im Schulbuchtext bereits angedeutet. Das Abdanken des O’Higgins wird als Folge eines Aufstands gegen seine Regierung durch die Provinzen Concepción und Coquimbo angesehen. Der Text demonstriert somit, dass der Widerstand gegen seine Reformen zu groß war, als dass er sich diesem hätte länger widersetzen können. Es wird dann die Entscheidung O’Higgins zum Rücktritt und zu einem Leben im Exil in Peru im Schulbuch beschrieben.

⁷⁴⁰ Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S. 201

⁷⁴¹ Ebenda

⁷⁴² Ebenda

Während O'Higgins im eigenen Land keine Ehrungen für seine Reformen erhält und abdanken musste, zeigt der Text jedoch eine Anerkennung seiner Visionen durch internationale Akteure. So folgt eine Aktivität für die SchülerInnen, in welcher ein Auszug des Tagebuchs der britischen Reisenden María Graham (geb. María Calcott) abgedruckt wird, die Chile 1822 besuchte. Der Tagebucheintrag wird über ein Porträt der Reisenden hervorgehoben (vgl. Abbildung 65). In ihrem Tagebuch schreibt sie über O'Higgins:

Dt.: „Er ist bescheiden, schlicht und einfach, in jeder Hinsicht unprätentiös. Wenn er Großes getan hat, schreibt er es dem Einfluss der patriotischen Liebe zu, die, wie er sagt, einen gewöhnlichen Menschen mit den edelsten Gefühlen begeistern kann. Er sprach sehr offen über die aktuelle Situation in Chile. Er sagte mir, dass er nicht daran zweifelte, dass ich in vielen Dingen über die Rückständigkeit des Landes überrascht sein würde, und erwähnte insbesondere den Mangel an religiöser Toleranz. Er bestand sehr auf der Notwendigkeit öffentlicher Aufklärung.“

Span.: „Él es modesto, llano, de modales sencillos, sin pretensiones de ninguna clase. Si ha realizado grandes hechos los atribuye a la influencia del amor patrio, que como dice, puede inspirar a un hombre corriente los más nobles sentimientos. Habló con mucha franqueza sobre la actual situación de Chile; me dijo que no dudaba que yo estaría sorprendida del atraso del país en muchas cosas, e hizo especial mención de la falta de tolerancia religiosa. Insistió mucho en la necesidad de la instrucción pública.“⁷⁴³

Durch die Bewertung einer internationalen, externen Person erhält diese Beschreibung des O'Higgins eine besondere Gewichtung. María Calcott stellte O'Higgins als einen Visionär dar, der die Rückständigkeit seines Landes und die fehlende Toleranz gegenüber anderen Glaubensrichtungen erkannte und die Aufklärung innerhalb der Bevölkerung forderte. Gleichsam wurde er als bescheidene Person charakterisiert, die sich in den Dienst des Vaterlandes stellte, was ihn somit als edlen Vordenker in Szene setzte. Die SchülerInnen sollen dann im Kontext des Textausschnitts die Beschreibung des O'Higgins zusammenfassen und schließlich erläutern, welche Aspekte zu den Konflikten mit der kreolischen Aristokratie führten:

Dt.: „Welche der Bedenken von O'Higgins, die im Text zum Ausdruck gebracht wurden, verursachten Probleme mit der kreolischen Aristokratie und warum?“

Span.: „¿Cuál de las preocupaciones de O'Higgins, expresadas en el texto, le causaron problemas con la aristocracia criolla y por qué?“⁷⁴⁴

Patria Nueva (1817-1823)

Este período coincidió con el gobierno de Bernardo O'Higgins, quien tras la batalla de Chacabuco fue designado Director Supremo por el cabildo de Santiago. O'Higgins fue un militar de destacada participación en las campañas militares desde la Patria Vieja y en la organización del Ejército Libertador. Durante su gobierno se realizaron importantes medidas para la consolidación de la independencia.

En términos legales, destacó la proclamación oficial de la Independencia el 12 de febrero de 1818. En cuanto a los aspectos militares, el 5 de abril de 1818 tuvo lugar la batalla de Maipú, en que fuerzas lideradas por José de San Martín derrotaron de manera definitiva al ejército español ubicado en Chile. Esta batalla permitió que los patriotas pudieran organizar el Ejército Libertador del Perú, que posteriormente logró la independencia de aquel virreinato.

En cuanto a la política interna, mientras duró la guerra, la aristocracia criolla consideró necesario el gobierno autoritario de O'Higgins, ya que buscaban orden y estabilidad. También aprobaron la labor del gobierno en la construcción de obras públicas, como el Paseo de la Cañada, el Cementerio General y el Mercado de Abasto. Sin embargo, asegurada la independencia, la aristocracia comenzó a sentirse disconforme con medidas como la abolición de títulos de nobleza y escudos de armas y la construcción de un cementerio no católico. Además, lo culparon de la muerte de los hermanos Carrera y de Manuel Rodríguez.

Las críticas a O'Higgins llegaron a su punto máximo cuando promulgó la Constitución Política de 1822, que le permitía ser reelegido por otros diez años como Director Supremo, lo que la aristocracia criolla vio como un golpe de autoridad. Las provincias de Concepción y de Copiapo se levantaron contra el gobierno centralista de O'Higgins, quien decidió renunciar el 28 de enero de 1823 y autoexiliarse en Perú. Terminaba con este hecho el proceso de independencia de Chile.



▲ "María Calcott", Thomas Lawrence, 1819. Hasta el año 1827, María Graham cambió su apellido tras haber contraído matrimonio con August Calcott.

Desarrolla tus habilidades

[Responder preguntas]

12 María Graham fue una viajera inglesa que en su paso por Chile durante 1822 describió la sociedad chilena. Lee el siguiente texto y responde las preguntas en tu cuaderno.

Bernardo O'Higgins

El es modesto, llano, de modales sencillos, sin pretensiones de ninguna clase. Si ha realizado grandes hechos los atribuye a la influencia del amor patrio, que como dice, puede inspirar a un hombre corriente los más nobles sentimientos. Habló con mucha franqueza sobre la actual situación de Chile; me dijo que no dudaba que yo estaría sorprendida del atraso del país en muchas cosas, e hizo especial mención de la falta de tolerancia religiosa. Insistió mucho en la necesidad de la instrucción pública.

María Graham, *Diario de mi residencia en Chile en 1822, 1824.*

- ¿Cómo describía esta viajera inglesa a Bernardo O'Higgins? Ver solucionario en Aula Digital.
- ¿Cuál de las preocupaciones de O'Higgins, expresadas en el texto, le causaron problemas con la aristocracia criolla y por qué?

Las preocupaciones que más le causaron problemas con la aristocracia fueron las que tenía relación con la falta de tolerancia religiosa.

Abbildung 65

⁷⁴³ Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A, S. 201

⁷⁴⁴ Ebenda

Zusammenfassend wird O'Higgins zu Beginn des Kapitels als herausragender Militär hervorgehoben, welcher dann im Kontext seiner Regentschaft in einen Konflikt mit der kreolischen Aristokratie gerät. Nur solange diese seine Projekte unterstützte, bleibt O'Higgins im Amt. Als jedoch die Aristokratie seine Ideen nicht mehr unterstützte, erfolgte der Bruch innerhalb der Regentschaft, welcher schließlich zum Abdanken führte. Er ist somit der Held auf dem Schlachtfeld, der jedoch in der Umsetzung der innovativen Reformen auf Widerstand stößt. Er wird folglich zum tragischen Helden, der seiner Zeit voraus war. Das abschließende Bild der internationalen Anerkennung durch Maria Calcott stärkt diesen Gedanken des „verkannten Helden“ und Visionärs.

9.5. Simón Bolívar – moderate Heroisierungen und sein Verschwinden (Santillana und SM)

Wie bereits für die erste Betrachtungsphase ersichtlich wurde, ist die Darstellung der chilenischen Figuren der Unabhängigkeitswerdung in der Regel mit der der gesamtlateinamerikanischen Figuren verknüpft. So zeigte die erste Betrachtungsphase eine Heroisierung der gesamtlateinamerikanischen Protagonisten, während nur eine moderate Heroisierung der chilenischen Figuren erfolgte. In der zweiten Betrachtungsphase findet sich hingegen eine Umkehrung dieser Dynamik. Während sich also eine zunehmende Akzentuierung der chilenischen Protagonisten für die zweite Betrachtungsphase in beiden Verlagshäusern abzeichnet, geht diese mit einer Zurücknahme der Akzentuierung der gesamtlateinamerikanischen Figuren einher, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Während in der ersten Betrachtungsphase die gesamtlateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung in einem eigenen Kapitel thematisiert wurde und den Ausgangspunkt für die Erzählung bildete, wird das Thema diesmal in die chilenische Unabhängigkeitsgeschichte integriert. Die Erzählung findet sich somit als Bestandteil des Hauptkapitels „Die Unabhängigkeit Chiles“⁷⁴⁵ und hier in dem thematischen Abschnitt „Der amerikanische Prozess“. Die gesamtlateinamerikanische Narration bleibt zwar weiterhin eine „Vorgeschichte“ des chilenischen Prozesses, sie wird jedoch noch stärker mit der chilenischen Historie im Schulbuch verwoben. Der Umfang der Erzählung über die gesamtlateinamerikanischen Prozesse wird zudem von vier Seiten auf zwei Seiten gekürzt, sodass auch hier über die strukturelle Veränderung die reduzierte Bedeutung signalisiert wird.

⁷⁴⁵ Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 210

Während das Verlagshaus Santillana somit eindeutige Veränderungen im Schulbuch in der Betrachtung der Erzählung der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung vornimmt, entscheidet sich das Verlagshaus SM hingegen in der zweiten Betrachtungsphase gänzlich gegen die Integration der gesamtlateinamerikanischen Erzählung in das Schulbuch, sodass der national historische Fokus noch drastischer in Erscheinung tritt.

Im Verlagshaus Santillana spiegelt sich die Veränderung der Erzählung über die gesamtlateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung jedoch nicht nur innerhalb der Schulbuchstruktur wider, sondern auch innerhalb des Textes selbst. Die historischen Protagonisten werden im Kapiteltext nicht beschrieben, sondern sie werden über Bilder und Aktivitäten für die SchülerInnen in das Kapitel integriert. Dadurch, dass die historischen Figuren somit nicht unmittelbar Teil der Textbeschreibung sind, obliegt es dem Lehrer, die Protagonisten mittels der vorhandenen Bilder und Aktivitäten näher zu thematisieren. Im Schulbuch findet sich ein Porträt von Simón Bolívar abgedruckt (vgl. Abbildung 66). In der Bildunterschrift wird dieser als herausragende Figur für die lateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung benannt:

Dt.: „[...] Simón Bolívar war eine der herausragendsten Persönlichkeiten der amerikanischen Unabhängigkeitswerdung. 1813 erhielt er den Titel „Befreier.“

Span.: „[...] Simón Bolívar fue una de las figuras más destacadas de la independencia Americana. En 1813 le fue concedido el título de „Libertador.“⁷⁴⁶

Zusätzlich werden seine Figur und weitere Protagonisten über einen Merkkasten am Rande des Kapitels herausgestellt. Unter dem Titel „Wusstest du, dass...? // ¿Sabías que...?“ wird erläutert, dass die Unabhängigkeitsbewegungen von wichtigen Figuren angeführt wurden:

Dt.: „Die Unabhängigkeitsbewegungen hatten Anführer, die aktiv an den Unabhängigkeitswerdungen anderer Länder in der Region beteiligt waren. Unter ihnen heben sich Simón Bolívar, der zur Befreiung Kolumbiens, Venezuelas und Ecuadors beigetragen hat, und José de San Martín, der eine wesentliche Rolle in der Unabhängigkeit Argentinien, Chiles und Perus spielte, hervor. Weitere prominente Persönlichkeiten waren Bernardo O’Higgins, der ebenfalls zur Unabhängigkeit Perus beigetragen hat, und Antonio José de Sucre, der den spanischen Widerstand in Oberperu besiegte und die Unabhängigkeit Boliviens erklärte.“

Módulo 2 La independencia de Chile

Lee y comenta

Ante la prisión del rey, en las colonias americanas se vivió un período de incertidumbre en el que se especularon claramente dos posturas. Por una parte, la mayoría de los españoles, especialmente los altos funcionarios de gobierno y del clero, fueron partidarios de que América se mantuviera al mando de los virreyes, gobernadores y otras autoridades, pero bajo la supremacía del Consejo de Regencia. Por otra, los criollos y algunos españoles promovieron la formación de juntas de gobierno, pues consideraban que el Consejo de Regencia no tenía autoridad en América. Esto, porque las colonias americanas dependían directamente de la Corona española, y al estar ausente el rey tenían el derecho a establecer el orden político transitorio que resultase más adecuado.

El proceso americano

Entre 1808 y 1810 se constituyeron juntas en Quito, La Paz, Caracas, Buenos Aires, Bogotá y Santiago de Chile. Ninguna de estas juntas tuvo en sus inicios un carácter independentista, pero promovieron una serie de reformas políticas, económicas y administrativas que paulatinamente desencadenaron el proceso que condujo a la independencia de América. Así, en los primeros momentos la idea de separarse definitivamente de España solo era compartida por grupos minoritarios. Por esta razón, el proceso independentista enfrentó múltiples dificultades. Las principales fueron:

- **La lealtad al rey español.** Muchos españoles y criollos permanecieron leales al rey, tanto por razones afectivas como porque sus intereses dependían de la permanencia del régimen colonial. Otro grupo, principalmente de criollos, postulaba que la dependencia de España impedía la prosperidad de los países americanos. Los primeros formaron el grupo de los realistas y los segundos, de los patriotas.
- **Las divisiones entre los patriotas.** Entre los partidarios de las ideas independentistas existieron diferencias sobre cómo llevar adelante el proceso o sobre cómo organizar los territorios recién independentizados.
- **Las tensiones sociales.** En la mayoría de las colonias americanas, la independencia fue liderada por miembros de la aristocracia criolla. Pero en algunos países, como México, los primeros líderes provinieron del mundo popular, lo que provocó que la aristocracia se mostrara reacia a apoyar el proceso independentista. En otros casos, como Venezuela, los grupos populares apoyaron a las fuerzas realistas, pues tenían conflictos con los criollos.
- **La reacción realista.** Apenas el rey volvió al trono (1814) intentó recuperar el control de su imperio y envió tropas a América para frenar los movimientos independentistas. Al mismo tiempo, fuerzas leales al rey en América se enfrentaron militarmente con los patriotas.



Simón Bolívar fue una de las figuras más destacadas de la independencia americana. En 1813 le fue concedido el título de „Libertador“.

210

Unidad 4 / Historia

Abbildung 66

⁷⁴⁶ Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 210

Span.: „Los movimientos independentistas tuvieron líderes que colaboraron activamente con la independencia de otros países de la región. Entre ellos destacan Simón Bolívar, quien contribuyó a la liberación de Colombia, Venezuela y Ecuador, y José de San Martín, que desempeñó un rol fundamental en las independencias de Argentina, Chile y Perú. Otras figuras destacadas fueron Bernardo O’Higgins, que también contribuyó a las independencias de Perú, y Antonio José de Sucre, quien venció la resistencia española en Alto Perú y declaró la independencia de Bolivia.“⁷⁴⁷

Es wird innerhalb des Merkkastens der nahezu identische Text abgedruckt, wie er sich im Jahr 2009 innerhalb der Hauptnarration findet. In der zweiten Betrachtungsphase erscheinen die Figuren jedoch nur noch innerhalb einer Nebeninformation des Kapitels, ohne zusätzliche biographische Informationen. Diese Darstellung der Figuren verweist somit auf eine über die Schulbuchstruktur gegebene reduzierte Akzentuierung der gesamtlateinamerikanischen Protagonisten und Prozesse, während die Bildunterschriften hingegen nach wie vor die Signifikanz hervorheben.

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass der lateinamerikanische Unabhängigkeitsprozess über seine strukturelle Verortung im Schulbuch weniger dominant dargestellt wird als noch in der ersten Betrachtungsphase. So wird der lateinamerikanische Prozess nicht als separates Kapitel behandelt, sondern in das Kapitel über die chilenische Unabhängigkeitswerdung integriert. Die historischen Figuren dieser historischen Epoche werden, bis auf Simón Bolívar, illustrativ sowie über biographische Daten nicht speziell akzentuiert. Die Bildunterschrift unter dem Porträt von Bolívar verweist hingegen auf die Bedeutung einiger historischer Protagonisten, sodass es dem Lehrer obliegt, die Bildunterschrift näher zu thematisieren oder nicht. Die insgesamt feststellbare Zurücknahme der lateinamerikanischen Perspektive und Protagonisten geht dabei mit einer stärkeren Akzentuierung der national historischen Figuren der Unabhängigkeitswerdung einher, wie die vorangegangenen Kapitel demonstrieren haben.

9.6. Zusammenfassung

Die Schulbuchanalyse des privaten Sektors verdeutlicht für den zweiten Betrachtungszeitraum eine größere personenorientierte Narration mit einer zunehmenden Tendenz der Heroisierung. Die Protagonisten der Entdeckung werden dabei verstärkt in Szene gesetzt, wobei die Darstellung ambivalent erscheint. Im Falle des Verlagshauses Santillana mischen sich Elemente der Heroisierung (Konfrontation mit Gefahr und ewige Erinnerung) mit Aspekten der Deheroisierung (Nachzeitigkeit, Abhängigkeit und Scheitern (Kolumbus)). Die Heroisierung der Figuren ist somit als moderat einzustufen. Im Falle des Verlagshauses SM wird vor allem das Thema einer sich modernisierenden Gesellschaft in den Mittelpunkt der Narration über die Entdeckungsreisen gerückt. Kolumbus wird dabei als Repräsentant des Fortschritts in Szene gesetzt, der sich mutig den Kritikern

⁷⁴⁷ Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Edición, S. 211

entgegenstellt, und sein Projekt verteidigt. Das Königshaus wird dennoch ebenso als wichtiger Faktor für den Wandel hervorgehoben und auch die technische Unterstützung der Reisen lassen die Heroisierung des Kolumbus insgesamt moderat erscheinen. Auch die Reise des Magellan wird in einen Kontext von Wandel und Fortschritt eingebettet, wobei seine Expedition als für die Mannschaft beschwerlich beschrieben wird, sodass auch hier eine moderate Heroisierung seiner Figur gegeben ist. Auch die nationalhistorischen Protagonisten der Unabhängigkeitswerdung werden in beiden Verlagshäusern verstärkt betont, wobei sich der Verlag Santillana für eine besondere Hervorhebung des O'Higgins entscheidet, während der Verlag SM alle drei historischen Protagonisten Carrera, Rodríguez und O'Higgins als Helden ausweist. Gleichsam rücken die gesamtlateinamerikanischen Prozesse und Figuren vermehrt in den Hintergrund. Im Falle des Verlagshauses SM entfällt dieser Teil der Narration gänzlich aus dem Schulbuch, während er im Verlagshaus Santillana lediglich reduziert wird.

10. Dritte Betrachtungsphase: private Schulbücher

In der dritten Betrachtungsphase ähnelt die semantisch-thematische Grundstruktur im Schulbuch der der zweiten Betrachtungsphase. Es findet sich eine dominante Heroisierung der Figur des Kolumbus, während die Heroisierung des Magellan im Vergleich zur zweiten Betrachtungsphase abnimmt. Die Heroisierung der Figur des Kolumbus ist daher über die drei Betrachtungsphasen in den Schulbüchern des privaten Sektors anschwellend (vgl. Tabelle XIII).

Tabelle XIII

Dritte Betrachtungsphase	
Christoph Kolumbus (Santillana)	Christoph Kolumbus (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Außergewöhnlicher Protagonist mit weltgeschichtlicher Bedeutung • Identifikationsfigur 	<ul style="list-style-type: none"> • Überwindung von Gefahren auf See trotz mangelnden technischen Fortschritts • Überwindung von Widrigkeiten: rückständiges Europa • Ökonomische Interessen • Wissbegieriger Kolumbus, der autonom sein Projekt verfolgt.
mutiger Held	mutiger Held
Ferdinand Magellan (Santillana)	Ferdinand Magellan (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutsamkeit seiner Entdeckung • Heroischer Tod • Abhängigkeit • Nachzeitigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Hervorhebung (als Teil der Gruppe der Entdecker)
moderate Heroisierung	keine Personenzentrierung

Tabelle XIV

Dritte Betrachtungsphase	
José Miguel Carrera (Santillana)	José Miguel Carrera (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Militärische Stärke • Reformgeber • Autonomes Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Wichtiger Protagonist für die Aufhebung der politischen Spaltung • Erst- und Einmaligkeit • Reformgeber
Gründungsheld	Gründungsheld
Manuel Rodríguez (Santillana)	Manuel Rodríguez (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Außergewöhnlichkeit • Ewige Erinnerung • Besondere Konfrontation mit Gefahren • Zentraler Protagonist des Umbruchs 	<ul style="list-style-type: none"> • Wird nicht erwähnt
mutiger Held	keine Hervorhebung
Bernardo O'Higgins (Santillana)	Bernardo O'Higgins (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Politische und militärische Figur heroisiert • Stellt sich politischem „Feind“ • Außergewöhnlichkeit • Reformgeber 	<ul style="list-style-type: none"> • Militärische Erfolge • Anführer der Expedition der Anden • Politische Figur: Kampf gegen unterschiedliche politische Widerstände
tragischer Held	mutiger Held und tragischer Gründungsheld
Simón Bolívar (Santillana)	Simón Bolívar / José de San Martín (SM)
<ul style="list-style-type: none"> • Held und Befreier Lateinamerikas • Kurze Narration 	<ul style="list-style-type: none"> • Simon Bolívar wird nicht erwähnt • San Martín als einer der Anführer der Befreiungsarmee Chiles
moderate Heroisierung	keine Hervorhebung und moderate Heroisierung

Ebenso zeigt sich für die Phase der Unabhängigkeitswerdung, dass das bereits in der zweiten Betrachtungsphase ersichtliche Gerüst der Heroisierung nationaler Protagonisten

fortgeführt wird, während die gesamtlateinamerikanischen Figuren noch weiter in den Hintergrund treten. Charakteristisch ist auch hier, dass die Heroisierungen noch dominanter hervortreten und sich, mit Ausnahme der Figur des Rodríguez, diesmal für alle nationalen chilenischen Figuren erkennen lassen (vgl. Tabelle XIV).

10.1. Kolumbus – mutiger Held der Entdeckungsgeschichte (Santillana und SM)

Die absolute Heroisierung der Figur des Kolumbus ist, wie bereits in der Einleitung erläutert, ein Charakteristikum der Schulbücher des privaten Sektors der dritten Betrachtungsphase. Der Verlag Santillana verweist im Schulbuch explizit auf die Außergewöhnlichkeit des Protagonisten und seine weltgeschichtliche Bedeutung. Dabei steht seine Persönlichkeit an sich im Vordergrund der Heroisierung, während die eigentliche Expedition über den Verweis auf die Pionierstellung der Portugiesen und eine technisch unterstützte Reise nur moderat heroisiert wird. Der Verlag SM charakterisiert in seinem Schulbuch einen wissbegierigen und an Erkenntnis interessierten Kolumbus in Zeiten der rückständigen Gesellschaft. Die Erzählung über die Figur des Kolumbus ist somit in einen Kontext besonderer Widrigkeiten gebettet, die es vollen Mutes zu überwinden gilt. Der Seefahrer Magellan wird hingegen im Schulbuch des Verlagshauses Santillana nur moderat heroisiert, während er im Verlagshaus SM in eine allgemeine Beschreibung über weitere Seereisen integriert und somit nicht besonders hervorgehoben wird.

Darstellungen im Schulbuch des Verlagshauses Santillana

Die Akzentuierung des Christoph Kolumbus wird innerhalb des Schulbuchs des Verlagshauses Santillana in einer ersten Betrachtung über die Kapitelstruktur und die Illustrationen erreicht. Dem Protagonisten werden ein eigenes Unterkapitel und ein thematischer Abschnitt gewidmet. Das Unterkapitel hat einen Umfang von drei Seiten und trägt den Titel „Christoph Kolumbus“⁷⁴⁸. Der thematische Abschnitt erstreckt sich über zwei Seiten und wird mit „Forschungsprojekt - Wer war Christoph Kolumbus?“⁷⁴⁹ überschrieben. Zudem existieren drei Abbildungen der Figur innerhalb der Hauptnarration. Das erste Bild befindet sich im Unterkapitel „Christoph Kolumbus“. Es handelt sich dabei um ein Porträt, welches Kolumbus im Zeitraum zwischen 1436 und 1456 zeigt (vgl. Abbildung 67). Kolumbus wird somit bereits zu Beginn der Narration als wichtiger Protagonist hervorgehoben. Zwei weitere Abbildungen finden sich im thematischen Abschnitt „Wer war Christoph Kolumbus?“ (vgl. Abbildung 68)⁷⁵⁰. Dabei handelt es sich um eine historische Darstellung des Künstlers Theodor De Bry aus dem 15. Jh. mit dem Titel „Erste Landung des Kolumbus“ (Span.: „Primer desembarco de Colón“) sowie eine neuzeitliche Fotografie einer Statue (vgl. Abbildung 69). Angaben zum Standort oder Baujahr der Statue werden keine gegeben. Die Abbildung des Theodor de Bry inszeniert Kolumbus im Moment der ersten

⁷⁴⁸ Benavides Benavides, José Miguel; Cisternas Pérez, Nataly; Marchant Gutiérrez, Marcela; Susarte Quíntana, Sebastián; Vergara Subiabre, Paula; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad Sto. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 43 ff.

⁷⁴⁹ Ebenda, S. 46

⁷⁵⁰ Ebenda, S. 47

Begegnung mit den Indigenen. Die europäische Macht wird im Bild über eine große Schiffsflotte und zwei Ritter, die Kolumbus begleiten, angedeutet. Die Indigenen übergeben den Reisenden Geschenke, sodass eine Huldigung gegenüber den europäischen Ankömmlingen anklingt. Eine gewalttätige Begegnung wird jedoch nicht vermittelt. Die Statue wiederum stellt in der Betrachtung der Bilder eine Besonderheit dar, da sie den Gedanken der ewigen Erinnerung reflektiert und somit die Heroisierung andeutet.



Cristóbal Colón (c. 1436-1456).

Abbildung 67



Abbildung 68



Abbildung 69

Die Personenzentrierung bestätigt sich auch über die Einbettung der Kapitel über Kolumbus. Die Narration beginnt mit der Beschreibung der Situation in Europa (Kapitel 1 „Europäischer Kontext gegenüber dem 15. Jh.“⁷⁵¹). Dabei wird die Rückständigkeit des Kontinents hervorgehoben. Es wird eine historische Weltkarte von Germanus D. aus dem Jahre 1467 abgebildet (vgl. Abbildung 70), welche die Theorien über die Erde gemäß Claudio Ptolome gegen Ende des Mittelalters darstellt. Die SchülerInnen sollen evaluieren, welche Teile der Welt den Europäern seinerzeit bekannt waren. Dann sollen sie diese Ergebnisse mit den aktuellen Weltkarten vergleichen. Im Schulbuchtext selbst wird beschrieben, dass die den Europäern bekannten Gebiete sich auf Europa und das Mittelmeer begrenzten, jedoch die Kenntnisse über die Existenz Chinas, Japans und dem Schwarzen Meer über die Handelsrouten bekannt waren. Somit wird hervorgehoben, dass die Europäer wenige

Contexto europeo hacia el siglo XV

Rutas comerciales con el Lejano Oriente

Observa el siguiente mapa de fines de la Edad Media y luego comenta con tus compañeros:

El mundo según Claudio Ptolomeo

Germanus, D. (1467). El mundo según Claudio Ptolomeo. Interpretación de una copia del siglo I d. C.

- ¿Cuáles eran los continentes conocidos por los europeos hacia fines de la Edad Media?
- Compara con el mapa de la página anterior, ¿por qué crees que es así este mapa?

Como ves en el mapa, en el siglo XV el mundo que conocían los europeos se limitaba a Europa y a los territorios que rodeaban el mar Mediterráneo y el mar Negro. También salían de la existencia de la India, China y Japón gracias a los viajes realizados por algunos viajeros medievales, como Marco Polo, y porque había rutas comerciales por las que transportaban perlas, pieles, seda y, sobre todo, especias. Estas últimas, como la pimienta y la nuez moscada, eran muy valoradas porque, además de dar mejor sabor a las comidas, eran utilizadas en medicina, en perfumaría y como conservantes para la carne. El resto del mundo seguía siendo desconocido para los habitantes de Europa, quienes no se aventuraban a recorrerlo por miedo a los posibles peligros que podrían enfrentar en esta tarea, además de no contar con la tecnología necesaria.

30

Abbildung 70

⁷⁵¹ Benavides Benavides, José Miguel; Cisternas Pérez, Nataly; Marchant Gutiérrez, Marcela; Susarte Quintana, Sebastián; Vergara Subiabre; Paula; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 30 ff.

Gebiete geographisch erschlossen hatten, insbesondere im Vergleich zu dem heutigen Kenntnisstand.

Als Hemmnis für die Erkundung neuer Handelswege werden Angst sowie der fehlende technische Fortschritt als Gründe angeführt. So heißt es:

Dt.: „Der Rest der Welt blieb den Bewohnern Europas noch unbekannt, die es nicht wagten, sie zu bereisen, aus Angst vor den möglichen Gefahren, die sich ihnen entgegenstellen könnten; darüber hinaus verfügten sie nicht über die notwendige Technologie.“

Span.: „El resto del mundo seguía siendo desconocido para los habitantes de Europa, quienes no se aventuraban a recorrerlo por miedo a los posibles peligros que podrían enfrentar en esta tarea, además de no contar con la tecnología necesaria.“⁷⁵²

Interessant ist in diesem Kontext, dass das Thema der Angst aufgegriffen wird, ohne dass dabei Hinweise auf die Unterscheidung zwischen Mythen und realen Gefahren gegeben werden. Der technische Fortschritt wird darüber hinaus als unzureichend dargestellt, was die Reisen implizit als gefährlich darstellt. Es wird dann auf zwei zentrale Handelswege verwiesen: die Seidenstraße und die Gewürzroute. Politische und wirtschaftliche Interessen motivierten die Königreiche zur Ergründung alternativer Handelswege:

Dt.: „[...] Diese Situation, die zu den Zielen einiger europäischer Königreiche hinzukamen, nämlich die Kosten zu senken und nicht von den Kaufleuten abhängig zu sein, führte dazu, dass die Seeleute das Abenteuer eingingen, die Küste Afrikas oder den gefürchteten Atlantik zu durchqueren. [...]“

Span.: „[...] Esta situación, sumada a los propósitos de algunos reinos europeos de abaratar costos y no depender de los mercaderes, hizo que los navegantes se aventuraban a bordear la costa de África o cruzar el temido océano Atlántico. [...]“⁷⁵³

Das Streben der Gesellschaft nach wissenschaftlicher Erkenntnis wird in diesem Textabschnitt nicht thematisiert. Stattdessen wird erneut auf den mangelnden technischen Fortschritt in der Schifffahrt verwiesen. In einem Merkkasten wird erläutert, dass die damaligen Schiffe im Vergleich zu den heutigen Modellen eine geringere Transportfähigkeit und Größe hatten. Es werden folglich die schlechten technischen Voraussetzungen zunächst ausführlich beschrieben, bevor die Innovationen in der Wissenschaft vorgestellt werden. Es folgt das Unterkapitel „Die technischen Fortschritte, die die Seereisen erleichterten“⁷⁵⁴. Der Titel suggeriert bereits, dass technische Neuerungen vorgestellt werden sollen, die die Seereisen vereinfachten. Es kommt somit an dieser Stelle zu einem Bruch in der linearen Erzählung über Gefahren und Rückständigkeit.

Das Kapitel beginnt mit einer historischen Quelle, welche die Reise des Sohnes und des Neffen von Marco Polo nach China beschreibt. Es wird erläutert, dass die Reise der beiden

⁷⁵² Benavides Benavides, José Miguel; Cisternas Pérez, Nataly; Marchant Gutiérrez, Marcela; Susarte Quintana, Sebastián; Vergara Subiabre, Paula; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 30

⁷⁵³ Ebenda, S. 31

⁷⁵⁴ Ebenda, S. 32 ff.

Nachkömmlinge sich aufgrund der beschwerlichen Bedingungen (Schnee und schlechtes Wetter) um drei Jahre verzögerte, sodass auch hier der Aspekt der beschwerlichen Bedingungen zu Beginn des Kapitels hervorgehoben wird. Allerdings dient die Geschichte, wie sich im weiteren Verlauf des Textes feststellen lässt, im Wesentlichen als Aufhänger, um dann den technischen Fortschritt des 15. Jh. einzuleiten. So heißt es:

Dt.: „Wie du siehst, wurden aufgrund der Technologien, die gegen Ende des Mittelalters zur Verfügung standen, lange Reisen von einem Kontinent zum anderen zu einem langsamen und gefährlichen Prozess. Neue Routen zu finden und vor allem die Reisezeit zu verkürzen, wurden zu einer Notwendigkeit. Im fünfzehnten Jahrhundert gab es wichtige technologische Fortschritte bei den Navigationsmitteln und -instrumenten, dank derer es möglich war, immer längere Reisen zu unternehmen. Im Folgenden stellen wir einige der relevantesten Fortschritte vor.“

Span.: „Como ves, hacia fines de la Edad Media, la tecnología disponible para enfrentar largos viajes entre un continente y otro hacía de ellos un proceso lento y peligroso. Buscar otras rutas y, especialmente, disminuir los tiempos de viaje, se hizo una necesidad. En el siglo XV hubo importantes adelantos tecnológicos en los medios e instrumentos de navegación, gracias a los cuales fue posible viajar cada vez más largos. A continuación te presentamos algunos de los avances más relevantes.“⁷⁵⁵

Die Beschreibungen rückständigen Wissens werden folglich im weiteren Verlauf der Narration genutzt, um die lineare Entwicklung des Fortschritts hervorzuheben. Es werden die Karavelle, das Portulan (ein nautisches Buch mit Informationen über Häfen, Küstenstädte etc.), der Kompass sowie der Globus beschrieben und auf einer Doppelseite im Schulbuch abgebildet (vgl. Abbildung 71), sodass auch hier die Hervorhebung des Fortschritts deutlich wird. Im Anschluss erfolgt die Beschreibung der Expeditionen.



Abbildung 71

⁷⁵⁵ Benavides Benavides, José Miguel; Cisternas Pérez, Nataly; Marchant Gutiérrez, Marcela; Susarte Quintana, Sebastián; Vergara Subiabre; Paula; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 32

Das Kapitel 2 „Die Erkundungsreisen“⁷⁵⁶ beginnt mit dem thematischen Block „Die portugiesischen Erkundungen“. Der Text verweist darauf, dass die Portugiesen diejenigen waren, die mit den Entdeckungsreisen begonnen haben. Betont werden die Errungenschaften der Portugiesen über eine aktuelle Weltkarte, in welcher die Seerouten des Bartolomé Diaz, Vasco de Gama und Pedro Álvares Cabral eingezeichnet sind. Es wird beschrieben, dass sich die Portugiesen in einer geographisch privilegierten Situation befunden haben, was die Reisen erleichterte. Auch der technische Fortschritt wird als wichtiger Faktor für die Realisierung der Expeditionen der Portugiesen betont.

Dt.: „[...]Dabei halfen die privilegierte Lage Portugals an der europäischen Atlantikküste, die frühe Entwicklung seiner Handelsflotte und die Verbesserung seiner Navigationstechniken.“

Span.: „[...] En este ayudaron la ubicación privilegiada de Portugal en la costa atlántica europea, el temprano desarrollo de su flota mercante y el perfeccionamiento de sus técnicas de navegación.“⁷⁵⁷

Das Motiv der Angst oder der beschwerlichen Bedingungen der Seereisen findet in der Beschreibung keine Erwähnung und auch die Betonung Portugals als wissenschaftliches Zentrum der Navigation erfolgt nicht. In dem zweiten thematischen Abschnitt „Portugiesen in Afrika“⁷⁵⁸ wird schließlich beschrieben, dass Portugal die Küstenhäfen Afrikas lange Zeit nur als strategische Punkte für die Handelsroute nutzte und erst später die Reichtümer des Kontinents für sich entdeckte. Eine ökonomische Motivation wird folglich an dieser Stelle sichtbar gemacht. Eine Chronologie der portugiesischen Entdeckung und Kolonialisierung (1415–1500) bildet dann den Abschluss des Kapitels. Es zeigt sich somit eine ausführliche Beschreibung der Pioniersstellung der Portugiesen, bevor die Ausführungen über die Reise des Kolumbus erfolgen, wobei die Hervorhebung als wissenschaftliches Zentrum nicht erfolgt.

Das Kapitel über Kolumbus beginnt dann ebenso mit dem Verweis auf die Nachzeitigkeit seines Vorhabens:

Dt.: „Angesichts des Erfolges der portugiesischen Erkundungen beschloss König Johann II. von Portugal im Jahr 1482, den Vorschlag des genuesischen Seefahrers Christoph Kolumbus abzulehnen, der die Idee hatte, den Fernen Osten über den Atlantik zu erreichen. [...]“

Span.: „Ante el éxito que habían tenido las exploraciones portuguesas, en 1482 el rey Juan II de Portugal decidió rechazar la propuesta del navegante genovés Cristóbal Colón, quien tenía la idea de llegar al Lejano Oriente cruzando el océano Atlántico. [...]“⁷⁵⁹

Kolumbus wird dann als Person beschrieben, die, wie viele seiner Zeitgenossen, das Wissen über die kugelförmige Gestalt der Erde hatte. Im weiteren Verlauf tritt dann die

⁷⁵⁶ Benavides Benavides, José Miguel; Cisternas Pérez, Nataly; Marchant Gutiérrez, Marcela; Susarte Quíntana, Sebastián; Vergara Subiabre, Paula; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 40 ff.

⁷⁵⁷ Ebenda, S. 40

⁷⁵⁸ Ebenda, S. 41

⁷⁵⁹ Ebenda, S. 43

ökonomische Motivation in den Vordergrund. Das Vorhaben wird vom spanischen Königshaus unterstützt und durch den Abschluss des Vertrags „Kapitulation von Santa Fe“ besiegelt. Die vereinbarten Rechte und Pflichten werden über einen Merkkasten gesondert hervorgehoben. Die Pflicht ist die Kolonialisierung der Territorien im Namen der spanischen Könige. Die Rechte sind die Adelstitel sowie eine Beteiligung am Gewinn von 10 %, sodass die ökonomische Motivation hervortritt.

In der Beschreibung der Seereisen des Kolumbus wird das Schiff „Santa María“ besonders in Szene gesetzt. Dieses wird auf einer großen Doppelseite abgebildet und die Frage wird gestellt: „Wie war die Santa María?“ Die einzelnen Elemente des Schiffes (Segel, Ruder, Beobachtungspunkte) werden kurz in einer Randnotiz beschrieben, sodass auch hier die Technik als Thema in den Vordergrund gerückt wird. Abschließend werden Auszüge eines Briefs des Kolumbus an die spanischen Könige abgedruckt, in welchem von der friedlichen Begegnung und der Möglichkeit der Christianisierung und Versklavung der indigenen Völker gesprochen wird. Kolumbus erfüllt somit den geschlossenen Vertrag, was den Gedanken einer Reise als Teil eines Geschäfts stärkt.

Die Reise des Kolumbus wird somit im Schulbuch nicht heroisiert dargestellt. Die genannten Bildelemente (z.B. die Statue) verweisen jedoch darauf, dass Kolumbus ewig erinnert wird. Diese Deutung bestätigt sich im sich anschließenden Kapitel „Wer war Christoph Kolumbus?“⁷⁶⁰. Die weitreichende Bedeutung seiner Figur für die Historie wird in der Einleitung in das Kapitel benannt:

Dt.: „Christoph Kolumbus ist eine der wichtigsten Persönlichkeiten der Weltgeschichte.“

Span.: „Cristóbal Colón es uno de los personajes más importantes de la historia universal.“⁷⁶¹

Die Formulierung rückt die Person des Kolumbus als Ganze klar in den Vordergrund der Narration. Die SchülerInnen erhalten folglich die Impression, dass die Bedeutung der historischen Figur weit über das Projekt der Expeditionen hinausgeht. Unterstützt wird die Idee der weitreichenden Signifikanz über die Betonung eines „weltgeschichtlichen Zusammenhangs“, der Kolumbus aus dem engen historischen Kontext der Entdeckung entkoppelt. Weiterhin werden biographische Daten in dem Kapitel aufgeführt, welche ihn als Identifikationsfigur sichtbar machen. Die SchülerInnen sollen entlang von sieben Leitfragen recherchieren, welche Informationen über die Figur online vorhanden sind und wie sich anhand dieser Informationen sein Leben von der Geburt bis zu seinem Tod rekonstruieren lässt. Ungefähr die Hälfte der Fragen zielt darauf ab, das soziale Umfeld des Kolumbus näher zu ergründen (Geburtsort, Eltern, Kindheit, persönliches Leben und Bildung). Die weiteren Fragen fordern dann eine Betrachtung der Reisen, wobei auch hier die persönliche Motivation und Erfahrung des Kolumbus in der Formulierung der

⁷⁶⁰ Benavides Benavides, José Miguel; Cisternas Pérez, Nataly; Marchant Gutiérrez, Marcela; Susarte Quíntana, Sebastián; Vergara Subiabre, Paula; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 46 ff.

⁷⁶¹ Ebenda, S. 46

Fragestellung den Fokus der Betrachtung bilden. Abschließend wird noch das Element der Tragik in der Narration eingeführt, indem gefragt wird, warum Kolumbus arm und vergessen starb. Da die Einleitung bereits auf Kolumbus als wichtigste Person der Weltgeschichte verweist, erscheint die Frage noch dramatischer, wissen die SchülerInnen doch, dass Kolumbus heute ewig erinnert wird. Der Text zeigt ihnen jedoch, dass Kolumbus im 15. Jh. arm und vergessen stirbt.

Obwohl die Leitfragen keinen Vergleich zu anderen Figuren der Historie fordern, weist der Text die SchülerInnen darauf hin, dass die Figur des Kolumbus sich von anderen Personen unterscheidet. So heißt es im Schulbuch:

Dt.: „Du hast Kolumbus bereits charakterisiert, das heißt, du hast die Eigenschaften bestimmt, die ihn von anderen Menschen unterscheiden.“

Span.: „Ya caracterizaste a Colón, es decir determinaste los atributos que lo diferencian de otras personas.“⁷⁶²

Im Kontext der Beschreibung des biographischen Werdegangs wird somit der Aspekt des Außergewöhnlichen über einen Vergleich zu „anderen Personen“ akzentuiert, wobei aus dem Text nicht ersichtlich wird, welche „anderen Personen“ genau gemeint sind. Die Kategorie wird also allgemein und offen gehalten. Da auch die Recherchearbeit der SchülerInnen, wie bereits erwähnt, keinen expliziten Vergleich zu anderen Personen fordert, wird an dieser Stelle somit auf eine allgemeine Abgrenzung von Kolumbus zu „allen anderen Personen“ verwiesen, was den Aspekt des Heroischen somit an dieser Stelle noch verstärkt. Kolumbus erscheint als Figur, die sich allgemein von vielen „anderen Personen“, unabhängig von Raum und Zeit, abgrenzt.

In der Gesamtbetrachtung der Darstellung der Figur des Kolumbus im Schulbuch des Verlags Santillana lässt sich feststellen, dass die eigentliche Expedition des Kolumbus nicht in den Fokus der Heroisierung gerückt wird, sondern die „Figur des Kolumbus“ selbst. Kolumbus erscheint folglich als außergewöhnlicher Protagonist mit weltgeschichtlicher Bedeutung, der ewig erinnert wird. Die biographischen Daten liefern zudem Möglichkeiten der Identifikation mit der Figur und dem Aufbau einer emotionalen Verbindung mit dem Protagonisten.

Im Anschluss an diesen Exkurs über das Leben und die Bedeutung der Figur des Kolumbus, schließt sich das Kapitel „Ferdinand Magellan und Sebastian Elcano“ an. Die Benennung der Protagonisten in der Kapitelüberschrift verweist bereits auf eine intendierte Hervorhebung. Das Kapitel beginnt mit einer Weltkarte, in welcher die Reiserouten Magellans und Elcanos von 1519 bis 1522 eingezeichnet sind. Die Reise des Magellan wird dann als Auftragsarbeit des spanischen Königs beschrieben, sodass die Abhängigkeit vom Königshaus gezeigt wird. Zudem wird in der Einleitung wiederholt, dass die Reise des

⁷⁶² Benavides Benavides, José Miguel; Cisternas Pérez, Nataly; Marchant Gutiérrez, Marcela; Susarte Quintana, Sebastián; Vergara Subiabre, Paula; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 47

Kolumbus die Könige motivierte, weitere Expeditionen zu beginnen, sodass die Nachzeitigkeit auch an dieser Stelle zum Ausdruck kommt.

Es schließt sich dann eine Narration an, die die Außergewöhnlichkeit der Reise des Magellan zum Ausdruck bringt. Magellan bricht zur Expedition auf und entdeckt den Seeweg, der heute noch nach ihm benannt ist. Er stirbt dann jedoch während eines Kampfes und Elcano gelingt stattdessen die Weltumrundung. Das Außergewöhnliche und die ewige Erinnerung werden somit zum Ausdruck gebracht, wobei auch die Tragik seines plötzlichen Todes im Kampf gezeigt wird. Die Bedeutsamkeit seiner Entdeckung wird dann wiederholt beschrieben und somit erneut betont. Es wird in einem Merkkasten gesagt, dass Magellan einen Seeweg entdeckte, der bis zur Eröffnung des Panamakanals 1914 über Jahrhunderte die schnellste Handelsroute zwischen dem Atlantik und dem Pazifik war. Dies führte zu einem erheblichen Zeitgewinn für den damaligen Handel. Ewige Erinnerung und Bedeutsamkeit der Entdeckung werden folglich an dieser Stelle betont.

Im Anschluss erfolgt jedoch dann der Verweis auf die Christianisierung und Kolonialisierung, die mit den Expeditionen des Magellan in Verbindung standen, sodass der Heldenstatus an dieser Stelle in Zweifel gerät. Auf einer fast einseitigen Zeichnung (vgl. Abbildung 72) wird Magellan gemeinsam mit einem Priester und Rittern bei der Ankunft auf den Philippinen abgebildet. Das Bild zeigt eine direkte Begegnung mit der indigenen Bevölkerung sowie die Intention der Christianisierung. Gemäß der Bildbeschreibung handelt es sich bei der Szene um die Einnahme der Territorien im Namen der spanischen Krone. Die Indigenen wollten sich auf der Insel Mactán der Christianisierung und dem spanischen König jedoch nicht unterwerfen, was zu einer kämpferischen Auseinandersetzung führte. Diese hatte den Tod von Magellan am 27. April 1521 zur Folge. Sein Tod ist somit Resultat der erzwungenen Unterwerfung der Indigenen im Auftrag der spanischen Monarchie, was somit den heroischen Tod Magellans in Frage stellt.

Zusammenfassend wird die Figur des Magellan nicht eindeutig heroisiert dargestellt. Es wird einerseits auf die Abhängigkeit der Figur vom spanischen Königshaus und die Nachzeitigkeit seiner Reise verwiesen, jedoch andererseits gleichsam die Bedeutsamkeit der Entdeckung eines neuen Seewegs herausgestellt. Auch der vermeintlich heroische Tod im Kampf mit den Indigenen wird im Kontext einer erzwungenen Christianisierung und Unterwerfung moderat heroisiert.

Magallanes llega a Filipinas



Abbildung 72

Darstellungen im Schulbuch des Verlagshauses SM

Im Schulbuch des Verlagshauses SM ist ebenso im dritten Betrachtungszeitraum eine personenzentrierte Narration festzustellen. Diese wird jedoch nicht über Bilder oder die Kapitelstrukturen ersichtlich, sondern spiegelt sich vordergründig im Text selbst wider. So findet sich nur eine Zeichnung des Kolumbus, welche diesen am Schreibtisch zeigt (vgl. Abbildung 73)⁷⁶³ und insbesondere seine Visionen in Szene setzt. Zudem wird die erste Begegnung mit den Indigenen gezeigt. Da es sich bei dem Bild um ein Quellendokument handelt, wird dieses im späteren Verlauf noch näher betrachtet werden.⁷⁶⁴

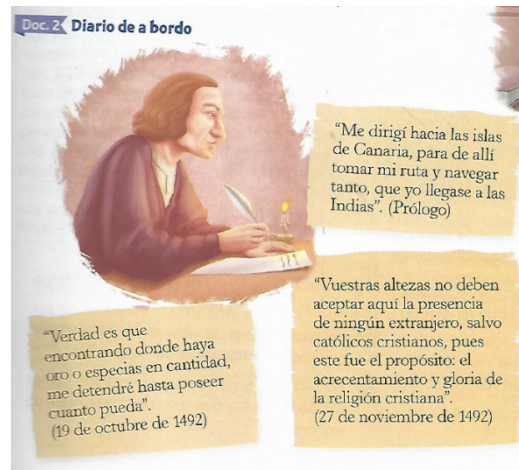


Abbildung 73

Der Figur des Kolumbus wird kein eigenes Kapitel gewidmet, sondern der Protagonist wird im Kapitel „Die Motivation der europäischen Entdecker des 15. Jh.“⁷⁶⁵ behandelt. Der Titel hebt dabei somit die Perspektive der Seefahrer im Allgemeinen und ihre Motivation hervor, ohne dabei bestimmte Figuren zu akzentuieren.

Wie bereits erwähnt, ist im Schulbuch des Verlags SM der dritten Betrachtungsphase insbesondere die schriftliche Darstellung entscheidend für die Detektion heroisierender und personenzentrierender Elemente. So wird den Entdeckungsreisen eine Narration vorangestellt, welche die Rückständigkeit des europäischen Kontinents hervorhebt und den technischen Fortschritt als Thema gänzlich außen vor lässt. Stattdessen werden ökonomische und politische Interessen als Motivation für die Expeditionen benannt und die Seereisen im Kontext besonderer Gefahren skizziert, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Die Narration beginnt in der Lektion 1 „Die europäischen Erkundungsreisen“⁷⁶⁶ im Unterkapitel „Die europäischen Kenntnisse in der Welt des 15. Jh.“⁷⁶⁷ mit einer Erklärung darüber, welche Teile der Welt den Europäern im 15. Jh. bekannt waren. Zudem werden Karten von unterschiedlichen Kartografen des 15. Jh. abgebildet. Interessant ist in diesem Kontext, dass das Kartenmaterial sowohl über die visuelle Gestaltung als auch über die Beschreibungen im Text immer wieder in einen direkten Vergleich zu den Kenntnissen unserer heutigen Zeit gesetzt wird. So heißt es z.B. in der Einleitung in das Kapitel:

⁷⁶³ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 146

⁷⁶⁴ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 152

⁷⁶⁵ Ebenda, S. 146

⁷⁶⁶ Ebenda, S. 138

⁷⁶⁷ Ebenda, S. 142

Dt.: „Das gegenwärtige Wissen über die Erdoberfläche unterscheidet sich stark von dem, was vor Jahrhunderten bekannt war. Mitte des 15. Jahrhunderts wussten die Europäer zum Beispiel nur mit Genauigkeit, wie ein kleiner Teil des Planeten aussah. Bezüglich anderer Gebiete mussten sie sich auf Beschreibungen verlassen, die von einigen Reisenden gemacht wurden, wobei die Existenz weitreichender Regionen völlig ignoriert wurde. Was war die den Europäern bekannte Welt in dieser Epoche?“

Span.: „El conocimiento actual de la superficie terrestre es muy diferente al que se tenía siglos atrás. A mediados del siglo XV, por ejemplo, los europeos solo sabían con exactitud cómo era una mínima porción del planeta. Respecto a otras zonas, debían confiar en descripciones que hacían algunos viajeros, ignorando por completo la existencia de amplias regiones. ¿Cuál era el mundo conocido por los europeos de esta época?“⁷⁶⁸

Auch die Textaufgabe, welche das Kapitel abschließt, verweist auf die limitierten Kenntnisse der damaligen Zeit. So sollen die SchülerInnen erklären, warum das historische Kartenmaterial unvollständig war. Im Anschluss folgt in der narrativen Struktur das Unterkapitel „Der Kontext der europäischen Erkundungsreisen“⁷⁶⁹. Innerhalb dieses thematischen Abschnitts wird die Frage aufgeworfen, warum im 15. Jh. mit den Entdeckungsreisen begonnen wurde. Dabei wird zunächst hervorgehoben, dass bis in das 15. Jh. nur wenige Europäer den Versuch unternommen hatten, ihren Kontinent zu verlassen oder in Regionen außerhalb des Mittelmeers zu segeln. Vordergründig waren es militärische Anführer oder Händler, die sich insbesondere der Landrouten bedienten:

Dt.: „Im Laufe der Jahrhunderte hatten nur wenige Europäer erwogen, über ihren Kontinent oder die Küsten des Mittelmeers hinaus zu reisen. Im Allgemeinen waren es Militärführer und Kaufleute, die über den Landweg in den Osten Europas gingen. Diese Situation änderte sich im 15. Jahrhundert, als portugiesische und spanische Expeditionen in Richtung Süden und Westen in unbekannte Gebiete segelten. **Warum begannen diese Expeditionen im 15. Jahrhundert?**“

Span.: „Durante los siglos, solo unos pocos europeos se habían planteado viajar más allá de su continente o de las costas del mar Mediterráneo. En general, fueron líderes militares y mercaderes que se dirigieron al oriente de Europa por rutas terrestres. Esta situación cambió en el siglo XV, cuando expediciones portuguesas y españolas navegaron hacia el sur y el poniente de zonas que desconocían. **¿Por qué en el siglo XV se iniciaron estas expediciones?**“⁷⁷⁰

⁷⁶⁸ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 142

⁷⁶⁹ Ebenda, S. 144

⁷⁷⁰ Ebenda, S. 138

1

El contexto de los viajes de exploración europeos

Durante siglos, solo unos pocos europeos se habían atrevido a viajar más allá de su continente o de las costas del mar Mediterráneo. En general, fueron líderes militares y mercaderes que se dirigieron al oriente de Europa por rutas terrestres. Esta situación cambió en el siglo XV, cuando expediciones portuguesas y españolas navegaron hacia el sur y el poniente a zonas que desconocían. ¿Por qué en el siglo XV se iniciaron estas expediciones?

Para comprender

Infante príncipe del rey. Me gustaría persona que profesa la religión del Islam.

Para leer

Soy el infante Enrique de Portugal. Desde la década de 1420 apoyé viajes de exploración en la costa atlántica de África. Lo hice para independizar la economía de mi reino de los centros italianos que controlaban el comercio con Oriente y de los pueblos árabes del norte de África, que dominaban el comercio con el sur de aquel continente. Los viajes que impulsé desarrollaron el comercio de oro, esclavos y pimienta. Esto, más el cierre de la ruta por Constantinopla en 1453, motivó expediciones a regiones cada vez más lejanas.

Soy Isabel. Reiné Castilla entre 1474 y 1504. Gracias a mi matrimonio con Fernando de Aragón, también fui Reina de Aragón. Como reinos con esto un largo proceso de conquista en zonas de la península ibérica habitadas por los musulmanes desde el siglo VII. Como reconocimiento, el Papa nos concedió el título de Reyes Católicos.

¡Hola, soy Cristóbal Colón. Estoy acá, en Génova, mi ciudad natal. Parece muy activa. Tanto como otras ciudades y empresas del siglo XV. En ellas creció la burguesía, un nuevo grupo social dedicado principalmente a actividades comerciales y financieras. Pero a que muchos burgueses tenían grandes fortunas, no poseen los privilegios de los nobles, un grupo social más antiguo pero de menor riqueza. En este contexto, los burgueses realizaron alianzas con los reyes, ofreciéndoles recursos a cambio de obtener privilegios comerciales.

Mmm... ¿Qué banquete! Seguramente la carne está fresca y bien condimentada. Huele bien... pimienta, canela, nuez moscada. ¡Y qué vestidos tan finos y elegantes llevan estas personas! Seguramente fueron hechos con seda del Oriente. Escenas como esta eran una excepción en la Europa del siglo XV. Muy pocas personas tenían los recursos para llevar este estilo de vida. La mayoría debía preocuparse por mantener sus escasos alimentos en buen estado, secándolos al sol o agregándoles especias y sal. Y si algo se comenzaba a descomponer, pida de desperdicio! El olor, el sabor y el color de una comida en mal estado siempre se podían disimular con una buena mezcla de especias. ¡Lástima que subiesen tanto de precio con todo este tema de los otomanos.

Actividad

Relacionar

Reunidos en grupo, realicen la actividad.

Acuerden una forma de relacionar las pistas relacionadas con los factores que motivaron los viajes de exploración.

Destaquen o anoten las pistas relacionadas con factores que motivaron los viajes de exploración.

Acuerden una forma de relacionar las diferentes pistas que encontraron.

Relacionen las pistas vinculadas con factores que motivaron los viajes de exploración.

Elaboren un texto en el que se explique cuáles fueron las causas que propiciaron los viajes de exploración.

Abbildung 74

Der Text verweist darauf, dass es sich um eine kleine Gruppe von Reisenden handelte, die den Weg über das Meer in Erwägung zogen, sodass hier die Idee des „Außergewöhnlichen“ betont wird. Zudem wird die Frage nach den Motiven und Gründen für den Beginn der Expeditionen in fett gedruckt, sodass die SchülerInnen bereits darauf hingewiesen werden, dass dieser Aspekt von Bedeutung ist. Die Beantwortung der einleitenden Frage, warum man mit den Erkundungsreisen begann, erfolgt dann über die Abbildung von Porträts unterschiedlicher historischer Charaktere, die in der Ich-Perspektive über ihre persönlichen Motive für den Beginn von Expeditionen in unbekannte Gebiete berichten. Die Abbildung von Porträts verweist auf eine Hervorhebung der einzelnen Protagonisten (vgl. Abbildung 74).

Die erste Abbildung zeigt Heinrich von Portugal (auch bekannt als Heinrich der Seefahrer), welcher die ökonomische Unabhängigkeit Portugals von Italien als Hauptmotiv für seine Expeditionen anführt:

Dt: „[...] Ich tat es, um die Wirtschaft meines Königreichs von den italienischen Zentren, die den Handel mit dem Osten kontrollierten, und den arabischen Völkern Nordafrikas, die den Handel mit dem Süden dieses Kontinents beherrschten, unabhängig zu machen. [...]“

Span.: „[...]Lo hice para independizar la economía de mi reino de los centros italianos que controlaban el comercio con Oriente y de los pueblos árabes del norte de África, que dominaban el comercio con el sur de aquel continente. [...]“⁷⁷¹

Verweise auf Portugal als wissenschaftliches Zentrum werden in diesem Kontext nicht gegeben und es werden klar die wirtschaftlichen Interessen der portugiesischen Monarchie in den Vordergrund gerückt.

Die zweite historische Figur, die ihre Motive für den Beginn der Seereisen im Schulbuch zum Ausdruck bringt, ist die Königin von Spanien. Dabei erklärt sie, dass die Errungenschaften der Portugiesen sowie der zunehmende Reichtum des Osmanischen

⁷⁷¹ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 144

Reichs zentrale Aspekte darstellten, die Reise des genuesischen Seefahrers zu unterstützen:

Dt.: „[...] Als ich die Errungenschaften der Portugiesen sah, beschloss ich, einen genuesischen Seemann zu unterstützen, der anbot, eine Route nach Indien über das Segeln nach Westen zu finden. Wenn wir erfolgreich sind, würden wir auch vermeiden, die Osmanen zu bereichern.“

Span.: „[...] Al ver los logros de los portugueses, decidí apoyar a un marino genovés que ofreció encontrar una ruta a las Indias navegando al Occidente. De tener éxito, además evitaríamos enriquecer a los otomanos.“⁷⁷²

Ein Hauptaugenmerk wird somit zunächst auf die Motive der beiden Königreiche Spanien und Portugal in Repräsentation der Figuren Heinrich von Portugal und Isabel von Spanien gelegt. Dabei stehen ihre ökonomischen und politischen Motive klar im Fokus. In einer weiteren Sprechblase wird auch die Perspektive des Kolumbus dargestellt, jedoch diesmal ohne ein dazugehöriges Porträt. Dieser beschreibt in seinem Bericht nicht seine persönliche Motivation, sondern lediglich die gesellschaftlichen Dynamiken seiner Zeit, welche sich in einem Aufsteigen einer neuen Bourgeoisie in Europa reflektieren. Diese verfolgt insgesamt das Ziel, die wirtschaftlichen und finanziellen Aktivitäten zu fördern. Zu diesem Zweck werden auch Allianzen mit den Königshäusern gebildet, um im Gegenzug für finanzielle Ressourcen ökonomische Privilegien zu erhalten.

Dt.: „[...] In ihnen [den europäischen Städten] wuchs **die Bourgeoisie**, eine neue soziale Gruppe, die sich hauptsächlich kommerziellen und finanziellen Aktivitäten widmete. Obwohl viele Bürger große Vermögen hatten, hatten sie nicht die Privilegien der Adligen.“

Span.: „[...] En ellas [las ciudades europeas] creció **la burguesía**, un nuevo grupo social dedicado principalmente a actividades comerciales y financieras. Pese a que muchos burgueses tenían grandes fortunas, no poseían los privilegios de los nobles.“⁷⁷³

Es wird somit nicht über eine aufstrebende Gesellschaft berichtet, die sich der Erkenntnis und der Wissenschaft öffnet, sondern eine Verschiebung des Machtgefälles wird angedeutet, welche der Bourgeoisie über die finanziellen Ressourcen eine besondere Stellung einräumt und somit die Omnipotenz des Königshauses in der Erzählung neutralisiert.

Weitere Berichte aus der Ich-Perspektive finden sich vom Herzog von Berry (Frankreich), welcher seine Schwärmerei für die Handelsgüter des Orients zum Ausdruck bringt und eine Perspektive des Sultans Mehmed II, welcher den Aufstieg des Osmanischen Reiches hin zu einer wichtigen Handelsmacht beschreibt. Wie bereits erwähnt, werden in diesem Kapitel somit die Motive der spanischen und portugiesischen Monarchien in den Vordergrund gerückt (welche weitestgehend ökonomisch und politisch motiviert sind), während die weiteren historischen Figuren (wie z.B. Kolumbus) die gesellschaftlichen

⁷⁷² Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 144

⁷⁷³Ebenda, S. 145

Kontextbedingungen für diese Entwicklungen aufzeigen. Interessant ist somit, dass alle Themen, die in den vorherigen Büchern des Verlags SM als Gründe für die europäische Expansion aufgeführt wurden (technische Errungenschaften, gesellschaftliche Entwicklungen des Humanismus), in der dritten Betrachtungsphase keine Erwähnung mehr finden, sondern die Eigenmotivation der historischen Figuren, welche sich politisch und ökonomisch begründet, wird über die Erzählung in der „Ich-Perspektive“ in den Vordergrund gerückt. Der Aspekt des technischen Fortschritts wird auch im weiteren Verlauf des Kapitels weder bildlich noch schriftlich thematisiert und nur am Schluss des Kapitels innerhalb einer Aktivität für die SchülerInnen kurz angerissen.

Die narrative Struktur verweist somit implizit auf einen rückständigen Kenntnisstand und keine technischen Fortschritte, auf eine Schwächung der Machposition der Monarchie durch eine aufsteigende Bourgeoise sowie Erkundungsreisen als außergewöhnliche Vorhaben, welche von einer Gruppe weniger Personen realisiert werden, was den Boden für eine heroische Erzählung im weiteren Verlauf der Erzählung ebnet.

Während das Kapitel „Der Kontext der europäischen Erkundungsreisen“⁷⁷⁴ die Kontextbedingungen für den Beginn der Expeditionen aus einer politischen, wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Perspektive zusammenfasst, fokussiert das anschließende Kapitel „Die Motivation der europäischen Entdecker des 15. Jh.“⁷⁷⁵, wie der Titel bereits andeutet, die Perspektive der Seefahrer. Die Figur des Kolumbus nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. Die SchülerInnen beginnen die Narration mit dem Thema der Gefahren. Es wird berichtet, dass die Angst vor den Seeungeheuern sowie vor den realen Gefahren wie Hunger und Krankheit viele Seefahrer davon abhielt, mit den Expeditionen zu beginnen, dass es jedoch einige gab, die diese Ängste überwandern und sich auf die Abenteuer einließen:

Dt.: „Im 15. Jahrhundert hatten viele Europäer Angst, weit entfernt von den Küsten zu segeln. Dieses Gefühl hat seinen Ursprung in Fantasieglauben, wie höllische Abgründe und Monster, aber auch in realeren Themen wie Hunger und Krankheiten, die sie mitten im Ozean erleiden könnten. Jedoch gab es Seeleute, die diese Ängste überwandern und Abenteuer mit ungewissem Ausgang starteten. Warum riskierten sie ihr Leben bei diesen Erkundungsreisen?“

Span.: „En el siglo XV muchos europeos temían navegar lejos de las costas. Este sentimiento se originaba en creencias fantásticas, como abismos infernales y monstruos, pero también en asuntos más reales, como el hambre y las enfermedades que podían sufrir en medio del océano. Sin embargo, hubo navegantes que superaron dichos temores e iniciaron aventuras de resultado incierto. ¿Por qué arriesgaron sus vidas en estos viajes de exploración?“⁷⁷⁶

Das Kapitel über Kolumbus wird somit mit dem Motiv der Angst eingeleitet. Zudem wird hervorgehoben, dass die Reisen besonderen Mut erforderten, stellten sie doch eine Gefahr

⁷⁷⁴ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 144 ff.

⁷⁷⁵Ebenda, S. 146 ff.

⁷⁷⁶ Ebenda, S. 146

für das Leben dar. Es wird somit nicht in Frage gestellt, dass die Expeditionen gefährlich waren, sondern die Frage, warum man sich trotz der Gefahr darauf einließ, steht im Mittelpunkt der Reflexion.

Obwohl das Kapitel, wie bereits erwähnt, mittels der Überschrift keine Hinweise auf eine intendierte Hervorhebung bestimmter Entdecker gibt, folgen im Anschluss an die Beschreibung der Gefahren und der Frage nach den Motiven für den Antritt der Reisen zwei historische Quellen, die die Figur des Kolumbus in den Mittelpunkt rücken. In der Quelle 1 „Der Mann Kolumbus und andere Aufsätze“ (Span. „El hombre Colón y otros ensayos“) wird vom Leben des Kolumbus berichtet und davon, wie er in Portugal zufällig über seinen Schwager an Papiere gelangt, die ihm vermutlich die Ideen für sein Projekt lieferten:

Dt.: „Aber ich habe hier diesen Mann, etwa dreißig Jahre alt, der in Portugal heiratet, wohin es ihn zufällig verschlagen hatte, und dem ein paar Papiere des Schwiegervaters in die Hände fallen, deren Inhalt wir nicht kennen. Es scheint, dass in diesen das aktuelle Thema der damaligen Zeit behandelt wurde: die Entdeckungen. Und auch unser Genuese gerät in den Wirbelwind faszinierender nautischer Erkundungen, sammelt Berichte, macht Reisen, nicht mehr kommerzieller Art, sondern erforschend.“

Span.: „[...]Pero he aquí que este hombre, hacia los treinta años, se casa en Portugal, donde había llegado casualmente, y caen en sus manos unos papeles del suegro, cuyo contenido no conocemos. Parece que se trataba en ellos el tema de actualidad entonces: los descubrimientos. Y también nuestro genovés se mete en el torbellino de las exploraciones náuticas, fascinadoras, reúne informes, hace viajes, no ya comerciales, sino de exploración.“⁷⁷⁷

Es wird somit nicht von einem öffentlichen wissenschaftlichen Diskurs ausgegangen, welcher Kolumbus dazu anregte, seine Ideen zu entwickeln, sondern es wird auf einen außergewöhnlichen Fund exklusiven Wissens verwiesen, auf Basis dessen Kolumbus die Idee der Erkundung neuer Seewege erarbeitete. Kolumbus ist somit auch der, der von der ökonomischen Motivation, die zuvor als starkes Motiv propagiert wurde, abweicht und sich dem Streben nach Erkenntnis widmet, wobei auch hier eine Abenteuerlust, über seine Faszination für das neue Wissen, zum Ausdruck kommt. Diese Beschreibung unterscheidet ihn von den politischen und wirtschaftlichen Tendenzen seiner Zeit und unterstreicht somit den Aspekt des Außergewöhnlichen.

Es folgen dann eine zweite historische Quelle mit Auszügen aus dem Bordtagebuch des Kolumbus und eine Zeichnung, die Kolumbus an einem Schreibtisch sitzend zeigt. Die Quelle reflektiert unterschiedliche Zeitpunkte der Reise in kurzen Sätzen. So finden der geographische Ausgangspunkt der Reise sowie das Vorhaben, viele wertvolle Güter zu finden, Erwähnung. Es wird jedoch innerhalb dieser ersten Beschreibung zunächst nicht erwähnt, dass die Reise des Kolumbus als Auftrag für die spanischen Könige erfolgte oder, dass das Projekt in erster Instanz von der portugiesischen Monarchie abgelehnt wurde. Die

⁷⁷⁷ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 146

Figur des Kolumbus und sein Projekt stehen somit zunächst für sich und isoliert von den historischen Gegebenheiten im Fokus der Narration. Auch das Dokument „Kapitulation von Santa Fe“, welches die Rechte und Pflichten zusammenfasst, findet in diesem Kontext keine Erwähnung. Die einzigen Verbindungen, die zwischen der Reise des Kolumbus und dem spanischen Königshaus bisher getätigt wurden, sind ein Verweis auf die Unterstützung des Projekts durch die Königin Isabel von Spanien im vorangegangenen Kapitel sowie ein im Kontext der Beschreibung der Planung seines Vorhabens abgedruckter Brief an die spanischen Könige, in welchem Kolumbus die freundliche Empfehlung zur Aufrechterhaltung des Katholizismus gibt:

Dt.: „Eure Hoheiten sollten die Anwesenheit eines Ausländers hier nicht akzeptieren, außer christlichen Katholiken, weil das der Zweck der Zunahme und der Herrlichkeit der christlichen Religion war. (27. November 1492).“

Span.: „Vuestras altezas no deben aceptar aquí la presencia de ningún extranjero, salvo católicos cristianos, pues este fue el propósito el acrecentamiento y gloria de la religión cristiana. (27 de noviembre de 1492)“⁷⁷⁸

Kolumbus wird demnach als autonom handelnde Figur und sein Projekt als Ausdruck der Umsetzung außergewöhnlicher Kenntnisse in Szene gesetzt, was den Charakter des Heroischen betont. Über die Einleitung in das Kapitel, welche die Konfrontation mit lebensbedrohlichen Gefahren in den Vordergrund rückt und den technischen Fortschritt seinerzeit nicht thematisiert, wird diese Darstellung komplettiert.

Doch nicht nur die Einleitung rahmt die Figur des Kolumbus und seine Reise als außergewöhnliche Leistung, sondern auch das sich anschließende Kapitel „Die Herausforderungen und die Ressourcen der Entdecker“⁷⁷⁹ betont diesen Aspekt zusätzlich. So wird in der Einleitung in den thematischen Abschnitt darauf verwiesen, dass der Erfolg einer Expedition von der Administration der Ressourcen durch den Kapitän und seine Besatzung abhing:

Dt.: „[...] Schon im Ozean hing der Erfolg der Mission von der Art ab, in der der Kapitän und seine Mannschaft die erhaltenen Mittel verwalteten.“

Span.: „Ya en el océano, el éxito de la misión dependía de la forma en que el capitán y su tripulación administraban los medios conseguidos.“⁷⁸⁰

Der Kapitän wird somit als zentral für den Verlauf einer solchen Expedition dargestellt. Da Kolumbus selbst Kapitän seiner Schiffsflotten war, werden die hier genannten Charakteristika unmittelbar auch mit der historischen Figur verknüpft und verleihen Kolumbus eine höhere Gewichtung.

⁷⁷⁸ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 146

⁷⁷⁹ Ebenda, S. 149

⁷⁸⁰ Ebenda

Im Anschluss daran folgt die Frage, welche Herausforderungen für die Entdecker existierten und wie sie diese überwinden konnten. Für die Beantwortung der Frage wird für die SchülerInnen ein Auszug eines fiktiven Tagebuchs eines Seefahrers abgedruckt, welches sich laut den Angaben im Text zum Teil aus Tagebüchern des Kolumbus und aus denen des Antonio Pigafetta speist, in welchem die beschwerlichen Bedingungen auf See näher illustriert werden. Das Tagebuch berichtet von Krankheiten, Tod und gefährlichen Stürmen und Wetterbedingungen, jedoch auch von Ängsten, Nervosität und Alpträumen von Seeungeheuern. Die Stürme werden als wahre Gefahr im Tagebuch in Szene gesetzt:

Dt.: „**Tag 19:** Gestern war ein immenser Schatten unter dem Schiff und gestern Abend träumte ich von den Meeresmonstern und den höllischen Abgründen, von denen die Leute in Sevilla sprachen. Es ist alles sehr langweilig, überall Meer. **Tag 20:** Letzte Nacht waren wir mit einem großen Sturm konfrontiert. Schnell haben wir die Segel eingeholt. Ich dachte, wir würden sterben. Zum ersten Mal bemerkte ich die Gebete meiner Gefährten, sie waren stark und Mitleid erregend ... Ich glaube, dass Gott uns gerettet hat. [...]“

Span.: „**Día 19:** Ayer una inmensa sombra pasó bajo el barco y anoche soñé con los monstruos marinos y abismos infernales de los que la gente hablaba en Sevilla. Es todo muy tedioso, mar por todos lados. **Día 20:** Anoche enfrentamos una gran tormenta. Rápido guardamos las velas. Pensé que moriríamos. Por primera vez me di cuenta de los rezos de mis compañeros, eran fuertes y lastimeros....creo que Dios nos salvó. [...]“⁷⁸¹

Erstmals findet auch der technische Fortschritt innerhalb der Narration Erwähnung. So wird berichtet, dass sich der Matrose, welcher das Tagebuch schrieb, zwar vor der Expedition fürchtete, die Reise in einer Karavelle ihm jedoch ein Gefühl der Sicherheit gab:

Dt.: „**Tag 8:** [...] Jedoch beruhigt es mich, in einer Karavelle zu reisen. Mit ihren quadratischen Segeln nutzen wir bei Wind den Vorteil des Windes aus.“

Span.: „**Día 8:** [...] Sin embargo me tranquiliza viajar en Carabela. Con sus velas cuadradas aprovechamos el viento a favor, si hay viento.“⁷⁸²

An Tag 26 des Tagebuchs wird jedoch im Anschluss an die überwundene Gefahr des Sturms eine etwas nüchternere Evaluation der vorhandenen Technik vorgenommen:

Dt.: „**Tag 26:** [...] Nach dem Sturm waren die Tage der Schifffahrt bewölkt, sodass uns das Astrolabium nicht geholfen hat, um zu wissen, ob wir den Kurs wiederherstellen. Unser einziges nützliches Instrument an diesem Punkt ist der Kompass, sodass wir nur wissen, dass wir in Richtung Westen fahren [...]“

Span.: „**Día 26:** [...] Tras la tormenta, los días de navegación han estado nublados, así que el astrolabio no nos ha servido para saber si recuperamos el rumbo. Nuestro único

⁷⁸¹ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 149

⁷⁸² Ebenda

instrumento útil a estas alturas es la brújula así que solo sabemos que vamos en dirección poniente [...].”⁷⁸³

Der Verlauf der Tagebucheinträge zeigt somit zu Beginn der Reise einen Optimismus und ein Vertrauen in die vorhandene Technik, welcher sich jedoch im Nachgang an den Sturm in einen Pessimismus wandelt. Während also die vorangegangenen Schulbuchpublikationen den technischen Fortschritt als wichtiges Medium für die Vereinfachung der Seereisen darstellten, setzt das Schulbuch des Verlags SM die technischen Errungenschaften als Instrumente in Szene, die dem Praxistest nicht standhalten konnten. Die Aspekte der Gefahren und Beschwerlichkeiten erhalten somit einen neuen Fokus, steht doch der Mensch den Gefahren ohne die Unterstützung der Technik ausgesetzt gegenüber.

Zentrale Bedeutung erhält in der Narration jedoch die Figur des Kapitäns. Seine Machtposition wird bereits zu Beginn der Erzählung im Tagebuch hervorgehoben, indem beschrieben wird, dass der Zutritt zur Kajüte des Kapitäns verboten war. Er war es auch, der nach dem Sturm den Kurs änderte und somit die Mannschaft aus der Gefahrenzone entfernte. Die Meuterei an Tag 55 konnte er im Keim ersticken, sodass das menschliche Können des Kapitäns und eine Überlegenheit durch Waffengewalt in den Vordergrund gestellt werden.

Dt.: „**Tag 3:** [...] Der einzige Ort, an den ich nicht gehen kann, ist die Kammer des Kapitäns, in der die Büchsen und Musketen aufbewahrt werden. [...] **Tag 22:** [...] Während des Putzens sagte mir ein Begleiter, dass wir uns nur knapp gerettet hatten. Der Kapitän befahl, das Ruder zu drehen, und das half uns, eine Strömung zu finden, die uns vom Sturmzentrum wegführte. **Tag 55:** [...] In der Nacht werden wir einen Aufstand organisieren, die Kontrolle über das Schiff übernehmen und nach Sevilla zurückkehren. **Tag 56:** Die Meuterei ist fehlgeschlagen. Der Kapitän hatte die Waffen und brachte uns leicht zum Schweigen. Die Anführer wurden geschlagen, eingesperrt und im Laderaum gefesselt. Wir fahren weiter nach Westen.“

Span.: „**Día 3:** [...] El único lugar al que no puedo ir es la camera del capitán, donde están guardados los arcabuces y mosquetes. [...] **Día 22:** [...] Mientras limpiaba, un compañero me contó que nos habíamos salvado por poco. El capitán ordenó un giro de timón y eso nos ayudó a encontrar una corriente que nos alejó del centro de la tormenta. **Día 55:** [...] En la noche organizaremos un motín, tomaremos el control del barco y volveremos a Sevilla. **Día 56:** Fracasó el motín. El capitán tenía las armas y fácilmente nos acalló. Los líderes fueron golpeados, encerrados y amarrados en la bodega. Seguimos rumbo al poniente.“⁷⁸⁴

Innerhalb einer Textaufgabe sollen die SchülerInnen dann über die Erzählungen im Tagebuch reflektieren und dabei insbesondere die Risiken, die im Zusammenhang mit den Seereisen existierten, benennen. Ebenso sollen sie darüber nachdenken, welche Ressourcen während der Reise zur Verfügung standen und welche der beschriebenen

⁷⁸³ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 149

⁷⁸⁴ Ebenda, S. 149 ff.

Situationen ihnen persönlich am kritischsten erschienen. Auch werden sie gefragt, welche Lösungen für die kritischen Situationen gefunden wurden. Auf diese Weise werden die besonderen Widrigkeiten auf See mittels der Textaufgabe noch einmal herausgestellt und besonders fokussiert.

Die Illustrationen eines Schiffes inmitten hoher Wellen (vgl. Abbildung 75) sowie die des Kapitäns, welcher als Einzelperson die Meuterei seiner Mannschaft zu verhindern sucht (vgl. Abbildung 76), ergänzen die Inszenierung einer gefährvollen Reise sowie die bedeutsame Rolle des Kapitäns über visuelle Elemente. Die Aspekte der Gefahr und Gefahrbewältigung werden somit in das Zentrum der Narration gerückt und rahmen die Erzählung über die Figur des Kolumbus.



Abbildung 75



Abbildung 76

Die Erwähnung weiterer Seefahrer findet sich erst im sich anschließenden Kapitel „Die Veränderungen der europäischen Visionen der Welt über die Erkundungsreisen“⁷⁸⁵. In der Einleitung in das Kapitel wird beschrieben, dass die Erkundungsreisen die Visionen, die die Europäer von der Welt hatten, veränderten. Die SchülerInnen sollen dann unmittelbar zu Beginn des Kapitels die Frage beantworten, wie die Reisen diese Visionen genau verändert haben. Interessant ist dabei, dass der bisherige Narrationsverlauf ihnen ausschließlich Einblick in die reine Planung der Reise des Kolumbus samt den allgemeinen beschwerlichen Bedingungen auf See gegeben hat. Die Ankunft in der Neuen Welt, die konkrete Durchführung des Projekts des Kolumbus und die Reisen weiterer europäischer Seefahrer fanden jedoch noch keine Erwähnung, sodass zu diesem Zeitpunkt nur ein begrenztes Wissen in die Beantwortung der Frage einfließen kann. Erst dann schließt sich eine Beschreibung der Reisen des Kolumbus, des Vespuccio, des da Gama und des Magellan in chronologischer Reihenfolge an. Ihre jeweiligen Reiserouten werden auf einer historischen Weltkarte eingezeichnet. Die Namen der jeweiligen Seefahrer werden durch fett gedruckte Buchstaben hervorgehoben, sodass in diesem Kapitel von einer Akzentuierung mehrerer Seefahrer gesprochen werden kann. Es wird zwar diesmal erwähnt, dass Kolumbus sein Projekt in Portugal und Spanien vorstellte und schließlich nur die Förderzusage von der spanischen Monarchie erhielt, der Verweis auf die Unterzeichnung des Dokuments „Kapitulation von Santa Fe“ bleibt jedoch nach wie vor aus. Die Rechte und Pflichten des Kolumbus und die Abhängigkeit vom spanischen Königshaus werden innerhalb der

⁷⁸⁵ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 150

Narration somit nicht thematisiert. Abschließend wird der Erkenntnisgewinn durch die Seereisen erneut visuell hervorgehoben, indem das historische Kartenmaterial aus dem 16. Jh. Karten des 21. Jh. gegenübergestellt und die Annäherung und Übereinstimmungen markiert werden (vgl. Abbildung 77 und Abbildung 78).

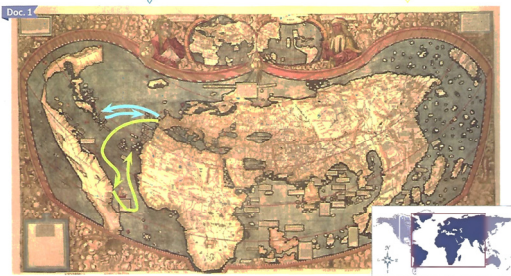


Abbildung 77

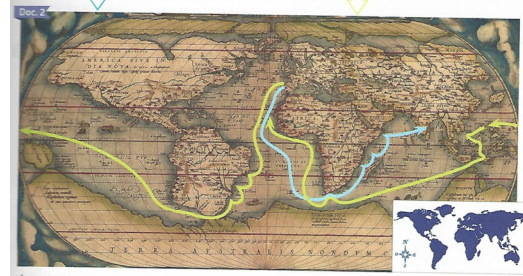


Abbildung 78

Die Narration über Kolumbus endet dann mit dem Kapitel „Der kulturelle Einfluss der Begegnung zwischen Europa und Amerika“.⁷⁸⁶ Die Reise des Kolumbus wird in diesem Kontext als zentraler Wendepunkt für den historischen Verlauf über bildliche und schriftliche diskursive Elemente in Szene gesetzt. So heißt es in der Einleitung in das Kapitel:

Dt.: „Von all den Reisen, die im 16. Jahrhundert unternommen wurden, war die bedeutendste, die des Christoph Kolumbus im Jahr 1492, welche ein Vorher und ein Nachher in der Geschichte der Menschheit markiert. Mit dieser Reise wurden Völker und Zivilisationen in Kontakt gebracht, die sich untereinander absolut nicht kannten.“

Span.: „Del conjunto de viajes emprendidos durante el siglo XVI, el más significativo fue el que realizó Cristóbal Colón en 1492, el que marcó un antes y un después en la historia de la humanidad. Con este viaje se puso en contacto a pueblos y civilizaciones que se desconocían completamente entre sí.“⁷⁸⁷

Es werden dann sechs historische Quellen abgebildet. Die visuelle Hervorhebung des Kolumbus erfolgt über die historische Quelle in Form eines Gemäldes (vgl. Abbildung 79). Es zeigt die erste direkte Begegnung mit der indigenen Bevölkerung und Kolumbus, wobei auch Elemente der Christianisierung und Kolonialisierung in Form eines Kreuzes aus Holz sowie Flaggen angedeutet werden. Die Gruppe der Europäer ist jedoch groß und auch die Schiffsflotte ist im Hintergrund zu sehen, sodass sich das Bild einer europäischen Übermacht zeigt. Die Einheimischen reichen Kolumbus Geschenke, was den Aspekt der Unterwerfung suggeriert.



Abbildung 79

⁷⁸⁶ Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 161 ff.

⁷⁸⁷ Ebenda, S. 161

Die erste schriftliche Quelle trägt den Titel „Kolumbus beansprucht die neuen Gebiete“ // „Colón reclama las nuevas tierras“, in welcher die Einnahme der Territorien durch Kolumbus beschrieben wird. Die Besonderheit liegt hier in der Tatsache, dass diese Quelle dabei identisch ist mit dem Material, welches zum gleichen Zeitpunkt in den Büchern der staatlichen Schulen abgedruckt wird. Allerdings werden die Quellen jeweils mit einem anderen Titel versehen. Während in den staatlichen Schulen das Dokument als „Die Begegnung mit dem Anderen“ // “El encuentro con el otro“ betitelt wird, wird selbiges im Buch des privaten Marktes, wie bereits erwähnt, mit „Kolumbus beansprucht die neuen Gebiete“ // „Colón reclama las nuevas tierras“ überschrieben, was die Figur des Kolumbus und den Aspekt der Kolonialisierung in das Zentrum der Narration rückt. Verschärft wird diese Wahrnehmung der Akzentuierung des Kolumbus zusätzlich dadurch, dass das Dokument im Buch der privaten Schule um einen Satz verkürzt wurde. Es handelt sich dabei um den Satz, welcher explizit die Inanspruchnahme des Territoriums im Namen der spanischen Könige benennt. Somit wird die Abhängigkeit vom spanischen Königshaus bzw. der Charakter einer gegebenen Auftragsarbeit in dem Schulbuch des privaten Sektors nicht benannt. Das Kapitel über die Seereisen schließt somit mit der Inszenierung des Kolumbus als Wendepunkt für den historischen Verlauf ab und stellt seine autonome Inanspruchnahme der spanischen Territorien in den Vordergrund.

Zusammengefasst zeigt die Darstellung, dass das Projekt des Kolumbus betont wird und andere Expeditionen in den Hintergrund rücken. Die Skizzierung eines rückständigen Europas, welches ökonomische Interessen für die Erschließung neuer Handelswege in den Fokus rückt wird einem wissbegierigen Kolumbus, der autonom sein Projekt verfolgt, gegenübergestellt. Dieser setzt sein Projekt trotz der Gefahren auf See und des Mangels an technischem Fortschritt fort und wird somit zum Helden der Erzählung seiner historischen Epoche.

10.2. Carrera, Rodríguez und O’Higgins – Helden der Unabhängigkeitswerdung (Santillana)

Auch in der Betrachtung des Kapitels über die Unabhängigkeitswerdung ist die absolute Heroisierung der nationalen historischen Figuren als Charakteristikum der Schulbücher des privaten Sektors zu nennen. Im Verlagshaus Santillana werden dabei unterschiedliche Strategien der Heroisierung ersichtlich. So werden die historischen Protagonisten über Porträts, Verweise auf die Überwindung besonderer Widrigkeiten, die Hervorhebung ihrer Rolle als Reformgeber im Text besonders betont. Eine Besonderheit zeigt sich jedoch im Schulbuch des Verlagshauses Santillana in dieser Betrachtungsphase darin, dass erstmals auch die Bezeichnungen „Held“ und „Vater der Nation“ in den Beschreibungen der Figuren zu finden sind, sodass sich die Heroisierung nicht implizit, sondern offensichtlich gestaltet, wie die folgenden Ausführungen zeigen.

José Miguel Carrera

Die Figur des José Miguel Carrera wird im Schulbuch des Verlagshauses Santillana im Unterkapitel „Phase der Patria Vieja (1810–1814)“⁷⁸⁸ behandelt. Die Kapitelstruktur weist somit keine Hervorhebung der Figur auf. Illustrativ wird Carrera jedoch über ein Porträt besonders betont. Zudem wird der Protagonist in der Bildunterschrift als Held und Vater der Nation bezeichnet.

Dt.: „Jose Miguel Carrera, Generalpatriot und Held der Nation. Er ist einer der Väter des chilenischen Vaterlandes.“

Span.: „Jose Miguel Carrera, general patriota y héroe de la nación. Es uno de los padres de la patria chilena.“⁷⁸⁹

Carrera wird somit mittels des Porträts (vgl. Abbildung 80) sowie der Beschreibung als wichtiger Protagonist der nationalen Geschichte herausgestellt, wobei seine Funktion als Gründungsheld im Sinne eines „Vaters der Nation“ explizit betont wird. Dem/der Schüler(in) wird folglich die Bedeutsamkeit der Figur eindeutig mitgeteilt. Ebenso wird ein Bild der von Carrera entworfenen chilenischen Flagge abgedruckt (vgl. Abbildung 80). Die Etablierung nationaler Symbole während seiner Regentschaft und die Idee der Festigung nationaler Identität werden somit hervorgehoben.

Im weiteren Verlauf des Textes wird schließlich insbesondere die Bedeutung der Institutionen seinerzeit als Thema aufgegriffen, wobei insgesamt ein positives Bild skizziert wird.

Der Text beginnt mit der Erzählung über die Gründung des ersten Regierungsrates. Dieser wird als monarchietreue Institution beschrieben, die sich im Laufe ihrer Arbeit jedoch als Akteur des Wandels herausstellte:

Dt.: „Als die Nachricht der Gefangennahme Ferdinand VII. in Chile eintraf, wurde die gleiche Debatte ausgelöst wie im restlichen Hispanoamerika: Weiterhin von den kolonialen Institutionen regiert zu werden oder einen eigenen Regierungsrat bilden. Wie wirkte sich das auf Chile aus? Der Gouverneur Mateo de Toro y Zambrano beschloss, am 18. September 1810 die Bildung eines Regierungsrats einzuberufen. Dem König Ferdinand VII Treue

Periodo de la Patria Vieja (1810-1814)

Cuando a Chile llegaron las noticias de la prisión de Fernando VII, se generó el mismo debate que en el resto de Hispanoamérica: seguir siendo gobernados por las instituciones coloniales o formar una junta de gobierno. ¿Cómo afectó esto a Chile? El gobernador Mateo de Toro y Zambrano decidió convocar, el **18 de septiembre de 1810**, a la formación de una **Junta de Gobierno**. Jurando lealtad al rey Fernando VII, esta junta dirigiría al Reino de Chile mientras el rey estuviera en prisión. A pesar de que en la junta existieron múltiples opiniones, con el paso de los meses esta fue adquiriendo una postura cada vez más favorable a cambios como la **libertad de comercio** con otros países.

El 4 de julio de 1811 se reemplazó la Junta de Gobierno por el **primer Congreso Nacional** en Chile, institución que realizó importantes cambios. Algunos de estos fueron:

- Sustitución de la Real Audiencia (tribunal colonial español) por el Tribunal Supremo de Justicia.
- Se decreta la **“libertad de vientres”**, ley que determinó que los **hijos de esclavos nacidos en Chile fueran libres**. Este fue el primer paso para la posterior abolición de la esclavitud en Chile, la cual se aprobó definitivamente en 1823.

Durante los dos primeros años de la Patria Vieja aumentaron las **diferencias** entre los **criollos moderados**, que buscaban pocos cambios, y los **criollos exaltados**, que exigían reformas más profundas, e incluso separarse de España.

Con el objetivo de generar cambios profundos, un militar criollo de origen aristocrático llamado **José Miguel Carrera** tomó el poder. Durante su gobierno se realizaron cambios que apuntaban a generar una definitiva independencia de Chile con España. Sus obras principales fueron:

- Los **primeros símbolos patrios**, tales como la bandera y el escudo nacional, fueron creados para reemplazar los símbolos monárquicos españoles.
- **Reglamento Constitucional de 1812**: documento que reconoce la autoridad de Fernando VII, pero este debía acatar las decisiones tomadas en territorio chileno; prácticamente era una declaración de independencia.
- Fundación del **Instituto Nacional** y de la **Biblioteca Nacional** con el objetivo de fomentar la educación.



Óleo de Francisco Fortuny que muestra la Junta de Gobierno de 1810, celebrada en la ciudad de Santiago.



José Miguel Carrera, general patriota y héroe de la nación. Es uno de los padres de la patria chilena.



Primera bandera de Chile (1812).

Abbildung 80

⁷⁸⁸ Margas Soto, Héctor; de la Puenta Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 84 ff.

⁷⁸⁹ Ebenda, S. 84

schwörend, würde dieser Rat das Königreich Chile leiten, solange der König im Gefängnis war. Obwohl es innerhalb des Rates unterschiedliche Meinungen gab, entwickelte dieser im Laufe der Monate eine Haltung, die mehr und mehr den Wandel wie die Liberalisierung des Handels mit anderen Ländern begünstigte.”

Span.: „Cuando a Chile llegaron las noticias de la prisión de Fernando VII., se generó el mismo debate que en el resto de Hispanoamérica: seguir siendo gobernados por las instituciones coloniales o formar una junta de gobierno. ¿Cómo afectó esto a Chile? El gobernador Mateo de Toro y Zambrano decidió convocar, el 18 de septiembre de 1810, a la formación de una Junta de Gobierno. Jurando lealtad al rey Fernando VII, esta junta dirigiría al Reino de Chile mientras el rey estuviera en prisión. A pesar de que en la junta existieron múltiples opiniones, con el paso de los meses esta fue adquiriendo una postura cada vez más favorable a cambios como la libertad de comercio con otros países.”⁷⁹⁰

Der Rat wird in Loyalität zu Spanien gegründet, entwickelte jedoch im Laufe der Zeit eine Haltung, die dem Wandel zugeneigt war. Ein erster Schritt war dabei die Erlangung der Handelsfreiheit. Illustrativ wird der Rat über ein abgedrucktes Gemälde des Francisco Fortuny betont (vgl. Abbildung 80).

Es folgt dann der Verweis, dass der Rat 1811 durch den nationalen Kongress ersetzt wird. Diese Institution erzielte gemäß dem Text wichtige Neuerungen, wie die Substitution des spanischen Kolonialgerichtes durch den Obersten Gerichtshof und die Befreiung der Sklaven. Die Gesinnung des Kongresses gegenüber der spanischen Krone wird jedoch nicht thematisiert. Insgesamt wird folglich ein positives Bild der Institution skizziert. Es wird dann beschrieben, dass im Laufe der Jahre die politischen Differenzen zwischen den Moderaten und den Radikalen mehr und mehr zunahmten und vor allem Letztere die Abspaltung von Spanien forderten. Die Konflikte werden somit als langjährig beschrieben, jedoch mit dem Verweis, dass diese sich erst im Laufe der Zeit zuspitzten.

Die Figur des José Miguel Carrera wird dann in die Narration eingeführt. Dieser strebte tiefgreifende Reformen an und erzielte für die Phase seiner Regentschaft die definitive Unabhängigkeit vom Königreich Spanien. Die militärische Intervention des Carrera findet innerhalb der Narration keine Erwähnung. Somit erscheint seine Regentschaft als linearer Verlauf von sich abwechselnden Regierungsformen:

Dt.: „Mit dem Ziel, tiefgreifende Veränderungen zu bewirken, übernahm ein kreolischer Militärmann aristokratischer Herkunft namens José Miguel Carrera die Macht. Während seiner Regierung wurden Änderungen vorgenommen, die darauf abzielten, Chile endgültig unabhängig von Spanien zu machen.”

⁷⁹⁰ Margas Soto, Héctor; de la Puente Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 84

Span.: „Con el objetivo de generar cambios profundos, un militar criollo de origen aristocrático llamado Jose Miguel Carrera tomó el poder. Durante su gobierno se realizaron cambios que apuntaban a generar una definitiva independencia de Chile con España.“⁷⁹¹

Die Beschreibung einer Machtübernahme Carreras ohne militärische Intervention hebt an dieser Stelle seine Qualitäten als politischer Anführer und Reformgeber hervor. Somit korrespondieren die Beschreibungen im Text an dieser Stelle mit der Bildunterschrift im Porträt, in welcher man ihn als „Vater der Nation“ im Sinne eines Gründungshelden propagiert. Im Anschluss an die Beschreibung der Machtübernahme werden dann die zentralen Werke der Regentschaft des Carrera im Text benannt. Dazu gehörten die Schaffung patriotischer Symbole, die neue Verfassung von 1812, das nationale Institut, die nationale Bibliothek sowie die erste Zeitung Chiles. Ein Verweis auf die Schwester oder den Bruder Carreras findet sich in diesem Kontext nicht und auch die Rolle des Carrera in der verlorenen Schlacht von Rancagua ist nicht Bestandteil des Kapitels über die Patria Vieja. Der Text beschreibt Carrera somit als wichtigen Politiker und Reformgeber. Das Porträt sowie die Bildunterschrift geben zusätzlich den Verweis auf seine militärische Stärke.

Manuel Rodríguez

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, wird auch die Figur des Manuel Rodríguez explizit als Held der Nation im Schulbuch inszeniert, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

In der ersten Betrachtung des Schulbuchs wird der/die Rezipient(in) auf ein Porträt des Rodríguez aufmerksam (vgl. Abbildung 81). Die Generalsuniform sowie ein Schwert in der Hand verweisen dabei auf eine militärische Persönlichkeit. Die zugehörige Bildunterschrift bestätigt den gegebenen Ersteindruck einer wichtigen Persönlichkeit:

Dt.: „Manuel Rodríguez gilt als einer der Väter der chilenischen Nation. Sein Leben und seine Geschichten haben einen Großteil der chilenischen Folklore beeinflusst. Über ihn wurden Lieder, Gedichte, Geschichten, Filme und Fernsehproduktionen geschaffen.“

Tema 2 / La Independencia de Chile

Periodo de la Reconquista (1814-1817)

Ante la grave derrota del ejército patriota, los sobrevivientes se vieron obligados a huir de Chile y refugiarse en Mendoza, Argentina, escapando de la persecución realista. Mientras que, en Chile, los realistas reconquistaron el poder e instauraron los gobiernos de los españoles Mariano Osorio (1814-1815) y Casimiro Mercó del Port (1815-1817), caracterizados por la represión ejercida hacia los criollos patriotas. Muchos huyeron fuera de Chile, mientras que otros fueron exiliados hacia la isla Juan Fernández (en ese entonces deshabitada) con el fin de excluirlos de la sociedad y así evitar la expansión de las ideas independentistas. Durante este periodo se formó también el Real Regimiento de los Talaveras, tropa encargada de vigilar el orden público y perseguir y reprimir a los patriotas. Dirigidos por Vicente San Bruno, los Talaveras son tristemente recordados por su crueldad con la población civil de la época. Al mismo tiempo, Napoleón era derrotado en Europa, por lo que es liberado el rey Fernando VII. Nuevamente en el trono, se opuso firmemente a la Independencia de las colonias en América.

Refugiados en Argentina, O'Higgins y el general argentino José de San Martín se prepararon para atacar a los realistas. Mientras tanto en Chile se desarrolló un movimiento de resistencia y combate de guerrillas dedicado a sabotear y espiar las acciones del gobierno y ejército español. El guerrillero y espiá más recordado de la resistencia fue Manuel Rodríguez, quien lideró y organizó a milicias encargadas de atacar por sorpresa a las tropas españolas.

Periodo de la Patria Nueva (1817-1823)

Hacia fines de la Reconquista, el deseo de independizarse ya era mayoritario entre los criollos. ¿Qué sucedía mientras en Argentina? Se organizó el Ejército Libertador, el que, en 1817, cruzó la cordillera de los Andes hacia Chile con el fin de liberar a este país. ¿Cómo fue el cruce por la cordillera de los Andes? ¿Quiénes componían las tropas? Este ejército estaba compuesto por 6000 soldados chilenos y argentinos, quienes tuvieron grandes dificultades para cruzar la cordillera, como la altura, el frío, los enfrentamientos con tropas españolas y la movilización de recursos necesarios para mantener a las tropas, tales como armamento, alimentos, herramientas y animales de carga.

Una vez cruzada la cordillera de los Andes, el ejército patriota derrotó a los realistas el día 12 de febrero de 1817 en la batalla de Chacabuco. El Ejército Libertador llegó a Santiago y a O'Higgins se le otorgó el cargo de director supremo. Al año siguiente del triunfo en Chacabuco, el 12 de febrero de 1818 se firmó en Talca la Declaración de Independencia, transformándose Chile en una nación libre. Aun así, el virrey del Perú siguió enviando tropas realistas para recuperar el territorio chileno, las

Abbildung 81

Todos juntos

Valores sociales, cívicos y solidarios
Las libertades de pensamiento, de expresión y de reunión son derechos fundamentales que hay que respetar en una sociedad democrática. Sin embargo, a lo largo de la historia de Chile, muchas personas han sido perseguidas por sus ideas.



Manuel Rodríguez es considerado como uno de los padres de la nación chilena. Su vida y sus historias han inspirado a gran parte del folclore chileno. Sobre él se han creado canciones, poemas, cuentos, películas y producciones televisivas.

⁷⁹¹ Margas Soto, Héctor; de la Puenta Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 84

Span.: „Manuel Rodríguez es considerado como uno de los padres de la nación chilena. Su vida y sus historias han inspirado a gran parte de folclore chileno. Sobre él se han creado canciones, poemas, cuentos, películas y producciones televisivas.“⁷⁹²

In der Erläuterung räumt man der Figur somit eine besondere Position innerhalb des historischen Verlaufs ein, wobei insbesondere die Geschichten um sein Leben in Form von Gedichten, Filmen und Sagen in das kollektive Gedächtnis der Nation transferiert wurden, was den Aspekt ewiger Erinnerung verdeutlicht.

Das Kapitel über Rodríguez mit dem Titel „Phase der Rückeroberung (1814–1817)“⁷⁹³ beginnt damit, die Exilierung der Patrioten und die Machtwiederherstellung der Monarchie zu beschreiben. Repression und Verfolgung bilden dabei das politische Panorama:

Dt.: „In Chile erlangten die Royalisten die Macht zurück und setzten die Regierungen der Spanier Mariano Osorio (1814-1815) und Casimiro Marcó del Pont (1815–1817) ein, die durch die Repression gegen die patriotischen Kreolen gekennzeichnet waren.“

Span.: „Mientras que, en Chile, los realistas reconquistaron el poder e instauraron los gobiernos de los españoles Mariano Osorio (1814–1815) y Casimiro Marcó del Pont (1815–1817), caracterizados por la represión ejercida hacia los criollos patriotas.“⁷⁹⁴

Am Ende des Kapitels werden dann die historische Figur des Manuel Rodríguez sowie ihre Bedeutung für die chilenische Unabhängigkeitswerdung näher beschrieben:

Dt.: „Als Flüchtlinge in Argentinien bereiteten sich O’Higgins und der argentinische General José de San Martín darauf vor, die Royalisten anzugreifen. In Chile wurden inzwischen eine Widerstandsbewegung und eine Guerrillakriegsbewegung entwickelt, die die Aktionen der spanischen Regierung und der spanischen Armee sabotierte und ausspionierte. Der meist erinnerte Guerillero und Spion des Widerstands war Manuel Rodríguez, der die Milizen anführte und organisierte, die mit Überraschungsangriffen auf die spanischen Truppen beauftragt waren.“

Span.: „Refugiados en Argentina, O’Higgins y el general argentino José de San Martín se prepararon para atacar a los realistas. Mientras tanto en Chile se desarrolló un movimiento de Resistencia y combate de guerrillas dedicado a sabotear y espiar las acciones del gobierno y ejército español. El guerrillero y espía más recordado de la Resistencia fue Manuel Rodríguez, quien lideró y organizó a milicias encargadas de atacar por sorpresa las tropas españolas.“⁷⁹⁵

Rodríguez wird als Figur gezeigt, die sich besonders aus der Gruppe der chilenischen Widerstandskämpfer hervorhebt und diese Gruppe organisierte und anführte. Er wird für seine Aktionen erinnert, sodass seine Bedeutung für den historischen Verlauf betont wird. Das schwierige politische Klima verweist auf eine besondere Gefahr, mit welcher seine

⁷⁹² Margas Soto, Héctor; de la Puenta Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 86

⁷⁹³ Ebenda

⁷⁹⁴ Ebenda

⁷⁹⁵ Ebenda, S. 86

Aktionen des Widerstands verbunden waren. In dem Kapitel wird er als Wegbereiter hervorgehoben, der den Exilierten hilft, um den Widerstand wieder aufleben zu lassen. Die in der Bildunterschrift beschriebene Rolle eines ewig erinnerten Vaters der Nation reflektiert sich somit auch im Text. Die Durchquerung der Anden ist ein Thema, welches erst im sich anschließenden Kapitel auftaucht. Somit wird der Figur des Rodríguez eine eigene Erzählung gewidmet und die Hervorhebung zusätzlich gestärkt.

Bernardo O'Higgins

In der Betrachtung der Darstellung national historischer Figuren in Schulbüchern des Verlagshauses Santillana, erscheint die Figur des Bernardo O'Higgins in der dritten Betrachtungsphase am deutlichsten hervorgehoben. So werden dem Protagonisten zwei Unterkapitel gewidmet: „Die Regierung des O'Higgins als Regierungsvorsitzender“⁷⁹⁶ und „O'Higgins verzichtet auf die Macht: Ende der Phase der Unabhängigkeitswerdung“⁷⁹⁷. Die Kapitelüberschriften verweisen dabei bereits auf eine gewandelte Darstellung im Vergleich zu den Schulbucheditionen der ersten und zweiten Betrachtungsphase. So wird in der ersten Überschrift der Hinweis auf den Regierungsvorsitz des O'Higgins mitaufgenommen, was seine besondere politische Position betont. Mittels der zweiten Überschrift wird ein bewusster Machtverzicht angedeutet, sodass die Heroisierung sich hier bereits andeutet.

Innerhalb der Darstellung des O'Higgins findet sich zudem eine weitere Besonderheit. So wird das Thema der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitsbewegung in die Erzählung über O'Higgins im Schulbuch integriert. Zwischen den Kapiteln über seine Regentschaft und sein Abdanken wird das Kapitel „Die Befreiungsarmee in Peru“⁷⁹⁸ gesetzt. Dieses greift einerseits klassisch die Expeditionen von José de San Martín und O'Higgins als Themen auf und enthält jedoch auch eine kleine Chronologie der Ereignisse auf dem gesamten lateinamerikanischen Kontinent, welche nochmals als eigene Übersicht abgedruckt ist.⁷⁹⁹ Diese Integration lateinamerikanischer Ereignisse in die lineare Narration über O'Higgins deutet somit auf einen wesentlichen Beitrag des O'Higgins für die gesamtlateinamerikanische Bewegung hin und verweist auf seine besondere Stellung in der Historie. Die Betonung erfolgt zusätzlich über visuelle Elemente. So werden das Gemälde „Umarmung von Maipú“ (vgl. Abbildung 82) sowie Porträts der Figuren José de San Martín (vgl. Abbildung 82) und Simón Bolívar (vgl. Abbildung 83) im Kontext der Narration über O'Higgins abgedruckt. Das Gemälde „Umarmung von Maipú“ zeigt die Umarmung zwischen O'Higgins und San Martín im Anschluss an die gewonnene Schlacht und weist auf die Verbindung zwischen den beiden Protagonisten sowie die militärische Stärke des O'Higgins hin. Die Porträts von José de San Martín und Simón Bolívar, die die gesamtlateinamerikanische Befreiungsbewegung anführten, stärken das Bild der

⁷⁹⁶ Margas Soto, Héctor; de la Puente Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 87

⁷⁹⁷ Ebenda, S. 89

⁷⁹⁸ Ebenda, S. 88

⁷⁹⁹ Nähere Betrachtung findet diese Chronologie nochmals im Kapitel 10.4, Abbildung 89 und Abbildung 90, S. 287 dieser Arbeit

Zugehörigkeit des O’Higgins zu diesen Widerstandskämpfern. Die Figur des Simón Bolívar wird in der Bildunterschrift als „Held und Befreier Lateinamerikas“ proklamiert, sodass auch die Heroisierung dieser Figur explizit erfolgt.


cuales derrotaron a los patriotas en la batalla de Cancha Rayada el 19 de marzo, pero el triunfo patriota el 5 de abril en la **batalla de Maipú** selló definitivamente la independencia de Chile.

El gobierno de Bernardo O’Higgins como director supremo


Después de firmarse la Declaración de Independencia, el general Bernardo O’Higgins gobernó como director supremo de la nación (1817-1823), autoridad máxima del país (aún no se creaba el actual cargo de presidente). ¿Cómo crees que fue la tarea de ser el primer gobernante de un país naciente?

Asumir este puesto significaba un gran desafío, ya que era la primera vez que los nacidos en suelo chileno gobernarían este territorio. Además, Chile se encontraba en una crítica situación económica debido a los fuertes gastos que significó la guerra por la independencia. Asimismo, durante su mandato se realizaron las siguientes obras:

- Creación de la bandera y escudo nacional actuales.
- Construcción de obras públicas:
 - El Paseo de la Alameda de las Delicias, actual Avenida Libertador Bernardo O’Higgins de Santiago.
 - El Mercado Central: su objetivo era evitar la venta de comestibles en las calles.
 - El Cementerio General de Santiago y un cementerio para “disidentes” (no católicos) en Valparaíso.
 - La Academia Militar (actual Escuela Militar).
- Reapertura de la Biblioteca Nacional y del Instituto Nacional.
- Abolición de los títulos nobiliarios y escudos de armas familiares.




Bandera actual de Chile.



José de San Martín, general del Ejército Libertador.

El abrazo de Maipú entre San Martín y O’Higgins, hecho ocurrido en la batalla de Maipú.



Unidad 2. De la independencia a los gobiernos liberales

Abbildung 82

País	Fecha que se declara la independencia
Haití	1 de enero de 1804
Venezuela	5 de julio de 1811
Paraguay	3 de octubre de 1813
Argentina	9 de julio de 1816
Chile	12 de febrero de 1818
Colombia	7 de agosto de 1819
México	27 de septiembre de 1821
Ecuador	24 de mayo de 1822
Perú	9 de diciembre de 1824
Bolivia	6 de agosto de 1825
Uruguay	28 de agosto de 1828



Simón Bolívar, héroe y libertador latinoamericano.

Debés comprender que la independencia de Chile es un **proceso nacional** y a la vez **continental**, porque involucró a varios países latinoamericanos.

O’Higgins renuncia al poder: fin del período de independencia

Durante su gobierno como director supremo, O’Higgins tuvo que afrontar una fuerte oposición, principalmente desde la aristocracia. Se le cuestionó por el fuerte gasto que significó la Expedición Libertadora del Perú, siendo que la economía ya estaba en crisis debido a los gastos militares de la Independencia de Chile.

La aristocracia transformó a O’Higgins en un enemigo, ya que este eliminó los títulos de nobleza, símbolos de prestigio y reconocimiento social, y con el fin de lograr una sociedad con más igualdad, intentó abolir los mayorazgos, derecho de poder otorgar por medio de la herencia el dominio de tierras a un hijo mayor.

También tuvo conflictos con el clero chileno debido a que O’Higgins creó el Cementerio General y un cementerio para “disidentes”, lugares para personas no católicas, de otras religiones y no creyentes. Además, se le acusó de mandar a fusilar a Manuel Rodríguez y José Miguel Carrera. Por último, a O’Higgins se le catalogó de autoritario y de tener demasiadas atribuciones en su poder, las cuales aumentaron con la aprobación de la Constitución de 1822. Finalmente, ante las presiones de la aristocracia, renuncia al cargo de director supremo. Este ablitó, es decir, renunció al poder y lo entregó a otra autoridad. La abdicación de O’Higgins marca el fin del período de la independencia.



Pintura de Manuel Antonio Caro que muestra la abdicación de Bernardo O’Higgins.

Unidad 2. De la independencia a los gobiernos liberales

89

Abbildung 83

In den Kapiteln „Die Regierung des O’Higgins als Regierungsvorsitzender“⁸⁰⁰ und „O’Higgins verzichtet auf die Macht: Ende der Phase der Unabhängigkeitswerdung“⁸⁰¹ wird schließlich die politische Figur des O’Higgins thematisiert und hervorgehoben. Bereits zu Beginn des Kapitels werden die schwierige ökonomische Situation des Landes und die politischen Herausforderungen beschrieben:

Dt.: „Diese Position anzunehmen bedeutete eine große Herausforderung, da erstmals die auf chilenischem Boden Geborenen dieses Territorium regieren würden. Außerdem befand sich Chile aufgrund der hohen Ausgaben, die der Unabhängigkeitskrieg mit sich brachte, in einer kritischen wirtschaftlichen Situation.“

Span.: „Asumir este puesto significaba un gran desafío, ya que era la primera vez que los nacidos en suelo chileno gobernarían este territorio. Además, Chile se encontraba en una crítica situación económica debido a los fuertes gastos que significó la guerra por la independencia.“⁸⁰²

Es schließt sich dann eine Auflistung der sogenannten Werke des O’Higgins an. Diese nimmt dabei die bereits bekannten Elemente aus den Schulbüchern der vorangegangenen Betrachtungsphasen auf (nationales Institut, nationale Bibliothek, Militärschule, nationales Heer, zentraler Friedhof in Santiago, protestantischer Friedhof in Valparaíso, die Gründung der Stadt San Bernardo, der Entwurf einer neuen Flagge). In der dritten Betrachtungsphase

⁸⁰⁰ Margas Soto, Héctor; de la Puenta Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 87

⁸⁰¹ Ebenda, S. 89

⁸⁰² Ebenda, S. 87

werden die Allee „El Paseo de la Alameda de las Delicias“ mit dem aktuellen Namen „Allee Befreier Bernardo O’Higgins“, der zentrale Markt sowie die Aberkennung von Adelstiteln in die Liste aufgenommen. Der Verweis auf die Werke ist somit konstant und nimmt im Laufe der Jahre zu. Zusätzlich wird auf die Aktualität und Bedeutung der Symbole in der Gegenwart verwiesen, was den Gedanken der ewigen Erinnerung zusätzlich stärkt. Unterstützt wird dies visuell über die Abbildung der aktuellen Flagge Chiles als Symbol für die Schaffung nationaler Symbole und Identität (vgl. Abbildung 82).

Es schließt sich dann das Thema der Abdankung des O’Higgins an. Illustrativ wird die Szene des Abdankens erneut über das Gemälde von Manuel Antonio Caro aus dem Jahr 1875 gezeigt (vgl. Abbildung 83). Zu Beginn werden die Gründe für das Abdanken näher erläutert. Die Aristokraten werden als Hauptakteure benannt, welche u.a. aufgrund der Aberkennung ihrer Rechte das Vertrauen in die Regierung verloren hatten. In dieser dritten Betrachtungsphase wird insbesondere der Klerus als relevanter Akteur in die Argumentation mit aufgenommen, welcher insbesondere die Schaffung eines protestantischen Friedhofs unter O’Higgins als problematisch ansah. Weitere Faktoren, die gemäß dem Text schließlich zum Abdanken führten, waren die Finanzierung der Expedition nach Peru, der Vorwurf, die Ermordung des Carrera und Rodríguez veranlasst zu haben, sowie der Versuch der Verlängerung der Regentschaft. In den ersten zwei Betrachtungsphasen wird eine militärische Intervention durch zwei Provinzen Chiles als Grund für die Beendigung des Regimes hervorgehoben. Im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase werden jedoch die Aristokraten als wesentliche Akteure in den Mittelpunkt gerückt, die O’Higgins zum Feindbild erklärten:

Dt.: „Die Aristokratie erklärte O’Higgins zum Feind, als er die Adelstitel abschaffte.“

Span.: „La aristocracia transformó a O’Higgins en un enemigo, ya que este eliminó los títulos de nobleza.“⁸⁰³

Unter dem Druck der Aristokratie wurde O’Higgins schließlich zum Abdanken gezwungen, was ihm den Status des tragischen Helden verleiht:

Dt.: „Schließlich wurde O’Higgins als autoritär eingestuft, der zu viele Machtbefugnisse hatte, die mit Verabschiedung der Verfassung von 1822 zunahmen, und schließlich tritt er unter dem Druck der Aristokratie als Oberster Direktor zurück. Das heißt, er dankte ab und verzichtete auf die Macht und gab sie an eine andere Autorität weiter.“

Span.: „Por último, a O’Higgins se le catalogó de autoritario y de tener demasiadas atribuciones en su poder, las cuales aumentaron con la aprobación de la Constitución de 1822. Finalmente, ante las presiones de la aristocracia, renuncia al cargo de director supremo. Este abdicó, es decir, renunció al poder y lo entregó a otra autoridad.“⁸⁰⁴

⁸⁰³ Margas Soto, Héctor; de la Puenta Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 87

⁸⁰⁴ Ebenda, S. 89

Der Verweis auf den Verzicht auf die Machtposition, verleiht dem Abdanken eine zusätzliche Tragik und Dramaturgie.

Ein Porträt des O'Higgins findet sich im Schulbuch außerhalb des eigentlichen Kapitels über O'Higgins abgedruckt (vgl. Abbildung 84). Es erscheint im Kontext der Beschreibung der verlorenen Schlacht von Rancagua, welche in einem eigenen Kapitel mit dem Titel „Der Unabhängigkeitskrieg“ behandelt wird.⁸⁰⁵ Die Bildunterschrift bezeichnet O'Higgins dabei explizit als Helden und Vater der Nation, wobei ebenso seine Funktion als Heerführer herausgestellt wird:

Dt.: „Bernardo O'Higgins, General der patriotischen Truppen, wird als Held und Vater der chilenischen Nation betrachtet.“

Span.: „Bernardo O'Higgins, general de las tropas patriotas, es considerado un héroe y padre de la nación chilena.“⁸⁰⁶

Im Kapitel über die Schlacht Rancagua selbst wird geschrieben, dass O'Higgins das Kommando über die Truppen erhält, da Carrera es nicht schaffte, das Fortschreiten des spanischen Heers aufzuhalten. Die Patrioten werden dennoch geschlagen und die Schlacht geht, gemäß der Beschreibung im Schulbuch, als „Desaster von Rancagua“ in die Geschichte ein. Zum Abschluss des Kapitels wird erläutert, dass es verschiedene Gründe gab, die zum Scheitern in der Schlacht beitrugen. Genannt werden die schlechte Vorbereitung und Ausbildung der Armee und der Konflikt zwischen Carrera und O'Higgins über die Führung des Heeres, was die Armee schwächte. Die SchülerInnen sollen dann reflektieren, welche Gründe aus ihrer eigenen Perspektive zur Niederlage führten. Die Beschreibungen verweisen somit auf eine besondere Tragik. So mussten O'Higgins und Carrera einen Krieg führen, ohne dass sie dabei auf ausgebildete Soldaten zurückgreifen konnten. Dennoch erzielten sie vereinzelt Siege, konnten die große Niederlage jedoch nicht aufhalten. Der Konflikt zwischen Carrera und O'Higgins wird in dem Kontext durchaus kritisch angemerkt. Das Porträt des O'Higgins und die Bildunterschrift verweisen jedoch explizit auf die heroische Rolle des O'Higgins als Anführer der Truppen und seine militärische Stärke, sodass den SchülerInnen diese Interpretation der Figur suggeriert wird.



Bernardo O'Higgins, general de las tropas patriotas, es considerado un héroe y padre de la nación chilena.

Abbildung 84

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass die Figur des O'Higgins in unterschiedlichen Momenten seines politischen und militärischen Lebens heroisiert dargestellt wird. Er ist mutiger Anführer einer Schlacht, die aufgrund der gegebenen Bedingungen bereits zu Beginn zum Scheitern verurteilt ist. Das Scheitern wird schließlich zum tragischen Vorfall. O'Higgins kämpft jedoch Seite an Seite mit José de San Martín und Simón Bolívar für die Befreiung des Kontinents. Er stellt sich schließlich auch den politischen Herausforderungen.

⁸⁰⁵ Margas Soto, Héctor; de la Puente Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 85

⁸⁰⁶ Ebenda, S. 89

Es wird beschrieben, dass die Aristokratie ihn als Feind ansieht, sodass die mutige Konfrontation mit Widrigkeiten gezeigt wird. Dennoch zwingt ihn die Aristokratie schließlich zum Abdanken, sodass er als tragischer Held das politische Panorama verlassen muss.

10.3. Heroisierungen des Carrera und O'Higgins und das Verschwinden des Rodríguez (SM)

Auch im Verlagshaus SM sind die Heroisierungen der nationalen historischen Figuren José Miguel Carrera und Bernardo O'Higgins dominant gegeben und werden über Porträts und Verweise auf militärische Erfolge und Reformen zum Ausdruck gebracht. Die explizite Benennung als Helden oder Väter der Nation findet sich jedoch in diesem Schulbuch nicht. Somit ist die Heroisierung als insgesamt schwächer zu charakterisieren als im Schulbuch des Verlagshauses Santillana. Eine Besonderheit zeigt sich jedoch auch im Verlagshaus SM. So findet die Figur des Manuel Rodríguez im Schulbuch der dritten Betrachtungsphase keine Erwähnung. Heroisierungsstrategien werden daher nur für die Figuren Carrera und O'Higgins ersichtlich.

José Miguel Carrera

Die Erzählung über José Miguel Carrera findet sich im Kapitel „Die Unabhängigkeitsideen gewinnen Terrain“.⁸⁰⁷ Der Figur wird zwar kein eigenes Kapitel gewidmet, jedoch wird ein Porträt des Carrera am Ende der Erzählung abgebildet (vgl. Abbildung 85). Das Bild erscheint in dem thematischen Abschnitt mit der Überschrift „Die Maßnahmen während der Regierung unter der Leitung von José Miguel Carrera“⁸⁰⁸. Das Bild und die Kapitelüberschrift verweisen somit bereits auf die politischen Erfolge der Figur.

Der Erzählung des José Miguel Carrera wird ein Kapitel über die Entstehung des ersten Regierungsrates mit dem Titel „Die Gefangennahme des Königs und die Reaktion der Kolonien“⁸⁰⁹ vorangestellt. Somit wird eine Hervorhebung der Institutionen über die gegebene Kapitelstruktur suggeriert. Das Kapitel beschreibt in einem ersten Teil die allgemeine Situation in Lateinamerika im Anschluss an

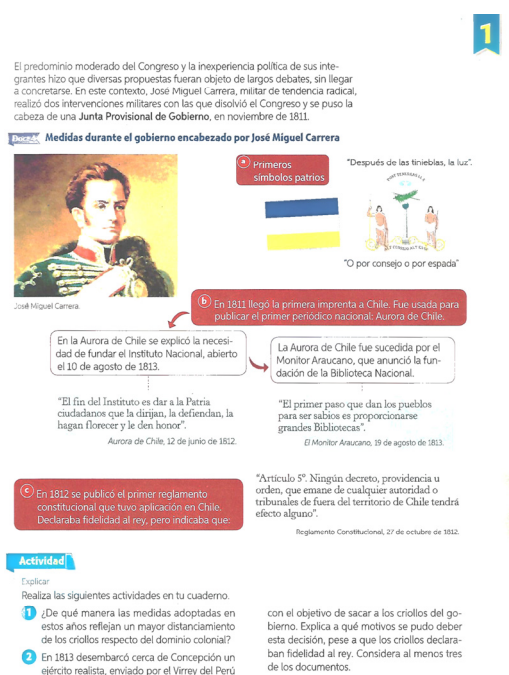


Abbildung 85

⁸⁰⁷ Díaz Avalos, Nicole; Pérez Henríquez, Sebastián; Luque Carmona, Daniela; Galindo Olate, José; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 6mo básico, Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 20

⁸⁰⁸ Ebenda, S. 21

⁸⁰⁹ Ebenda, S. 18

die Gefangennahme des Königs und in einem zweiten Teil das vorherrschende autoritäre Regime von García Carrasco in Chile, welches dann durch den ersten Regierungsrat und die Intervention des Toro y Zambrano abgelöst wird. Somit sucht die Erzählung Anknüpfungspunkte innerhalb eines gesamtlateinamerikanischen Kontextes und hebt ein schwieriges politisches Panorama hervor. Das Bild des ersten Regierungsrates in Chile wird über eine historische Quelle ergänzt, in welcher einerseits die Machtübergabe an das Volk und andererseits die Einhaltung der durch den Monarchen gesetzten Verordnungen und Gesetze als Hauptziele der Institution beschrieben werden. Die Quelle verstärkt den Aspekt eines nach wie vor von der Monarchie beeinflussten politischen Klimas. In diesen Kontext wird dann die Figur des José Miguel Carrera im Kapitel „Die Unabhängigkeitsideen gewinnen Terrain“⁸¹⁰ eingeführt. Die Kapitelüberschrift kündigt hier bereits einen Wandel an.

Zu Beginn des Kapitels stehen erneut die Beschreibungen des Regierungsrates und des nationalen Kongresses im Mittelpunkt der Narration. Beide werden als Institutionen beschrieben, die zwar einen Wandel anstrebten, jedoch insgesamt die Treue zur Monarchie beibehielten:

Dt.: „Bei der Bildung des Verwaltungsrats erklärte die große Mehrheit der Kreolen Ferdinand VII. die Treue. Seitdem haben sie jedoch Entscheidungen getroffen, die ihre Position zunehmend mit der Kolonialherrschaft unvereinbar machten.“

Span.: „Al formarse la Junta de Gobierno, la gran mayoría de los criollos declaraban fidelidad a Fernando VII. Sin embargo, desde entonces tomaron decisiones que hicieron que su postura fuera cada vez más incompatible con un dominio colonial.“⁸¹¹

Während der Regierungsrat den Freihandel etablieren konnte, war der nationale Kongress gespalten und die Möglichkeiten, Reformen zu erlangen, erschienen zunehmend gehemmt. Im Kontext dieser politischen Spaltung findet schließlich die Figur des José Miguel Carrera Einzug in die Narration. Die mangelnde politische Erfahrung der Kongressmitglieder sowie die Dominanz des moderaten politischen Lagers, welche die Entscheidungsprozesse hemmte, motivierten schließlich die militärische Intervention:

Dt.: „Die moderate Vorherrschaft des Kongresses und die politische Unerfahrenheit seiner Mitglieder führten dazu, dass verschiedene Vorschläge lange debattiert wurden, ohne sich tatsächlich zu konkretisieren. In diesem Zusammenhang unternahm José Miguel Carrera, ein Militär mit radikalen Tendenzen, zwei militärische Interventionen, mit denen er den Kongress auflöste und sich selbst im November 1811 an die Spitze einer provisorischen Regierungsjunta setzte.“

Span.: „El predominio moderado del Congreso y la inexperiencia política de sus integrantes hizo que diversas propuestas fueran objeto de largos debates, sin llegar a concretarse. En este contexto, José Miguel Carrera, militar de tendencia radical, realizó dos intervenciones

⁸¹⁰ Díaz Avalos, Nicole; Pérez Henríquez, Sebastián; Luque Carmona, Daniela; Galindo Olate, José; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 6mo básico, Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 20

⁸¹¹ Ebenda

militares con las que disolvió el Congreso y se puso la cabeza de una Junta Provisional de Gobierno, en noviembre de 1811.”⁸¹²

Carrera wird somit als Person in die Narration eingeführt, welche die politische Stagnation auflöste, wobei seine radikale Gesinnung sowie die militärische Intervention erwähnt werden. Seine Selbstbestimmtheit wird dadurch betont, dass er sich als Regierungsoberhaupt einsetzt. Im Anschluss werden dann unter der Überschrift „Die Maßnahmen während der Regierung unter der Leitung von José Miguel Carrera“⁸¹³, wie bereits erwähnt, die politischen Reformen thematisiert. Dies erfolgt über eine fragmentierte Darstellung, indem einzelne Textteile zusammenhangslos aufgelistet werden. Themen sind dabei die patriotischen Symbole, die über zwei Bilder hervorgehoben werden, die erste Druckmaschine, die die Herausgabe der ersten Zeitung ermöglichte, sowie die Verfassung von 1812.

Dass die Loyalität zum spanischen Königshaus auch in der Regierungszeit des Carrera bestand, wird über den abgedruckten Auszug aus der neuen Verfassung zum Ausdruck gebracht. Allerdings erzielte diese eine unabhängige Administration der chilenischen Territorien, sodass eine Verbesserung zu den früheren Gegebenheiten deutlich wird:

Dt.: „1812 wurde die erste Verfassungsverordnung veröffentlicht, die in Chile Anwendung fand. Sie erklärte die Treue gegenüber dem König, wies jedoch darauf hin, dass gemäß Artikel 5. kein Dekret, keine Vorsehung oder Anordnung einer Behörde oder eines Gerichtes außerhalb des chilenischen Hoheitsgebiets Wirkung habe.“

Span.: „En 1812 se publicó el primer reglamento constitucional que tuvo aplicación en Chile. Declaraba fidelidad al rey, pero indicaba que Artículo 5° ningún decreto, providencia u orden, que emane de cualquier autoridad o tribunales de fuera del territorio de Chile tendrá efecto alguno.“⁸¹⁴

Diese Verbesserung wird auch in einer Aufgabe für die SchülerInnen hervorgehoben, indem sie die Frage beantworten sollen, inwiefern die getroffenen Maßnahmen eine Distanzierung der Kreolen von der spanischen Kolonialmacht zeigen. Dabei soll das gesamte Spektrum der von Carrera begonnenen Reformen betrachtet werden, sodass auch die patriotischen Symbole als Zeichen der Distanzierung berücksichtigt werden. Die getroffenen Maßnahmen des Carrera werden somit an dieser Stelle für die SchülerInnen als wesentlich für die Erlangung der Unabhängigkeit hervorgehoben.

Die Darstellung der gescheiterten Schlacht von Rancagua sowie eine Gegenüberstellung der Figuren O’Higgins und Carrera finden innerhalb dieses Kapitels keine Erwähnung.

Insgesamt erscheint die Heroisierung im Verlagshaus SM weniger stark gegeben als im Verlagshaus Santillana. Dennoch wird die Figur des Carrera als wichtiger Protagonist für die Aufhebung der politischen Spaltung und Hemmnis in Szene gesetzt. Während die

⁸¹² Díaz Avalos, Nicole; Pérez Henríquez, Sebastián; Luque Carmona, Daniela; Galindo Olate, José; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 6mo básico, Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 21

⁸¹³ Ebenda

⁸¹⁴ Ebenda

Institutionen immer wieder an der Monarchietreue festhalten, gelingt Carrera als erstem Protagonisten die Verankerung der formalen Unabhängigkeit in der Verfassung. Zudem schafft er eigene patriotische Symbole für das Land, die diese Unabhängigkeit unterstreichen und eine gemeinsame nationale Identität stärken. Seine Beschreibung in der Rolle als erster Reformgeber des Landes Chile verleiht ihm somit den Status eines Gründungshelden im Schulbuch.

Manuel Rodríguez

In der dritten Betrachtungsphase wird im Verlagshaus SM das Kapitel über die Rückeroberung der spanischen Territorien (Span.: „Reconquista“) und somit der historische Tiefpunkt der Unabhängigkeitsprozesse nicht als eigenes Kapitel thematisiert. Folglich findet auch eine Darstellung des Manuel Rodríguez nicht statt. Stattdessen werden die Schlachten von Chacabuco und Maipú in einem eigenen Kapitel mit dem Titel „Die Konsolidierung der Unabhängigkeitsursache“⁸¹⁵ behandelt. Dieses Kapitel verweist zwar sehr kurz auf die Repression und Verfolgung im Land, betont dabei aber die sich anschließende Erfolgsgeschichte der Befreiungsarmee der Anden. Dabei wird dominant eine gesamtlateinamerikanische Perspektive eingenommen und die Befreiungsarmee der Anden, unter der Leitung von José de San Martín und Bernardo O’Higgins, als entscheidenden Protagonisten in Szene gesetzt. Die genauere Analyse dieser Narration erfolgt daher im sich nun anschließenden Textabschnitt über Bernardo O’Higgins. Für die Analyse der Figur des Rodríguez und der Reconquista bedeutet das „fehlende Kapitel“ zunächst eine Auslöschung des historischen Tiefpunkts der chilenischen Unabhängigkeitgeschichte und der nationalen Figur Manuel Rodríguez als eigenes Kapitel aus dem Schulbuch. Es wird also nur eine lineare Erfolgsgeschichte für den Schüler ersichtlich.

Bernardo O’Higgins

Die Figur des Bernardo O’Higgins erhält im Verlagshaus Santillana in der dritten Betrachtungsphase zwei unterschiedliche Darstellungen. Einerseits wird seine militärische Rolle in dem Kapitel „Die Konsolidierung der Unabhängigkeitsursache“⁸¹⁶ hervorgehoben. Andererseits wird er in seiner politischen Funktion als Regierungsoberhaupt als tragische Figur in Szene gesetzt, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Das Kapitel „Die Konsolidierung der Unabhängigkeitsursache“⁸¹⁷ beginnt zunächst damit, dass das von Repression und Verfolgung gekennzeichnete Panorama in Santiago de Chile nach der verlorenen Schlacht von Rancagua kurz skizziert wird. Die politischen Umstände zwingen die Patrioten zur Flucht nach Mendoza, wo sie neue Kräfte sammeln, und die Offensive planen. Die kritische Situation in Chile wird jedoch darüber hinaus nicht näher beschrieben. Bernardo O’Higgins und José de San Martín werden dann als zentrale

⁸¹⁵ Díaz Avalos, Nicole; Pérez Henríquez, Sebastián; Luque Carmona, Daniela; Galindo Olate, José; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 6mo básico, Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 22 ff.

⁸¹⁶ Ebenda

⁸¹⁷ Ebenda

Protagonisten in die Narration eingeführt. O'Higgins hatte demnach einige Kreolen von der Repression befreit, während San Martín die Befreiungsarmee organisierte. Gemeinsam führten sie, gemäß der Beschreibung im Text, 1817 das Heer an und erlangten erste Erfolge in der Schlacht von Chacabuco. Der Erfolg führte zu der Ernennung des O'Higgins zum Regierungsoberhaupt, sodass seine militärischen Erfolge auch durch diese besondere Honorierung hervorgehoben werden. Obwohl die gewonnene Schlacht von Chacabuco bereits zum Ausruf der Unabhängigkeit Chiles führte, kämpfte man in der Schlacht von Maipú weiter, um die Unabhängigkeit endgültig zu sichern und die Royalisten aus Chile zu vertreiben. Hervorgehoben wird die besondere Rolle der beiden Heerführer über zwei Gemälde. Das erste von Julio Vila y Padres aus dem Jahre 1910 zeigt die beiden Protagonisten bei der Überquerung der Anden als Anführer der Gruppe und in Uniform (Abbildung 86). Das zweite von Pedro Subercaseaux aus dem Jahre 1908 illustriert die Umarmung von Maipú zwischen O'Higgins und San Martín im Nachgang an die gewonnene Schlacht von Maipú (vgl. Abbildung 87).



Abbildung 86



Abbildung 87

O'Higgins wird folglich als signifikante Figur in zwei entscheidenden Schlachten in Szene gesetzt, welche, gemäß der Kapitelüberschriften, die Unabhängigkeit Chiles sicherten. Der besondere Mut des O'Higgins, Außergewöhnlichkeit und Einmaligkeit seiner Handlung werden in diesem Kapitel zum Ausdruck gebracht.

Im sich anschließenden Kapitel „Die Unabhängigkeit ist gesichert, jetzt gilt es, sich zu organisieren“⁸¹⁸ wird schließlich die Figur des O'Higgins in ihrer politischen Rolle thematisiert. Der Titel des Kapitels suggeriert hier eine abgeschlossene Unabhängigkeitswerdung und den Beginn der Formierung von Regierungen. Die Kapitelüberschrift weist somit keine Hervorhebung von historischen Protagonisten auf. Allerdings wird das bereits bekannte Gemälde der Szene des Abdankens des O'Higgins eingeführt, welches die Bedeutung seiner Figur hervorhebt. Das politische Klima wird als

⁸¹⁸ Díaz Avalos, Nicole; Pérez Henríquez, Sebastián; Luque Carmona, Daniela; Galindo Olate, José; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 6mo básico, Santiago, Chile: Ediciones SM S.A., S. 24 ff.

schwierig beschrieben. Die Chilenen widmeten sich gemeinsam der institutionellen Organisation des Landes und kamen mit den gewählten Autoritäten über die Etablierung der Gewaltenteilung überein. Trotz der Vereinbarungen verwickelten sich die Kreolen jedoch in wachsende Konflikte, die schließlich zur Schlacht von Lircay 1830 führten.

Es folgt dann die Narration über O'Higgins. Es wird beschrieben, dass dieser Reformen einführte, die die kreolische Aristokratie erzürnten, so z.B. der protestantische Friedhof oder die Aberkennung von Adelstiteln. Weitere politische Werke des O'Higgins werden in diesem Zusammenhang nicht erwähnt, sodass an dieser Stelle der politische Konflikt des O'Higgins mit der Aristokratie im Mittelpunkt steht.

Es folgt dann die Erläuterung, dass sich der Konflikt zwischen der Regierung des O'Higgins und den Aristokraten intensivierte, als O'Higgins die Verlängerung der Amtszeit auf 10 Jahre durch Wiederwahl in die Verfassung integrieren wollte. Man bezichtigte ihn, sich in der Macht verewigen zu wollen, sodass die Provinzen Concepción und Coquimbo die Rebellion sowie die Entsendung von Streitkräften nach Santiago anordneten. Gegenüber dieser Situation entschied O'Higgins am 28. Januar 1823 abzudanken. Es wird somit an dieser Stelle gezeigt, dass der Widerstand, der sich gegen O'Higgins formierte, zu groß wurde und er daher tragisch abdanken musste. Illustrativ wird die Szene des Abdankens erneut über das Gemälde von Manuel Antonio Caro aus dem Jahr 1875 gezeigt (vgl. Abbildung 88). Der ihm entgegengebrachte Widerstand wird auch in einer abschließenden Textaufgabe aufgegriffen. Dabei wird darauf verwiesen, dass der Konflikt nicht nur zwischen O'Higgins in der Aristokratie bestand, sondern sich insgesamt Spannungen zwischen mehreren politischen Lagern abzeichneten. Durch diese Illustration mehrerer Konfliktlinien wird für den/die Leser(in) klar, dass O'Higgins gegen mehrere Widerstände angehen musste. Sein Abdanken wird somit zum tragischen Scheitern, wobei seine Erfolge auf dem Schlachtfeld ihn zum unvergessenen Helden hervorheben.

In der Erzählung über O'Higgins werden jedoch viele Aspekte ausgelassen, die in den Narrationen der anderen Bücher thematisiert werden, so z.B. der Verweis auf Modernisierungstendenzen, ein autoritäres Regime oder die Schaffung von nationalen Bauten. Der Fokus der Heroisierung liegt somit einerseits auf der militärischen Figur des O'Higgins, die aufgrund seiner Verbindung mit San Martín zu gesamtlateinamerikanischer Bedeutung gelangt, und andererseits auf seiner politischen Figur, die sich insbesondere über die mutige Konfrontation mit dem ihm entgegengebrachten Widerstand auszeichnet.

Asegurada la independencia, toca organizarse

Consolidada la independencia, los criollos chilenos se dedicaron a organizar institucionalmente el país. En general, estaban de acuerdo en establecer una república con autoridades elegidas por ciudadanos y con una separación del poder del Estado en tres ámbitos: **Legislativo**, **Ejecutivo** y **Judicial**. Pese a estos acuerdos, los criollos comenzaron a enfrentarse en crecientes conflictos. En 1929, estas disputas desembocaron en una guerra civil que solo se resolvió con la batalla de Lircay en 1830. ¿Qué visiones se enfrentaron en este período?

Para comprender

Poder Legislativo: el que crea las leyes.
Poder Ejecutivo: el que gobierna y hace cumplir las leyes.
Poder Judicial: el que administra la justicia.

Como Director Supremo, Bernardo O'Higgins adoptó medidas que lo enfrentaron con la aristocracia criolla. Algunas fueron la creación de un cementerio no católico y la abolición de los títulos de nobleza.

Este conflicto aumentó tras la promulgación de la Constitución de 1822, que establecía la posibilidad de reelección de O'Higgins por diez años. Acusándolo de querer perpetuarse en el poder, las provincias de Concepción y Coquimbo se declararon en rebeldía y organizaron ejércitos para marchar a Santiago. Ante esta situación, O'Higgins decidió renunciar, el 28 de enero de 1823.

Fíjate en la fecha del cuadro. ¿Fue realizado muchos años después de la abdicación de Bernardo O'Higgins? Lo mismo ocurre con muchas otras pinturas que retratan acontecimientos históricos. Ellas son una interpretación del autor más que una imagen de la realidad.

Taller de Ciencias Sociales...

Comparar visiones históricas

Entre la renuncia de O'Higgins en 1823 y la batalla de Lircay en 1830, hubo cinco jefes de gobierno. Algunos no alcanzaron a durar un año en su cargo. En el mismo período se dictaron tres constituciones o leyes de rango constitucional, cada una con características muy diferentes:

- Constitución de 1823: conservadora y centralista.
- Leyes Federales de 1826: otorgaban gran independencia a las provincias.
- Constitución de 1828: centralista, pero con equilibrio entre los poderes del Estado.

Considerando estas características del período, respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles fueron las principales posturas enfrentadas y cuáles eran sus principales diferencias? (Documentos 1-4)
2. ¿Con qué grupo o grupos se identifica cada Constitución o ley de rango constitucional? (Documentos 1-4)

Esta época ha sido interpretada de forma diversa por distintos historiadores. Aquí, dos ejemplos de ello:



Abbildung 88

10.4. Simón Bolívar – moderate Heroisierungen und sein Verschwinden (Santillana und SM)

Während die dritte Betrachtungsphase durch eine absolute Heroisierung chilenischer Figuren der Unabhängigkeitswerdung gekennzeichnet ist, findet sich für die gesamtlateinamerikanischen Protagonisten ein differenzierteres Darstellungsbild. Das Verlagshaus SM verzichtet in der dritten Betrachtungsphase gänzlich auf ein Kapitel, das die gesamtlateinamerikanische Unabhängigkeitswerdung beschreibt und konzentriert sich somit ausschließlich auf die Geschichte Chiles. Die historische Figur Simón Bolívar findet somit in dem Schulbuch keine Erwähnung. Der Protagonist José de San Martín hingegen wird in die Erzählung über O'Higgins integriert. Es wird beschrieben, wie beide Figuren gemeinsam die Befreiungsarmee der Anden anführen und wesentlich zu der Befreiung Chiles beitragen. Die Figuren werden auch über Bilder entsprechend als wichtige Persönlichkeiten der Historie in Szene gesetzt (vgl. Kapitel 10.3., Abbildung 86 und Abbildung 87, S. 296). Da die Rolle des San Martín jedoch in die chilenische Historie integriert wird, ist seine Heroisierung moderat.

Im Verlagshaus Santillana wird der gesamtlateinamerikanische Befreiungsprozess in reduzierter Form thematisiert. So wird dieser Narration kein eigenes Kapitel gewidmet, sondern das Thema wird in das Kapitel „Die Befreiungsarmee in Peru“⁸¹⁹ integriert. Zudem wird das Thema an das Ende der Narration über die chilenische Befreiung gesetzt. Die chilenische Narration ist somit Ausgangspunkt der Erzählung über die Unabhängigkeitswerdung und somit wird die nationale Perspektive im Schulbuch akzentuiert. Das Kapitel wird gerahmt von dem vorangestellten thematischen Abschnitt „Die Regierung des O'Higgins als Regierungsvorsitzender“⁸²⁰ und dem sich anschließenden Kapitel „O'Higgins verzichtet auf die Macht: Ende der Phase der Unabhängigkeitswerdung“⁸²¹, sodass die gesamtlateinamerikanische Narration in die Historie über die Regentschaft des O'Higgins strukturell eingebettet wird, jedoch dennoch als eigenes Kapitel steht. Während die Befreiungsarmee im Kapitel kurz beschrieben wird, erfolgt die Darstellung des gesamtlateinamerikanischen Prozesses im weiteren Verlauf des Kapitels ausschließlich über Bilder und Textaufgaben für die SchülerInnen, ohne weitere Erläuterungen im Text. Diese Form der Vermittlung im Schulbuch zeigt ebenso eine reduzierte Hervorhebung des Themas. Es handelt sich bei der Darstellung um eine Zusammenstellung von Fragmenten, welche Einblicke in die kontinentalen Prozesse geben.

Die Fragmente, die den Befreiungsprozess darstellen, sind: eine Karte, die die beiden „Befreiungsrouten“ des Nordens und des Südens zeigt (vgl. Abbildung 89), ein Porträt des Simón Bolívar sowie eine Tabelle, die die Chronologie der Ereignisse veranschaulicht (vgl. Abbildung 90). Auf der Karte werden die Akteure Simón Bolívar und José de San Martín

⁸¹⁹ Margas Soto, Héctor; de la Puente Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 88

⁸²⁰ Ebenda, S. 87

⁸²¹ Ebenda, S. 89

namentlich als Anführer der Bewegungen eingezeichnet. Das Porträt des Simón Bolívar trägt die Unterschrift „Simón Bolívar: Held und Befreier Lateinamerikas“. Es handelt sich somit an dieser Stelle um den einzigen Verweis auf die tragende Rolle dieser Figur für den translateinamerikanischen Prozess im Schulbuch. Zum Schluss dieser gesamtlateinamerikanischen Darstellung erfolgt noch die Verknüpfung zu den chilenischen Prozessen durch einen kurzen Kommentar:



Soldado del Ejército Libertador.

El Ejército Libertador en el Perú

Una de las prioridades del gobierno de O'Higgins fue la independencia del Perú, debido a que este virreinato era el **centro de la administración española** en América, por lo que la sola presencia de este significaba una amenaza permanente para las naciones ya independizadas. Este proyecto ya se estaba organizando desde la formación del Ejército Libertador en Argentina. Por esta razón, Chile envió tropas para ayudar a que Perú lograra su independencia.

¿Cuál es la labor del ejército en un país? ¿Conoces las vestimentas actuales del Ejército chileno? Comenta con tus compañeros y compañeras.

¿Qué veo? MUY TIMIDALIDAD

En la zona sur de Sudamérica se organizó el Ejército Libertador. Al mando del general San Martín pasó por Chile y llegó al Perú para contribuir en la lucha por la independencia de ese país.

¿En qué países se iniciaron los procesos de independencia?

¿Por qué razón ambos ejércitos se juntaron en el Perú?

La lucha armada desarrollada en América del Sur



Abbildung 89

País	Fecha que se declara la independencia
Haití	1 de enero de 1804
Venezuela	5 de julio de 1811
Paraguay	3 de octubre de 1813
Argentina	9 de julio de 1816
Chile	12 de febrero de 1818
Colombia	7 de agosto de 1819
México	27 de septiembre de 1821
Ecuador	24 de mayo de 1822
Perú	9 de diciembre de 1824
Bolivia	6 de agosto de 1825
Uruguay	28 de agosto de 1828



Simón Bolívar, héroe y libertador latinoamericano.

Abbildung 90

Dt.: „Du solltest verstehen, dass die Unabhängigkeit Chiles **ein nationaler und gleichzeitig kontinentaler Prozess** ist, da mehrere lateinamerikanische Länder daran beteiligt waren.“

Span.: „Debes comprender que la independencia de Chile es **un proceso nacional y a la vez continental**, porque involucró a varios países latinoamericanos.“⁸²²

Der chilenische Prozess wird somit in den Fokus der Narration gerückt und als national und ebenso kontinental charakterisiert.

Insgesamt verdeutlicht das Schulbuch der dritten Betrachtungsphase somit eine klare Zurücknahme der gesamtlateinamerikanischen Erzählung und ihrer Protagonisten, wobei einzig die Figur des Simón Bolívar über ein Porträt akzentuiert und als Held bezeichnet wird. Da jedoch allein die Bildunterschrift seine besondere Rolle unterstreicht, ist seine Heroisierung in der Gesamtbetrachtung des Schulbuchs an dieser Stelle als moderat zu klassifizieren.

10.5. Zusammenfassung

Die Darstellung der Figuren der Entdeckung in den Verlagshäusern Santillana und SM veranschaulicht eine eindeutige Heroisierung der Figur des Kolumbus. Dieser wird zum Protagonisten der Erzählung, der den Gefahren der Meere trotzt. Er wird im Verlagshaus Santillana als herausragende Persönlichkeit und bedeutsame Figur der Weltgeschichte proklamiert und unterscheidet sich daher von anderen Persönlichkeiten der Historie. Im Falle des Verlagshauses SM sind autonomes Handeln in Zeiten einer technisch rückständigen Nation Kennziffern, welche die Figur des Kolumbus heroisch werden lassen. Die Figur des Magellan hingegen wird im Schulbuch des Verlagshauses Santillana moderat heroisiert, während sie in den untersuchten Lehrmaterialien des Verlags SM als Teil der Gruppe der Entdecker nicht besonders hervorgehoben wird. Insgesamt ist die Heroisierung

⁸²² Margas Soto, Héctor; de la Puente Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones, S. 88

von Figuren im Vergleich zur vorangegangenen Betrachtungsphase somit als erhöht festzustellen.

Die Analyse der national historischen Figuren der Unabhängigkeitswerdung zeigt ein ähnliches Bild der zunehmenden Heroisierung. Im Verlagshaus Santillana geschieht eine offenkundige Heroisierung aller nationalen Figuren über Porträts und Bildunterschriften, die die Protagonisten als Helden und Väter der Nation bezeichnen und somit als Gründungshelden proklamieren. Die Figur des Carrera glänzt dabei vordergründig durch ihre politische Stärke, wobei die militärische Rolle in den Hintergrund gerückt wird. Manuel Rodríguez ist schließlich Figur des Widerstands. In der Phase der Rückeroberung durch Spanien ebnet er den Weg für einen erneuten Widerstand, indem er sich mutig der Repression entgegenstellt. Für diesen außergewöhnlichen Beitrag mit Bedeutung für den gesamten Kontinent wird er ewig erinnert. Bernardo O'Higgins erstrahlt hingegen in unterschiedlichen historischen Momenten und Positionen als Held. So wird seine Stärke als militärischer Heerführer in der Schlacht von Rancagua zum Ausdruck gebracht, in welcher er mit einer unvorbereiteten Armee mutig den letzten Widerstand leistet. Seine außergewöhnliche Rolle an der Seite von José de San Martín im Kampf um die Befreiung des Kontinents wird ebenso hervorgehoben. Als Politiker muss er sich mutig der Aristokratie entgegenstellen, welche ihn zum Feindbild erklärt und ihn schließlich zum Abdanken zwingt. Die Figuren stellen sich somit alle in unterschiedlicher Weise den ihnen gegebenen Widrigkeiten mutig entgegen. Sie leisten dabei Außergewöhnliches, sind ihrer Zeit voraus und handeln in eigener Motivation. Eine Besonderheit zeigt sich darin, dass das Verlagshaus Santillana die Figuren auch explizit als Helden und Väter der Nation im Text bezeichnet.

Auch das Verlagshaus SM illustriert die Figuren mittels Porträts und patriotischer Symbole als wichtige Persönlichkeiten, wobei dies im Vergleich zum Verlagshaus Santillana in reduzierterer Form erfolgt. Zentrale Protagonisten sind jedoch ausschließlich die Figuren José Miguel Carrera und Bernardo O'Higgins. Die Figur des Carrera wird insbesondere für ihre politischen Erfolge hervorgehoben. Während die Institutionen immer wieder an der Monarchietreue festhalten, gelingt Carrera als erster Protagonist die Verankerung der formalen Unabhängigkeit in der Verfassung, sodass ihm eine Pioniersstellung zuteilwird. Zudem schafft er eigene patriotische Symbole für das Land, die diese Unabhängigkeit unterstreichen und eine gemeinsame nationale Identität stärken. Bernardo O'Higgins ist hingegen insbesondere in seiner militärischen Funktion und als Wegbereiter für die Unabhängigkeitswerdung von Bedeutung. Gemeinsam mit José de San Martín führt er die Befreiungsarmee der Anden an. Ihm gelingt die Sicherung der Unabhängigkeit Chiles, wobei die Organisation der Regierung auf Widerstände stößt. Trotz der Reformen, die er anregt, muss er abdanken. Er wird somit zum heroischen Krieger auf dem Feld und seine politische Figur wird tragisch zum Abdanken gezwungen.

Die gesamtlateinamerikanische Erzählung und ihre Protagonisten werden aus den Schulbüchern des privaten Markts nahezu vollständig verdrängt. Nur der Verlag Santillana zeigt die Heroisierung der Figur des Simón Bolívar über die bildlichen Elemente, wobei diese

primär dazu dient, die Verbindung des O'Higgins zu den lateinamerikanischen Heldenfiguren stärker in den Mittelpunkt zu rücken. Der Verlag SM verzichtet gänzlich auf die lateinamerikanische Erzählung und heroisiert die Figur des San Martín im Kontext der Erzählung über O'Higgins.

11. Geschichtliche Erinnerung im Kontext divergierender Felder

Die bisherigen Kapitel hatten eine primär deskriptive Zielsetzung. Sie dienten dazu, die Formen der Geschichtsvermittlung in den neun analysierten Schulbüchern zu identifizieren und darzulegen. Gegenstand des vorliegenden Kapitels ist es nun, die gezeigten Formen der Geschichtsvermittlung zu den Produktionslogiken der Felder, in denen sie entstanden sind, zu kontextualisieren. Dies soll helfen zu verstehen, warum die Formen der Geschichtsvermittlung unterschiedlich ausfallen. Die empirische Analyse der Schulbücher der vorherigen Kapitel zeigte, dass die Geschichtsvermittlungen innerhalb der Lehrmaterialien des Staates und in denen des privaten Sektors unterschiedlich sind. Eine Veränderung zeigt sich in der Längsschnittbetrachtung jeweils mit einer Neupublikation eines Schulbuchs.

Die zentralen Ergebnisse der Schulbuchanalyse sind daher folgende:

- Es lassen sich unterschiedliche Formen der Geschichtsvermittlung in den zwei Produktionssektoren feststellen, so dass folglich auch unterschiedliche Formen kollektiven Erinnerns angenommen werden können.
- Ein weiteres Resultat der Schulbuchanalyse ist der empirische Nachweis, dass eine graduelle Entpersonalisierung der historischen Erzählung in Schulbüchern des staatlichen Sektors und eine graduelle Heroisierung in Schulbüchern des privaten Sektors festgestellt werden können. Die Prozesse verlaufen folglich konträr zueinander.
- Aus diesen Formen der Geschichtsdarstellung lassen sich auch unterschiedliche Narrationsformen ableiten, die traditionell, pluralistisch aber auch kritisch-interkulturell sein können.
- Zudem finden sich innerhalb der Geschichtsdarstellungen auch unterschiedliche Darstellungstypen der Heroisierung, die miteinander kombinierbar sind.

Die Heroisierung historischer Figuren hat dabei unterschiedliche Ausprägungen und klassifiziert sich nach verschiedenen Typen. Diese stellen Ergänzungen und Vertiefungen der aus bestehenden Studien bereits bekannten Darstellungen dar. Insbesondere in der Darstellung der Figur des Kolumbus lassen sich unterschiedliche Typen der Darstellung ableiten:

- Kolumbus als mutiger Held, der sich autonom den Gefahren stellt und sich durch die Erst- und Einmaligkeit seines Handelns auszeichnet. Strategien der Heroisierung sind dabei die Überwindung von Gefahren, die in diesem Falle über die Durchquerung unbekannter Meere erfolgt, sowie die Inszenierung des Kolumbus als kluger und erfahrener Seemann. Hier zeigt sich eine Anlehnung an U.S.-amerikanische Darstellungen in Schulbüchern, in welchen Elemente dieser Heroisierung ebenso zu finden sind.⁸²³

⁸²³ Loewen, James W. (2014): Lies my teacher told me about Christopher Columbus. What your history books got wrong. New York: The New Press, S. 32

- Kolumbus als Repräsentant eines gesellschaftlichen Fortschritts. Dieser Typus charakterisiert sich weniger über die Konfrontation mit Widrigkeiten, sondern über die Bedeutung seines Handelns für die Gesellschaft und den wissenschaftlichen Fortschritt. Hier zeigen sich Parallelen zu den Studien über österreichische und deutsche Schulbücher der Jahre 2000 bis 2010, wobei diese Materialien im Vergleich stärker die wissenschaftliche Bedeutung der Figur in den Vordergrund rücken, als es im chilenischen Schulbuch der Fall ist.⁸²⁴
- Kolumbus als gescheiterte Figur. Hierbei zeigen sich in der Regel Strategien der Deheroisierung, indem Nachzeitigkeit und Abhängigkeit sowie auch Momente des Scheiterns in der Darstellung gezeigt werden. Es handelt sich um einen Typus, der in den bestehenden Forschungsarbeiten eher selten auftritt. Allein Elemente der Tragik einer verkannten Entdeckung finden sich in den Studien zu U.S.-amerikanischen Schulbüchern wieder, wobei in diesen Studien die Idee des „Helden, der seiner Zeit voraus war“, heroische Interpretationen zulässt.⁸²⁵ Der in den chilenischen Schulbüchern wiederkehrende Verweis auf eine ökonomisch motivierte Auftragsarbeit der Überfahrt des Kolumbus steht hingegen im Gegensatz zu den Darstellungen U.S.-amerikanischer Schulbücher, in welchen auf die „edlen Motive des Kolumbus“ in der Beschreibung der Seereisen verwiesen wird, die eine heroische Interpretation zulassen.⁸²⁶

In den Darstellungen der Figuren der Unabhängigkeitswerdung lassen sich ebenfalls unterschiedliche Profile mittels der Analyse chilenischer Schulbücher herausarbeiten:

- Der heldenhafte Heerführer oder militärische Held wird über die Konfrontation mit einer besonderen Gefahr repräsentiert. Im Falle der Figuren der Unabhängigkeitswerdung sind es das Regime der Repression oder die widrigen Bedingungen in der Schlacht, die die Figuren zu Helden werden lassen.
- Der Gründungsheld oder politische Held ist ein Visionär, welcher sich dadurch auszeichnet, durch signifikante Reformen einen außergewöhnlichen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, für den er, in der Regel, kollektiv erinnert wird.
- Der tragische Held hat hingegen unterschiedliche Ausprägungen. Die Tragik zeichnet sich in den Fallbeispielen in der Regel dadurch aus, dass die Figuren ihrer Zeit voraus waren und zu Lebzeiten verkannt wurden.

Insbesondere die Figur des Gründungshelden sowie das Element der Tragik zeigen daher wiederum Anschlussfähigkeit an die Studien von Rachel D. Hutchins⁸²⁷ zu U.S.-amerikanischen Darstellungsformen des George Washington und an die Studien Loewens,

⁸²⁴ Bernhard, Roland (2013): *Geschichtsmymthen über Hispanoamerika*. s.l.: V&R unipress, S. 55 ff.

⁸²⁵ Loewen, James W. (2014): *Lies my teacher told me about Christopher Columbus. What your history books got wrong*. New York: The New Press, S. 43

⁸²⁶ Ebenda, S. 34

⁸²⁷ Hutchins, Rachel D. (2016): *Nationalism and History Education. Curricula and Textbooks in the United States and France*. s.l.: Taylor and Francis (Routledge Research in International and Comparative Education)

der das Konzept des tragischen Helden identifiziert.⁸²⁸ Der politische und militärische Held findet sich insbesondere in der Darstellung der Figur des O'Higgins sehr oft vereint. Hier zeigen sich folglich Parallelen zu Darstellungen des Simón Bolívar in venezolanischen Schulbüchern, die auf Bolívar als Visionär sowie militärische Figur verweisen.⁸²⁹

Auch diese unterschiedlichen Formen der Darstellung liefern somit an dieser Stelle Ergänzungen zu den bereits bestehenden Studien. Die Klassifikation einer „moderaten Heroisierung“ wurde immer dann vorgenommen, wenn die Heroisierungen nicht vollends waren, sondern mit kritischen Darstellungen durchmischt wurden. Die Kategorisierung der „einfachen Hervorhebung“ wurde vorgenommen, wenn Protagonisten zwar für die Narration zentral waren, jedoch dabei ihre Rolle gleichgesetzt wurde mit der von Institutionen oder als Beispiel kollektiver Mobilisierung.

Da jede Neupublikation eines Schulbuchs, wie bereits erläutert, auch eine Veränderung der Darstellung historischer Protagonisten zeigt, dient die Betrachtung der Kontextbedingungen dazu, die Unterschiede zu verstehen. Im Folgenden sollen daher nun die Darstellungen der Figuren innerhalb der Schulbücher definiert und mit ihrem Entstehungskontext in Verbindung gebracht werden.

11.1. Heroisierungstendenzen und schwache Reglementierung (Erste Betrachtungsphase)

Die curricularen Vorgaben für die Schulbucheinstellung sind für den privaten sowie den staatlichen Sektor der Schulbuchproduktion immer identisch. In der ersten Betrachtungsphase bildeten die „Grundziele und obligatorische[n] Mindestinhalte für die Grund- und Sekundarbildung (Span.: „Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media“)⁸³⁰ das zentrale Dokument für die Schulbucheinstellung. Diese curricularen Vorgaben sahen in dieser Phase eine große Offenheit im Hinblick auf die zu lehrenden Elemente im Schulbuch vor. So wurden historische Prozesse der Entdeckung und Unabhängigkeitswerdung in den Dokumenten hervorgehoben, wobei Protagonisten oder Institutionen keine explizite Erwähnung fanden. Obwohl diese Vorgaben für beide Felder, wie bereits erwähnt, identisch waren, zeigten sich dennoch Abweichungen in den Formen der Geschichtsvermittlung. Aus diesem Grund wurden die Kontextbedingungen für die Gestaltung der Schulbücher in den beiden Sektoren näher betrachtet. Hier wurden wesentliche Unterschiede identifiziert. Die Lehrmaterialien des privaten Sektors durchliefen nach ihrer Erstellung kein Zulassungsverfahren durch das Bildungsministerium, sodass sich die Formen der Darstellungen im klassischen marktwirtschaftlichen Sinne über Angebot und Nachfrage definierten. Im Falle der staatlichen Schulbücher erfolgte hingegen die Akquise

⁸²⁸ Loewen, James W. (2014): *Lies my teacher told me about Christopher Columbus. What your history books got wrong*. New York: The New Press

⁸²⁹ Arteaga Mora; Carmen G. (2010): *Mito fundacional y héroes nacionales en libros de texto de primaria venezolanos*. In: *Politeia* (vol. 33, núm. 45), S. 30 ff.; S. 46

⁸³⁰ Ministerio de Educación, Chile (2009): *Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media; actualización 2009*. Actualización 2009. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile

in der ersten Betrachtungsphase über einen mit den einzelnen Verlagen geschlossenen Rahmenvertrag. Dieses Verfahren beinhaltete eine interne Evaluation der Schulbücher durch das Bildungsministerium vor ihrer Zulassung für den Schulgebrauch. Die Produktion für den Staat verlief somit in enger Absprache mit dem Bildungsministerium, während der private Sektor eine Kundenorientierung verfolgte.

Die Betrachtung der Ergebnisse in ihrer Gesamtheit zeigt, dass die Verlage die curricularen Vorgaben folglich im privaten und staatlichen Sektor unterschiedlich umsetzten. Dies gelang auch durch weit gefasste curriculare Vorgaben, die eine große Offenheit in der Gestaltung der Bücher ermöglichte. Im Konkreten zeigen sich die diversen Darstellungsformen folgendermaßen.

Tabelle XV

Erste Betrachtungsphase: staatliches Schulbuch				
Heroisierungen				
Figuren	Christoph Kolumbus	Bernardo O'Higgins (militärisch)	Bernardo O'Higgins (politisch)	
Kennziffern der Heroisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Außergewöhnlichkeit • Erst- und Einmaligkeit • Selbstbestimmtheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Außergewöhnlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit politischem Widerstand • Visionär • Ewige Erinnerung 	
Heldentypus	mutiger Held	mutiger Held	Gründungsheld	
Weitere Darstellungen				
Figuren	Ferdinand Magellan	José Miguel Carrera	Manuel Rodríguez	Simón Bolívar / José de San Martín
Kennziffern der Darstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Nachzeitigkeit • Überwindung von Widerständen 	<ul style="list-style-type: none"> • Handeln aus egoistischen Motiven • Scheitern in der Schlacht von Rancagua 	<ul style="list-style-type: none"> • Überwindet widrige Bedingungen • Ewige Erinnerung • Ebnet den Boden für die Befreiung • Die Befreiung wird der Armee der Anden zugesprochen 	<ul style="list-style-type: none"> • Helden der Unabhängigkeit in ihren Ländern
Darstellungstypus	moderate Heroisierung	kritische Betrachtung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung
Entstehungskontext	Weit gefasste curriculare Vorgaben und internes Zulassungsverfahren im Bildungsministerium			

In der ersten Betrachtungsphase erfolgte in den Schulbüchern des Staates eine starke Heroisierung der Figuren Christoph Kolumbus und Bernardo O'Higgins (vgl. Tabelle XV). Weitere historische Figuren erfuhren hingegen eine moderate Heroisierung oder wurden kritisch betrachtet.

Die staatlichen Schulbücher definierten folglich für die Geschichtsvermittlung der historischen Phasen der Entdeckung sowie Unabhängigkeitswerdung jeweils **eine** tragende heroische Identifikationsfigur, die der nationalen Geschichte entstammte. Die kollektive Erinnerung der Figuren erfolgte folglich aus einer national-historischen Perspektive heraus, sodass der Fokus auf die Stärkung nationaler Identität gelegt wurde, was generell einem staatlichen Agieren entspricht.

Im privaten Sektor war hingegen eine gegensätzliche Tendenz beobachtbar (vgl. Tabelle XVI). Hier lag der Schwerpunkt der Heroisierung auf den Protagonisten der gesamtlateinamerikanischen Unabhängigkeitswerdung und insbesondere auf der des Simón Bolívar. Die Figur des Simón Bolívar wird in mehreren Ländern kollektiv erinnert. Erinnerung ist somit nicht ausschließlich national geprägt, sondern es herrscht eine Übereinkunft über seine Bedeutung für den gesamten Kontinent. Die lateinamerikanischen Protagonisten eignen sich somit, um sie für eine „breite Masse“ als Identifikationsfiguren zugänglich zu machen, sodass hier eine über den Nationalstaat hinausragende Orientierung in der Darstellung ersichtlich wird. Die nationalen Protagonisten der chilenischen Geschichte wurden hingegen moderat heroisiert und traten somit als Identifikationsfiguren in den Hintergrund zu den lateinamerikanischen Protagonisten. In der Geschichte der Entdeckung zeigte das Verlagshaus Santillana eine entpersonalisierte Erzählung, während das Verlagshaus SM die Figuren der Entdeckung etwas ausführlicher behandelte und eine moderate Heroisierung des Magellan darstellte. Dass Kolumbus, trotz seiner ebenfalls überregionalen Signifikanz, keine starke Identifikationsfigur im Schulbuch des kommerziellen Sektors wurde, verweist auf eine Schwierigkeit des kommerziellen Sektors, diese Figur für eine „breite Masse“ als Identifikationsfigur aufzuarbeiten.

Tabelle XVI

Erste Betrachtungsphase: Schulbücher des privaten Sektors					
Heroisierungen: Verlage Santillana und SM					
Heroisierte Figuren	Simón Bolívar		José de San Martín		
Kennziffern der Heroisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Erst- und Einmaligkeit, Außergewöhnlichkeit • Figur des Wandels (Einmaligkeit) • Visionär 		<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Außergewöhnlichkeit 		
Heldentypus	mutiger romantisierter Held		mutiger Held / Visionär		
Weitere Darstellungen: Verlag Santillana					
	Ch. Kolumbus	F. Magellan	J.M. Carrera	M. Rodríguez	B. O'Higgins
Kennziffern der Darstellung	Hervorhebung des technischen Fortschritts	Hervorhebung des technischen Fortschritts	Zentraler Protagonist der historischen Etappe ohne besondere Hervorhebung	<ul style="list-style-type: none"> • Überwindet widrige Bedingungen • Ewige Erinnerung • Ebnet den Boden für die Befreiung • Die Befreiung wird der Armee der Anden zugesprochen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Widrigkeiten • Keine Hervorhebung der militärischen Figur • Keine besondere Hervorhebung im Text
	keine Personenzentrierung	keine Personenzentrierung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung
Weitere Darstellungen: Verlag SM					
	Ch. Kolumbus	F. Magellan	J. M. Carrera	M. Rodríguez	B. O'Higgins
	<ul style="list-style-type: none"> • Hervorhebung des technischen Fortschritts • Nachzeitigkeit der Reise • Abhängigkeit vom spanischen Königshaus 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachzeitigkeit und Abhängigkeit • Tragischer Tod • Bedeutsamkeit für den historischen Verlauf • Ewige Erinnerung 	<ul style="list-style-type: none"> • Neutrale, konfliktfreie und kurze Narration • Hervorhebung über Porträt und Bild der patriotischen Symbole 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurze Erwähnung als Unterstützer der Befreiungsarmee der Anden 	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Verweis auf Reformen oder Signifikanz der Figur
	keine Personenzentrierung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung	keine Personenzentrierung
Entstehungskontext	Weit gefasste curriculare Vorgaben und kein Zulassungsverfahren				

Zusammengefasst zeigen die Resultate folglich, dass die weit gefassten curricularen Vorgaben den Verlagen die Möglichkeit gaben, die Darstellung der historischen Figuren entsprechend der unterschiedlichen „Kundenbedürfnisse“ auszurichten. In der Produktion für den staatlichen Sektor, die über ein rein internes Evaluationsverfahren im Bildungsministerium eng mit den Vorgaben des Staates arbeitete, resultierte die Form der Geschichtsvermittlung in einem Versuch der Stärkung nationaler Identität. Im

kommerziellen Sektor führten die curriculare Offenheit und die fehlende Verknüpfung der Produktion mit staatlicher Evaluation zu einer transkontinental orientierten Geschichtsvermittlung. Die Kompetenz, nationale Figuren als Identifikationsfiguren zu heroisieren, wird somit dem staatlichen Sektor überlassen, während der kommerzielle Sektor sich über die transkontinentale Perspektive dieser übergreifenden Rezeption der Figuren bedient und folglich etwaigen national gegebenen Polemiken ausweicht. In beiden Produktionssektoren bleibt die Narration jedoch konservativ, traditionell und eurozentrisch.

11.2. Zunehmende Reglementierung und verstärkte Hervorhebung nationaler Figuren im staatlichen Sektor (Zweite Betrachtungsphase)

Die zweite Betrachtungsphase ab dem Jahr 2012 wurde von einer zunehmenden Reglementierung geprägt. Zusätzlich zum Dokument mit den „Grundzielen und obligatorischen Mindestinhalten“ wurden curriculare Rahmenbedingungen für die Schulbücher des Unterrichtsfachs „Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften“ publiziert. Diese waren ein Rahmenlehrplan (Span.: „Marco Curricular“)⁸³¹ und zugehörige Basislehrpläne für die einzelnen Fächer (Span.: „Bases Curriculares“)⁸³², die vom Staat zur Verfügung gestellt wurden und für beide Sektoren Gültigkeit besaßen. Diese reformierten Dokumente enthielten eine generelle inhaltliche Präzisierung der historischen Darstellung und forderten eine besondere Hervorhebung der Figuren Kolumbus und Magallans in der Narration der Entdeckung. Ebenso sollte die Pluralität von Akteuren in der Erzählung über die Unabhängigkeitswerdung Chiles hervorgehoben werden. Neben der Reform der relevanten Dokumente ergaben sich im staatlichen Sektor zusätzliche Veränderungen im Akquiseverfahren. Das Verfahren war über eine zunehmende Transparenz sowie über eine interne und externe Evaluation gekennzeichnet und wurde somit aus der strengen internen Arbeit mit dem Bildungsministerium entkoppelt. Ausschlaggebend für die Entscheidung für ein Schulbuch war innerhalb des neuen Evaluationsverfahrens jedoch die Erfüllung der ökonomischen Kriterien (mit einer Gewichtung zu 70%). Das staatliche Akquisesystem war somit durch eine zunehmende Regulierung, Evaluation und Transparenz gekennzeichnet. Die externe Begutachtung wurde dem Vertragsabschluss jedoch nachgelagert und war somit nicht unmittelbar relevant für die Akquise.

In der Darstellung historischer Figuren in Schulbüchern des staatlichen Sektors (vgl. Tabelle XVII) zeigt sich, dass die in dem neuen Dokument verankerte Forderung nach einer generellen Pluralität von Akteuren deutlich sichtbar wird, wobei dies wiederum aus einer nationalen Perspektive heraus umgesetzt wird. Die nationalen Figuren Bernardo O’Higgins, José Miguel Carrera und Manuel Rodríguez werden gleichsam als mutige Helden heroisiert und zu zentralen Identifikationsfiguren der Erzählung. Kolumbus hingegen rückt von einer

⁸³¹ Ayuda MINEDUC: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-bases-curriculares>

⁸³² Currículum Nacional MINEDUC: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-bases-curriculares>

heroischen Identifikationsfigur ab und wird zu einem Beispiel, an welchem sich der Prozess einer sich modernisierenden Gesellschaft zeigen lässt. Die einfachen Matrosen werden stattdessen als mutige Helden dieser historischen Etappe in Szene gesetzt und somit zu Identifikationsfiguren hervorgehoben. Die Gesellschaft wird folglich als „kollektiver Akteur des Wandels“ in Szene gesetzt, was wiederum den Gedanken der Stärkung nationaler Identität anklingen lässt.

Insgesamt zeigt sich an dieser Stelle für die Produktion des staatlichen Sektors, dass die neuen curricularen Vorgaben, die eine Pluralität von Akteuren fordern, hier ausschlaggebend für veränderte Geschichtsdarstellungen sind, wobei eine Perspektive, welche die Stärkung nationaler Identität fokussiert, in den Darstellungen beibehalten wird. Die öffentliche Ausschreibung staatlicher Schulbücher führte im Jahr 2012 zu einer größeren Transparenz im Verfahren. Jedoch wurde im Verfahren die Evaluation durch externe GutachterInnen der Akquise nachgelagert. Diese Evaluation ist folglich als Korrekturinstanz zu verstehen. Die Formen der Geschichtsvermittlung bleiben von diesem Verfahren folglich im Wesentlichen unbeeinflusst.

Tabelle XVII

Zweite Betrachtungsphase: staatliches Schulbuch				
Heroisierungen				
Figuren	José Miguel Carrera	Manuel Rodríguez	Bernardo O'Higgins (politisch)	Matrosen (kollektiv)
Kennziffern der Heroisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Außergewöhnlichkeit • Erst- und Einmaligkeit • Selbstbestimmtheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit Gefahr • Außergewöhnlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit politischem Widerstand • Visionär • Ewige Erinnerung 	Überwinden mutig die widrigen Bedingungen auf See
Heldentypus	revolutionärer Politiker	mutiger Held	Gründungsheld	mutige Helden
Weitere Darstellungen				
Figuren	Christoph Kolumbus	Ferdinand Magellan	Simón Bolívar / José de San Martín	
Kennziffern der Darstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Hervorhebung des technischen Fortschritts • Abhängigkeit vom spanischen Königshaus 	Keine Hervorhebung (als Teil der Gruppe der Entdecker)	Sind kein Bestandteil der Narration, sondern werden lediglich in einer Aktivität für die SchülerInnen thematisiert	
Darstellungstypus	Repräsentant der sich modernisierenden Gesellschaft	keine Hervorhebung	keine Hervorhebung	
Entstehungskontext	Die curricularen Vorgaben fordern eine Pluralität von Akteuren / Evaluation wird ausgeweitet			

Im privaten Sektor (vgl. Tabelle XVIII) zeigt sich ebenso, dass die Forderung nach einer Pluralität von Akteuren innerhalb der Produktion umgesetzt wurde. Die Geschichtsvermittlung erfolgt in dieser Phase auch im privaten Sektor verstärkt aus einer nationalen Perspektive

heraus, was eine signifikante Veränderung im Vergleich zur vorangegangenen Phase darstellt. Den gesamtlateinamerikanischen Protagonisten wird der Status der primären Identifikationsfiguren aberkannt. Für die historische Erzählung über die Entdeckung, die in der ersten Phase dominant entpersonalisiert erfolgte, lassen sich in der zweiten Betrachtungsphase in den beiden Verlagshäusern SM und Santillana moderate Heroisierungen feststellen. Das Verlagshaus SM zeigt Kolumbus ebenso wie der staatliche Sektor dabei als Repräsentanten einer sich modernisierenden Gesellschaft. Der Fokus der Heroisierung liegt jedoch klar auf der Erzählung der nationalen Unabhängigkeitswerdung. Im Verlagshaus Santillana wird jedoch an dieser Stelle auf die Pluralität von Akteuren weitestgehend verzichtet und klar die Figur des Bernardo O'Higgins als zentraler Held und Identifikationsfigur benannt. Der Verlag nähert sich somit der Darstellung des staatlichen Schulbuchs der ersten Betrachtungsphase an. Die Figuren Carrera und Rodríguez werden hingegen moderat heroisiert. Das Verlagshaus SM nimmt hingegen eine Heroisierung aller national historischen Protagonisten der chilenischen Unabhängigkeitswerdung vor.

Tabelle XVIII

	Zweite Betrachtungsphase: Schulbücher des privaten Sektors			
	Heroisierungen: Verlage Santillana und SM			
Heroisierte Figuren	B. O'Higgins (Santillana)	B. O'Higgins (SM)	J. M. Carrera (SM)	M. Rodríguez (SM)
Kennziffern der Heroisierung	<ul style="list-style-type: none"> O'Higgins wird über Bilder und die erhöhte Dedikation von Textanteilen gegenüber den Protagonisten Carrera und Rodríguez deutlich hervorgehoben. Identitätsstiftende Symbole Signifikante Rolle in der Expedition nach Peru erwähnt 	<ul style="list-style-type: none"> Herausragender Militär Mutiger Reformgeber und Visionär Tragisch, da die visionären Reformen keinen Anklang finden 	<ul style="list-style-type: none"> Protagonist, der die politischen Spannungen auflöst Reformgeber Verzichtet auf Machtposition zu Gunsten der Unabhängigkeitswerdung 	<ul style="list-style-type: none"> Schlüsselfigur, welche für ihre Taten ewig erinnert wird Mutige Konfrontation mit Gefahren
Heldentypus	Heroisierung	tragischer Held	Gründungsheld	mutiger Held

	Weitere Darstellungen: Verlag Santillana				
	Ch. Kolumbus (Santillana)	F. Magellan (Santillana)	Simón Bolívar (Santillana)	J.M. Carrera (Santillana)	M. Rodríguez (Santillana)
Kennziffern der Darstellung	<ul style="list-style-type: none"> Konfrontation mit Gefahr Ewige Erinnerung Hervorhebung durch Bilder und Kapitel Nachzeitigkeit Abhängigkeit Scheitern 	<ul style="list-style-type: none"> Konfrontation mit Gefahr Ewige Erinnerung Nachzeitigkeit Abhängigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> Nur ein Porträt und eine Bildunterschrift verweisen auf Besonderheit 	<ul style="list-style-type: none"> Zentraler Protagonist der historischen Etappe, ohne besondere Hervorhebung Politische Funktion wird hervorgehoben Kein Porträt und Verweis auf patriotische Symbole 	<ul style="list-style-type: none"> Legendäre Figur Erwähnung nur in Bildunterschrift
	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung

	Weitere Darstellungen: Verlag SM		
	Ch. Kolumbus (SM)	F. Magellan (SM)	Simón Bolívar (SM)
	<ul style="list-style-type: none"> • Relative Autonomie • Hervorhebung durch Kapitel • Repräsentant des Fortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> • Nachzeitigkeit und Abhängigkeit • Tragischer Tod • Bedeutsamkeit für den historischen Verlauf • Ewige Erinnerung 	<ul style="list-style-type: none"> • Narration entfällt
	Personenzentrierung: Repräsentant des Fortschritts	moderate Heroisierung	keine Hervorhebung
Entstehungs-kontext	Die curricularen Vorgaben fordern eine Pluralität von Akteuren / kein Zulassungs- oder Evaluationsverfahren		

Zusammengefasst zeigen die Resultate folglich, dass die Forderung nach einer Pluralität von Akteuren in beiden Sektoren umgesetzt wurde. Der private Sektor nähert sich dabei durch einen zunehmenden Fokus auf eine national historische Perspektive den Darstellungen der staatlichen Schulbücher vermehrt an, was darauf hindeutet, dass Orientierungen und Anknüpfungspunkte im nationalen Schulbuchmarkt und an den „staatlichen Sektor“ gesucht werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass die fehlende staatliche Evaluation der Schulbücher des privaten Sektors zu einer Orientierungslosigkeit führt, die in der ersten Betrachtungsphase über eine Referenz zu transkontinentalen Darstellungen und in der zweiten Phase durch eine Referenz zu staatlichen Darstellungen gelöst wird. Die Narrationen zeigen folglich eine Hervorhebung von Pluralität sowie eine Hinwendung zu einer nationalen Perspektive.

11.3. Heroisierung und Entpersonalisierung in divergierenden Feldern (Dritte Betrachtungsphase)

In der dritten Betrachtungsphase gibt es keinerlei curriculare Neuerungen für das Unterrichtsfach „Geschichte, Geografie und Sozialwissenschaften“ für das fünfte und sechste Schuljahr. Die Vorgaben für die Schulbucheerstellung bleiben folglich unverändert, sodass es, formal betrachtet, keinen Anlass für die Publikation eines neuen Schulbuchs gibt. Dennoch werden in beiden Sektoren im Jahr 2016 neue Schulbücher produziert, da die gesetzlichen Regelungen eine regelmäßige Aktualisierung (früher alle 3–4 Jahre heute alle 6 Jahre) vorschreiben.⁸³³ Im staatlichen Sektor findet zudem eine Neuerung im Verfahren der Evaluation der Schulbücher statt. Die technisch-pädagogische Begutachtung wird in diesem modifizierten Evaluationsverfahren zu 90% als Entscheidungsgrundlage für ein Schulbuch herangezogen, während ökonomische Kriterien nur in einer Gewichtung von 10% für die Akquise relevant werden. Zudem wird die externe Evaluation Bestandteil des Entscheidungsprozesses und das gesamte Manuskript eines Schulbuchs wird folglich zum

⁸³³ Fiscalía Nacional Económica (2019): Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018). División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago, März 2019, S. 28, S. 37

Gegenstand der Begutachtung. Mit der Zunahme an Evaluationsschritten steigt auch die Zahl der Evaluationsindikatoren im Verfahren.

Obwohl die curricularen Vorgaben von der zweiten zur dritten Betrachtungsphase gleichbleibend sind, zeigt insbesondere der staatliche Sektor massive Veränderungen in der Geschichtsvermittlung, die auf die Neuerungen im Evaluationsverfahren zurückgeführt werden können. Die neue Form der Darstellung im staatlichen Sektor (vgl. Tabelle XIX) beinhaltet, dass einzelne historische Figuren immer weniger zu zentralen Protagonisten der Narration werden, sondern die „Taten der breiten Masse“, d.h. der Zivilbevölkerung und ihrer Institutionen, in den Fokus gerückt werden. Diese Entpersonalisierung zeigt sich jedoch stärker in der Narration über die Entdeckung. Hier werden die Europäer als kollektive Akteure in den Fokus gerückt und auch der Aspekt der gegenseitigen Begegnung mit der indigenen Bevölkerung wird innerhalb bildlicher Darstellungen sowie Textaufgaben für die SchülerInnen vermehrt thematisiert. Somit lassen sich an dieser Stelle einerseits Tendenzen der interkulturellen Vermittlung von unterschiedlichen Geschichtsbildern erkennen. Andererseits verweist die fortwährende Hervorhebung kollektiver Akteure und der Einbezug unterschiedlicher Perspektive auf eine gewandelte Form der Akzentuierung von Pluralität in der Geschichtsvermittlung.

In den Kapiteln über die chilenische Unabhängigkeitswerdung hingegen erscheinen Carrera, Rodríguez und O'Higgins nach wie vor als wichtige Protagonisten, jedoch immer mit dem Verweis auf die ebenso große Bedeutung von Institutionen und Kollektive. Unterstützt wird die offene und entpersonalisierte Geschichtsvermittlung über eine zunehmend quellenbasierte Arbeit, die eine offene Interpretation historischer Ereignisse zulässt. Die Stärkung nationaler Identität erfolgt im Schulbuch somit über den Verweis auf den Beitrag der Gesamtgesellschaft zu den historischen Ereignissen. Es lässt sich somit nach wie vor ein staatliches Ziel der Stärkung nationaler Identität aus der Darstellung ableiten, jedoch ist dabei der Fokus versetzt, sodass nicht länger historische Protagonisten als starke Identifikationsfiguren propagiert werden. Diese Form der Geschichtsvermittlung ist jedoch nicht nur über eine verlagerte Form der Stärkung kollektiver Identität zu erklären, sondern auch über den Entstehungskontext der Schulbücher. Die Beteiligung externer GutachterInnen, internationale Expertise und die Erweiterung des Kreises von Akteuren ist schon zu Beginn der Akquise von hoher Relevanz und zeigt somit, dass diese Faktoren eine veränderte Form der Geschichtsdarstellung bedingen, indem eine Annäherung an den wissenschaftlich-historiographischen Anspruch der deheroisierten Narration erfolgt.

Im privaten Sektor wird in der dritten Betrachtungsphase hingegen der bereits in der zweiten Betrachtungsphase eingeschlagene Kurs der zunehmenden Heroisierung und Fokussierung einer nationalen Perspektive beibehalten (vgl. Tabelle XX). Dies verweist darauf, dass die vermutete „Orientierungslosigkeit“ des staatlichen Sektors sich in der dritten Phase auflöst und der private Markt selbst zum Referenzpunkt wird, indem ein gut laufendes traditionelles Konzept (d.h. die Heroisierung von historischen Figuren) auch in der dritten Betrachtungsphase beibehalten und sogar noch intensiviert wird. Kolumbus wird in beiden Verlagshäusern zum heldenhaften Protagonisten während Magellan

moderat heroisiert wird. In der Darstellung der Unabhängigkeitswerdung wird weiterhin die nationalhistorische Perspektive fokussiert und insbesondere Carrera und O'Higgins werden in den Geschichtsvermittlungen beider Verlagshäuser zu heroischen Identifikationsfiguren, während die gesamtlateinamerikanischen Protagonisten zunehmend in den Hintergrund rücken. Das Verlagshaus Santillana benennt dabei alle historischen Protagonisten der chilenischen Unabhängigkeitswerdung und auch Simón Bolívar explizit als Helden. Nach wie vor werden somit die curricularen Vorgaben, die eine Pluralität von Akteuren fordern, berücksichtigt, wobei das marktwirtschaftlich bewährte Konzept der Heroisierung fortgeführt wird.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse folglich, dass die Kontextbedingungen der Schulbuchproduktion in allen drei Betrachtungsphasen und in beiden Sektoren mit Veränderungen in der Geschichtsvermittlung einhergehen. Dabei entwickeln die Sektoren jedoch jeweils eigene Tendenzen. Im staatlichen Sektor führen zunehmende Transparenz und Evaluation zu einer Tendenz der Entpersonalisierung und kritischen Vermittlung von Geschichte, während im privaten Sektor die marktwirtschaftliche Orientierung die zunehmende Heroisierung bedingt. Die Narration lässt sich im staatlichen Sektor als kritisch-interkulturell und im privaten Sektor als konservativ, traditionell und eurozentristisch definieren.

Tabelle XIX

Dritte Betrachtungsphase: staatliches Schulbuch				
Phase der Entdeckung				
Figuren	Ch. Kolumbus		F. Magellan	
Kennziffern der Darstellung	<ul style="list-style-type: none"> Keine Hervorhebung (als Teil der Gruppe der Entdecker) Ausführendes Organ einer „spanischen Auftragsarbeit“ 		Keine Hervorhebung (als Teil der Gruppe der Entdecker)	
Heldentypus	Keine Personenzentrierung		Keine Personenzentrierung	
Phase der Unabhängigkeitswerdung				
Figuren	J.M. Carrera	M. Rodríguez	B. O'Higgins	Simón Bolívar / José de San Martín
Kennziffern der Darstellung	Wichtige Persönlichkeit, gleichgestellt zu den Institutionen seiner Zeit	Ein Beispiel für einen Repräsentanten unterschiedlicher kollektiver Bewegungen	Kritische Betrachtung	Kritische Reflexion
Darstellungstypus	Einfache Hervorhebung	Einfache Hervorhebung	Keine Hervorhebung	Moderate Hervorhebung
Entstehungskontext	Die curricularen Vorgaben fordern weiterhin eine Pluralität von Akteuren / Evaluationsverfahren wird ausgeweitet			

Tabelle XX

Dritte Betrachtungsphase: Schulbücher des privaten Sektors							
Heroisierung: Verlage Santillana und SM							
Heroisierte Figuren	Ch. Kolumbus (Santillana)	Ch. Kolumbus (SM)	J.M. Carrera (Santillana)	J.M. Carrera (SM)	B. O'Higgins (Santillana)	B. O'Higgins (SM)	M. Rodríguez (Santillana)
Kennziffern der Heroisierung	<ul style="list-style-type: none"> • Außergewöhnlicher Protagonist mit weltgeschichtlicher Bedeutung • Identifikationsfigur 	<ul style="list-style-type: none"> • Überwindung von Widrigkeiten: rückständiges Europa, ökonomische Interessen • Wissbegieriger Kolumbus, der autonom sein Projekt verfolgt • Überwindung von Gefahren auf See trotz mangelnden technischen Fortschritts 	<ul style="list-style-type: none"> • Militärische Stärke • Reformgeber • Autonomes Handeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Wichtiger Protagonist für die Aufhebung der politischen Spaltung • Erst- und Einmaligkeit • Reformgeber 	<ul style="list-style-type: none"> • Politische und militärische Figur heroisiert • Stellt sich politischem „Feind“ • Außergewöhnlichkeit • Reformgeber 	<ul style="list-style-type: none"> • Militärische Erfolge • Anführer der Expedition der Anden • Politische Figur • Kampf gegen unterschiedliche politische Widerstände 	<ul style="list-style-type: none"> • Außergewöhnlichkeit • Ewige Erinnerung • Besondere Konfrontation mit Gefahren • Zentraler Protagonist des Umbruchs
Heldentypus	mutiger Held	mutiger Held	Gründungs- held	Gründungs- held	tragischer Held	mutiger Held und tragischer Gründungs- held	mutiger Held

Weitere Darstellungen: Verlag Santillana			
	F. Magellan (Santillana)	Simón Bolívar (Santillana)	José de San Martín (SM)
Kennziffern der Darstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutsamkeit seiner Entdeckung • Heroischer Tod • Abhängigkeit • Nachzeitigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Held und Befreier Lateinamerikas • Kurze Narration 	<ul style="list-style-type: none"> • Anführer der Befreiungsarmee der Anden an der Seite von O'Higgins
	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung	moderate Heroisierung
Weitere Darstellungen: Verlag SM			
	F. Magellan (SM)	Simón Bolívar (SM)	M. Rodríguez (SM)
	Keine Hervorhebung (als Teil der Gruppe der Entdecker)	Wird nicht erwähnt	Wird nicht erwähnt
	Keine Personenzentrierung	Keine Hervorhebung	Keine Hervorhebung
Entstehungskontext	Die curricularen Vorgaben fordern eine Pluralität von Akteuren / kein Zulassungs- oder Evaluationsverfahren		

12. Kollektive Erinnerung historischer Figuren im chilenischen Schulbuch

Die zentrale Frage dieser Arbeit war es, herauszuarbeiten, wie historische Figuren in chilenischen Schulbüchern kollektiv erinnert werden.

Die empirische Analyse zeigt dabei Unterschiede im privaten und im staatlichen Sektor. Im privaten Sektor werden historische Figuren in der Aktualität verstärkt als Helden dargestellt, während der staatliche Sektor die Entpersonalisierung verfolgt. Die kollektive Erinnerung historischer Figuren ist folglich in chilenischen Schulbüchern der unterschiedlichen Produktionssektoren, welche die sozialstrukturelle Differenzierung des Landes widerspiegeln, gespalten, dabei jedoch nicht polemisch, da beide Formen der Darstellung gesellschaftlich angenommen werden. Diese Erkenntnis konnte der Feldforschung entnommen werden. Die kollektive Erinnerung historischer Figuren im chilenischen Bildungssystem darf somit unterschiedliche Formen annehmen.

Dieses empirische Ergebnis ist insbesondere vor dem Hintergrund des aktuellen Stands der Schulbuchforschung interessant zu erörtern. Schulbücher werden als Medium der Geschichtskultur verstanden und sind einerseits Produkt und andererseits Vermittler gesellschaftlicher Prozesse.⁸³⁴ Sie sind demzufolge Ausdruck eines „Zeitgeists“⁸³⁵ und reflektieren gesellschaftlich konsensfähiges Wissen. Gleichsam unterstehen sie jedoch politischen Einflüssen und dienen auch als Instrument zur Herstellung nationaler Identität. Betrachtet man nun das Ergebnis der vorliegenden empirischen Studie, so lässt sich eine über die Schulbücher vermittelte gespaltene kollektive Identität feststellen. In Schulbüchern des staatlichen Sektors wird eine kollektive Identität hergestellt, die eine durch Diversität geprägte Bevölkerungsschicht vereinen soll. Hier finden die Resultate Anschlussfähigkeit an bereits bestehende Studien der komparatistischen inhaltsanalytischen Schulbuchforschung mit kulturwissenschaftlichen Fragestellungen, sowie an die internationale Schulbuchforschung.⁸³⁶ Das chilenische Schulbuch des staatlichen Sektors reflektiert eine Politik der Versöhnung in einer postkolonialen und postdiktatorischen Gesellschaft. Das Schulbuch als Medium der Geschichtskultur wird folglich zu einem Instrument gesellschaftlichen Wandels. Zudem wird es, in Ablehnung an die Theorien Aleida Assmanns, Teil des Funktionsgedächtnis.⁸³⁷ Gleichsam ist das

⁸³⁴ Schinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg: die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 16. Hrsg. Etienne Schinkel. Göttingen: V & R Unipress, S. 64 ff.

⁸³⁵ Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs; Joachim Kahler; Uwe Sandfuchs (Hg.): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 204 ff.

⁸³⁶ Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16), 2. Auflage, Berlin: LIT, S. 5ff. und Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis, Schwalbach/Taunus, S. 22

⁸³⁷ Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1994): Das Gestrern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt und Siegfried Weischenberg (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdt. Verlag, S. 122 ff.

Schulbuch als Produkt gesellschaftlichen Wandels ebenso Ausdruck einer in bestimmten Bevölkerungsschichten vorherrschenden Akzeptanz des Wandels und der Konsensfähigkeit des vermittelten Wissens. Im privaten Sektor hingegen findet sich eine Reproduktion einer monokulturellen und konservativen Geschichtsvermittlung wieder, die dem Kundenbedürfnis entspricht. Im Verständnis des Schulbuchs als Vermittler gesellschaftlichen Wandels birgt eine solche Darstellung im Schulbuch jedoch auch die Gefahr, soziokulturelle Spaltungen innerhalb der Gesellschaft weiter zu vertiefen, auch wenn die Feldforschungsergebnisse dieser Arbeit eine solche Polemik für Chile bisher nicht gezeigt haben. Als Produkt gesellschaftlichen Wandels verweist das Schulbuch des privaten Sektors auf eine gewisse Konsensfähigkeit für monokulturelle Darstellungsformen in bestimmten chilenischen Bevölkerungsschichten.

Die Erkenntnis, dass Geschichtsvermittlungen in den Produktionssektoren unterschiedlich ausfallen, führt zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, wie stark Geschichtsdarstellungen im Schulbuch von ihrem Entstehungskontext beeinflusst werden. Der Schulbuchmarkt zeigt zwei autonome Subfelder innerhalb des bürokratischen Feldes. Diese konkurrieren nicht um Geltung und Legitimität, sondern sind koexistent. Dennoch sind es zwei Teilmärkte, die einer unterschiedlichen Logik folgen. Der Staat sorgt durch die Finanzierung, Evaluation und Transparenz im Verfahren für die Legitimität der Bücher. Der Sub-Markt der privaten Bücher zeigt eine Kommerzialisierungstendenz, da sich die Schulbuchproduktion an dem gegebenen Angebot (Orientierung auf dem Markt) und der Nachfrage (durch LehrerInnen und Schulen) auf dem Markt orientiert. Dies geschieht jedoch nicht in einem unmittelbaren Kampf um Geltung und Legitimität, sondern wird durch die gegebene Marktstruktur und das Bildungssystem bedingt. Die minimalen Vorgaben des Staates für die Schulbuchproduktion des privaten Sektors fördern diese Tendenzen der Kommerzialisierung, sodass sich die Theorien Macgilchris und Höhnes an dieser Stelle wiederfinden. Der Sub-Markt der staatlichen Schulbuchproduktion ist wiederum durch eine zunehmende Regulierung und Transparenz gekennzeichnet. Dennoch zeigt die Betrachtung der beiden Märkte, dass der staatliche Sektor und der private Sektor unterschiedliche Formen des kollektiven Erinnerns innerhalb der Produktion fokussieren.

Der private Sektor reagiert in der Konzeption der Bücher in erster Linie auf den Markt und nutzt dabei marktwirtschaftlich bewährte Konzepte. Die Lehrerfigur ist jedoch auch ein wichtiger Referenzpunkt. Die Mehrheit der LehrerInnen orientiert sich in der Aktualität tendenziell an einem traditionellen didaktischen Modell, da es dieses ist, welches sie in der Ausbildung erlernt haben. Eine traditionelle, konservative und monokulturelle Geschichtsvermittlung⁸³⁸ und folglich traditionelle konservative Form des kollektiven Erinnerns erscheint somit als Konsens und reflektiert sich in der Schulbuchproduktion des privaten Sektors. Die Hervorhebung von Heldenfiguren in Schulbüchern des Jahres 2016 ist Beleg für diese Tendenz. Unterschiedliche Darstellungsformen und auch die Heroisierung

⁸³⁸ Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensino Em Re-Vista*, 26 (Especial), S. 968 ff.

von Figuren ist, wie bereits erwähnt, nicht polemisch und folglich nicht Teil einer öffentlichen Debatte, wie die Feldforschung bestätigte. Eine Erklärung für die mangelnde Polemik findet sich in den unterschiedlichen Gruppen an Rezipienten. Der private Sektor der Schulbuchproduktion beliefert in der Regel eine bestimmte, relativ homogene Bevölkerungsschicht, die ökonomisch und sozial besser situiert ist, wenig indigene Vermischung aufweist und tendenziell eine elitäre Tradition mit Rückbesinnung auf einen europäischen Ursprung zeigt. Es handelt sich dabei folglich um ein traditionelles Selbstverständnis, welches im Land bereits mit der Staatenbildung kreiert wurde.⁸³⁹ Donoso spricht dabei in Anlehnung an die Theorien von Anthony D. Smith⁸⁴⁰ von dem Mythos der Homogenität,⁸⁴¹ welcher gestärkt wird durch den Mythos einer gemeinsamen Herkunft (myth of common descent) und dem Mythos der „goldenen Jahre“, geprägt durch die sogenannten „founding fathers“.⁸⁴² Die monokulturelle und konservative Ausrichtung der Schulbücher des privaten Sektors, welche die europäische Kultur als dominante Kultur in das Zentrum der Narration stellt⁸⁴³, geht somit mit dem Selbstverständnis dieser Bevölkerungsschicht konform. Eine Besinnung auf konservative Elemente wie Tradition und Heldentum ist somit eine, die innerhalb dieser sozialen Schicht akzeptiert wird.

Diese empirischen Befunde finden Anschlussfähigkeit in der prozessorientierten Schulbuchforschung.⁸⁴⁴ Gemäß Höhnes Konzept einer „Diskursarena“⁸⁴⁵ sind mehrere Akteure an der Schulbuchproduktion beteiligt. Der private Sektor der Schulbuchproduktion in Chile zeigt die Besonderheit, dass nur minimale staatliche Vorgaben in die Produktion einfließen und stattdessen die Kundenorientierung ein starkes Gewicht hat. Dies bedeutet in Anlehnung an Höhnes Konzept der Diskursarena, dass die Konstruktion von Geschichte primär durch die im Verlag agierenden Akteure und das AutorInnen-Team erfolgt und in Anlehnung an die Theorien der prozessorientierten Schulbuchforschung folglich die Verlage zu Organisationen der Diskursproduktion werden. Das Agieren des privaten Sektors entzieht sich folglich der im staatlichen Sektor vorzufindenden Politik des Wandels und agiert stattdessen nach einem primär ökonomischen Kalkül, basierend auf einer Kundenorientierung. Empirisch zeigt sich die Kundenorientierung dominant entlang des Lehrkörpers, wobei auch eine gewisse Einflussnahme der Eltern zu erkennen ist. Dies fügt dem Forschungsstand der Schulbuchforschung eine interessante Erkenntnis hinzu. Die an

⁸³⁹ Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: INDIANA 25, S. 172

⁸⁴⁰ Smith, Anthony D. (1999): *Myths and Memories of the Nation*. Oxford: Oxford University Press

⁸⁴¹ Donoso, María Elena (2004): *The Chilean national identity and the indigenous peoples of Chile*. Thesis (Ph.D.). University of Warwick, <http://wrap.warwick.ac.uk/1210/>, abgerufen am 17.02.2020, S. 3

⁸⁴² Ebenda, S. 15 ff., S. 69 ff.

⁸⁴³ Quintanilla, Victor Hugo: La descolonización intra-intercultural de la filosofía en “Latinoamérica”. In: *Viaña Uzieda, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef (Hg.) (2009): Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. S. 141

⁸⁴⁴ Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 27 ff.

⁸⁴⁵ Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen – Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Univ., Diss., 2002. Frankfurt (Main): Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2), S. 61 ff.

der Schulbuchproduktion beteiligten AutorInnen scheinen sich in diese dominant ökonomisch orientierte Produktionslogik des Verlags einzufügen. Der Forschungsstand zur vergleichenden Kontextanalyse der Schulbuchproduktion zeigt, dass die an der Schulbuchproduktion beteiligten unterschiedlichen Interessensgruppen auch eher aus ihrer eigenen Interessenslage heraus entscheiden. Im Bereich des Faches liegt der Fokus z.B. primär in der korrekten und soliden Vermittlung von Wissen oder im Bereich der Didaktik in der adäquaten Bereitstellung von Materialien. Rösen⁸⁴⁶ sowie Schönemann und Thünemann⁸⁴⁷ verweisen zwar darauf, dass ein Schulbuch als Medium der Geschichtskultur idealerweise Kompetenzen vermitteln sollte, die dem Anspruch gerecht werden, die relative Autonomie der unterschiedlichen Dimensionen der Geschichtskultur beizubehalten und diese kritisch aufeinander zu beziehen. Die empirische Analyse zeigt aber, dass sich im chilenischen Sektor der privaten Schulbuchproduktion eindeutig die Kundenorientierung und ökonomische Abwägung als dominante Faktoren durchsetzen. Gute Verkaufszahlen können sich gemäß Jörg Becker⁸⁴⁸ aber auch günstig auf das AutorInnen-Team auswirken (z.B. durch zukünftige Publikationen und Zusammenarbeit), was an dieser Stelle ein solches Agieren erklären könnte. Der private Sektor in Chile zeigt also, dass bei marginalen staatlichen Vorgaben in der Schulbuchproduktion und fehlenden Begutachtungsmechanismen eine kundenorientierte Geschichtsvermittlung forciert wird. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass eine monokulturelle Geschichtsvermittlung so lange erhalten bleibt, bis sich entweder das Kundeninteresse ändert oder der Staat durch neue curriculare Vorgaben oder Evaluationsmechanismen einen Wandel auch innerhalb des privaten Sektors herbeiführt.

Der staatliche Sektor erfüllt hingegen einen Bildungsauftrag, der einerseits nationale Identität stärken und dabei eine breite Bevölkerungsschicht erreichen möchte. Über ein Abrücken von Heldenfiguren und eine Stärkung der Rolle von Institutionen und zivilgesellschaftlichen Akteuren schafft der Staat Identifikationspunkte für die breite Masse, verweist auf die Wichtigkeit zivilgesellschaftlichen Engagements und versucht, das Vertrauen der Bevölkerung in Institutionen zu stärken. Diese Verschiebung von einer heroisierenden zu einer entpersonalisierten Narration im staatlichen Sektor erscheint somit nicht polemisch und wird breit akzeptiert, da unterschiedliche Personengruppen gleichermaßen angesprochen werden. Darüber hinaus führen die externen Evaluationen von Schulbüchern im Produktionsverfahren dazu, dass auch Innovationen in der Didaktik und Wissenschaft vermehrt innerhalb der Schulbuchkonzeption berücksichtigt werden. Aus einer Perspektive der didaktischen Innovation heraus führt das Abrücken von

⁸⁴⁶ Rösen, Jörn (2020): *Geschichtskultur, Bildung und Identität: Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Accessed March 8, 2021. ProQuest Ebook Central

⁸⁴⁷ Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 116 ff.

⁸⁴⁸ Becker, Jörg (1978): *Schulbuch und politisches System in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1978): *Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen*. Zur Sache Schulbuch, Nr. 7. Pädagogische Informationen, provokative Impulse, Nr. 9. Kastellaun: Henn, S. 17 ff.

traditioneller, konservativer Lehre zu einer zunehmend quellenbasierten Arbeit, die eine offene Interpretation historischer Ereignisse zulässt. In der Darstellung historischer Figuren zeigt sich, dass einzelne historische Figuren immer weniger zu zentralen Protagonisten der Narration werden, sondern die „Taten der breiten Masse“, d.h. der Zivilbevölkerung und ihrer Institutionen, in den Fokus rücken. Somit zeigt sich tendenziell ein Aufbruch der traditionellen Strukturen. Ebenso lassen sich Elemente der Hervorhebung interkultureller Verständigung, insbesondere in der Vermittlung der Entdeckungsgeschichte, erkennen, was die Intention der Hervorhebung unterschiedlicher Perspektiven in der Geschichtsvermittlung veranschaulicht. Das didaktische Mittel der quellenbasierten Arbeit unterstützt diese Ansätze und es erfolgt auch eine Annäherung an den wissenschaftlich-historiographischen Anspruch der entpersonalisierten Narration. Diese These wird darüber gestützt, dass Bilder nicht rein dem illustrativen Zweck dienen, sondern selbst eine Deutung der historischen Ereignisse darstellen. Das Schulbuch als Medium der Geschichtskultur fördert somit ein aufgeklärtes und reflektiertes Geschichtsbewusstsein und nimmt zugleich eine Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und Politik ein. Das Schulbuch wird produziert und vermittelt Erinnerungs- und Geschichtskultur.⁸⁴⁹ Es wird folglich im Sinne Jörn Rüsens die relative Autonomie der unterschiedlichen Dimensionen der Geschichtskultur beibehalten, wobei diese jedoch kritisch aufeinander bezogen werden. Somit kann die volle Entfaltung der Geschichtskultur erreicht werden. Die Rolle der Geschichtsdidaktik, eine Erinnerungsarbeit und kulturelle Kompetenz zu vermitteln, die diesem Anspruch gerecht wird, wird folglich sichtbar.⁸⁵⁰

Die Heroisierung der kollektiven Akteure bietet unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und Schichten die Möglichkeit der Identifikation und bleibt in dieser Weise weitestgehend unstrittig. Der staatliche Sektor der Schulbuchproduktion in Chile hat somit über die Heroisierung kollektiver Einheiten eine Möglichkeit gefunden, das Bedürfnis der Bevölkerung nach heroischen Taten zu befriedigen, ohne dabei den Einzelakteur explizit kategorisieren oder definieren zu müssen. Zudem bietet die quellenbasierte Arbeit Raum, die historischen Geschehnisse aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, ohne dabei einen linearen Verlauf der Narration vorzugeben.

Mit Verweis auf den von Höhne geprägten Begriff der „Diskursarena“ erscheinen die Verlage im staatlichen Sektor eher als Organisationen der Umsetzung. Die Form der Geschichtsvermittlung im Schulbuch wird somit bildungspolitisch unter Berücksichtigung einer externen Expertise gesteuert. Wie die empirischen Befunde zeigen, vertrauen die Akteure der Diskursarena bei der Gestaltung des staatlichen Schulbuchs auf externe, professionelle ExpertInnen und internationale Beispiele in der Schulbuchgestaltung. Die Geschichtskonstruktion ist folglich bildungspolitisch im Sinne dieser Expertise kontrolliert,

⁸⁴⁹ Heuer, Christian (2011): Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrg.) (2011): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16), 2. Auflage, Berlin: LIT

⁸⁵⁰ Rösen, Jörn (2020): Geschichtskultur, Bildung und Identität: Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Accessed March 8, 2021. ProQuest Ebook Central

wobei sich eine Politik des Wandels abzeichnet. Ein innerhalb der marginalisierten Gesellschaftsschichten verbreiteter Impuls nach Veränderung kann hier sicherlich als Motor des bildungspolitischen Wandels verstanden werden. Auch wenn sich in Chile bis auf den sogenannten „Aufstand der Pinguine“⁸⁵¹ im Jahr 2006 keine konkreten bildungspolitischen Forderungen innerhalb von sozialen Bewegungen in den vergangenen Jahren erkennen ließen, zeigen die jüngsten Ausschreitungen im Jahr 2019 jedoch, dass grundsätzlich ein gesellschaftliches Bedürfnis nach einem Wandel in bestimmten Teilen der Bevölkerung gegeben zu sein scheint und dass insbesondere die Zerstörung von Relikten des Kolonialismus als Symbol für die Notwendigkeit eines Wandels verstanden wird. Diese Erkenntnisse über Formen des kollektiven Erinnerns, wie sie in der Aktualität im chilenischen Bildungssystem zu finden sind, sind auch für den geführten wissenschaftlichen Diskurs innerhalb der „Postcolonial Studies“ interessant. Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erläutert, zentriert sich die Debatte um postkoloniale Erinnerung in Lateinamerika primär um die Frage nach der Überwindung „interner Kolonialität“ oder der Möglichkeit der „Dekolonialisierung des Wissens“. Die Strategien, die hier im Wesentlichen aufgeführt werden, sind die „Wieder (Anerkennung)“ und Stärkung des „Eigenen (Wissens)“, d.h. eines nicht im modernen (westlichen) Wissenschaftsdiskurs entstandenen Wissens und Berufung auf den Ursprung.⁸⁵² Als problematisch zeigt sich hier jedoch, dass die Rückkehr zu einem Status quo nicht möglich ist.⁸⁵³ Für Estermann⁸⁵⁴, Walsh⁸⁵⁵ und Tubino⁸⁵⁶ ist die Überwindung „interner Kolonialität“ daher enger mit dem Ansatz der Interkulturalität verknüpft.

Im Fallbeispiel Chile verweist das Resultat von parallel existierenden Formen kollektiven Erinnerns in den Subfeldern der Schulbuchproduktion darauf, dass auch die postkolonialen Theorien innerhalb dieser Felddynamiken verstanden werden sollten und die Forschungsergebnisse haben somit eine Relevanz für den Bereich der Postkolonialen Studien. Die Schulbuchproduktion in Chile ist in ein Feld eingebettet, in welchem unterschiedliche Formen kollektiver Erinnerung parallel zueinander existieren können, ohne dabei polemisch zu sein. Polemisch sind diese Formen vermutlich deshalb nicht, da sie die Bedürfnisse der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen bedienen. Die hier vorzufindende „Koexistenz“ unterschiedlicher Erinnerungsformen, verweist nicht auf Tendenzen einer Vermittlung zwischen unterschiedlichen Sektoren der Gesellschaft, sodass man diesen „Überbau“ der Schulbuchproduktion im weitesten Sinne als „dem

⁸⁵¹ Giebeler, Cornelia (2007): Soziale Bewegungen in Chile. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/internationales/amerika/lateinamerika/44691/soziale-bewegungen>

⁸⁵² Kastner, Jens (2016): Andere Positionierungen?! Analytische und politische Perspektiven dekolonialistischer Sozial- und Kulturtheorie in und aus Lateinamerika. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 41 (3), S. 282

⁸⁵³ Estermann, Josef (2014): Colonialidad, descolonización e interculturalidad. In: Polis, Nr. 38/2014, <http://journals.openedition.org/polis/10164>, abgerufen am 17.02.2020, S. 2 ff.

⁸⁵⁴ Ebenda

⁸⁵⁵ Walsh, Catherine (2009): Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: ediciones abaya-yala, S. 45 ff.

⁸⁵⁶ Tubino, Fidel; Sinning, John H.: Intercultural Practices in Latin American Nation States. Intercultural Practices in Latin American Nation States (2013). In: Journal of Intercultural Studies 34 (5), S. 617

multikulturellen Ansatz entsprechend“ bezeichnen könnte, da eine Toleranz gegenüber unterschiedlichen Erinnerungsformen vorherrscht, ohne dass dabei jedoch ein Dialog angestrebt oder geführt wird. Eine Einheit in der Vielfalt wird somit über eine fragmentierte (gemeinsame) Narration mit unterschiedlichen Erzählsträngen gesellschaftlich hergestellt und akzeptiert.

In den beiden Subfeldern der Schulbuchproduktion zeigen sich in der Längsschnittbetrachtung Veränderungen darin, wie historische Figuren kollektiv erinnert werden. Im Subfeld der staatlichen Schulbuchproduktion geht dies mit einem Abweichen von einer traditionellen Erzählstruktur einher, sodass dies für den Ansatz der „kritischen Interkulturalität“ relevant erscheint. In der dritten Betrachtungsphase zeigen die Schulbücher des staatlichen Sektors ein Abrücken von der Erzählung entlang der (europäischen) Heldenfigur, wobei keine ausgeprägte Rückbesinnung auf einen indigenen Ursprung oder eine Umkehrung von Symbolen ersichtlich wird. Stattdessen werden Kollektive und Institutionen – d.h. entpersonalisierte Einheiten – zu zentralen „Protagonisten“ der Narration. Indem der „Held“ in neueren chilenischen Schulbüchern des staatlichen Sektors keine übergeordnete Machtposition mehr einnimmt, sondern die kollektiven Akteure gemeinsam zu Figuren des Umbruchs werden, werden die traditionellen Strukturen in den Darstellungen der historischen Ereignisse aufgebrochen. Der zusätzliche Verweis auf unterschiedliche historische Perspektiven unterstützt diese differenzierte und fragmentierte Betrachtungsweise.⁸⁵⁷ Der Aufbruch der Strukturen wird folglich nicht allein durch den Indikator festgestellt, dass von einer Personenzentrierung abgerückt wird und die Erzählung auf der Basis wissenschaftlicher Quellen fundiert ist (diese Tendenz der Quellenarbeit zeigen die privaten Schulbücher nämlich auch), sondern es lässt sich eine konzeptionelle Veränderung feststellen.⁸⁵⁸ Die Theorien der kritischen Interkulturalität sind daher eher innerhalb der Subfelder der Schulbuchproduktion zu betrachten. Ein Feld der Schulbuchproduktion, welches folglich parallel existierende Erinnerungskulturen zulässt, erscheint daher als interessant, um einerseits Formen (kritischer) Interkulturalität innerhalb der Subfelder der Schulbuchproduktion zu erkennen und um andererseits, in der bildungspolitischen Praxis, kritische interkulturelle Ansätze umzusetzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegende Forschungsarbeit mehrere interessante Erkenntnisse sowie Anknüpfungspunkte für bereits bestehende Forschungsdebatten liefert. Der empirische Nachweis einer konträren Heroisierungs- und Entpersonalisierungstendenz in den beiden Produktionssektoren ist das wesentliche Resultat dieser Arbeit. Dies führt zur Anschlussfähigkeit an Forschungsarbeiten in der komparatistischen, inhaltsanalytischen Schulbuchforschung. Die unterschiedlichen Formen der Geschichtsvermittlung im chilenischen Schulbuch zeigen, dass das Schulbuch als

⁸⁵⁷ Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensino Em Re-Vista*, 26 (Especial), S. 971 ff.

⁸⁵⁸ Carrillo, Alfonso Torres (2003): Pasados Hegemónicos, Memorias Colectivas e Historias Sublaternas. In: Walsh, Catherine E. (Hg.) (2003): Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala, S. 204 ff.

Instrument und Produkt des gesellschaftlichen Wandels unterschiedliche Formen kollektiver Erinnerung annimmt und diese Formen in bestimmten gesellschaftlichen Schichten auch konsensfähig und nicht polemisch sind. Die daraus resultierenden Facetten nationaler kollektiver Identität und ihre Koexistenz sind folglich für die historisch-soziologische Forschungen von Relevanz. Für die postkoloniale Debatte und die internationale Schulbuchforschung reflektiert die empirisch nachgezeichnete Entwicklung der Schulbücher des staatlichen Sektors interessante Resultate. Die entpersonalisierte Darstellung zeigt das Schulbuch als Instrument, welches die Versöhnung innerhalb einer postkolonialen und postdiktatorischen Gesellschaft im Sinne eines gesellschaftlichen Wandels anstrebt. Dies birgt Anschlussfähigkeiten an postkoloniale Studien und insbesondere die dort verortete These über kritische Interkulturalität als Möglichkeit der Überwindung interner Kolonialität. Die zweite Forschungsdimension dieser Arbeit bettet sich in die prozessorientierte Schulbuchforschung ein, wobei die empirische Begutachtung eines zweigeteilten Schulbuchmarkts in Chile ein Novum in den vorhandenen Debatten darstellt. Die empirischen Befunde für den chilenischen Fall, die auf unterschiedliche Akteure und Impulse im Prozess der Schulbuchproduktion verweisen, schaffen zudem Anknüpfungspunkte für politisch-soziologisch orientierte Studien.

13. Literaturverzeichnis

- Arias-Ortega, Katerin Elizabeth; Riquelme Bravo, Paula Angélica (2019): Disagreements in Intercultural Education in Mapuche Context, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18 (36), 177–191
- Albó, Xavier (2012): Censo 2012 en Bolivia: posibilidades y limitaciones con respecto a los pueblos indígenas. *Tinkazos*, 15(32), S. 33–45, <http://www.redalyc.org/pdf/4261/426141575002.pdf>, abgerufen am 7.01.2020
- Altamirano, Pamela; Godoy, Gerardo; Manghi, Dominique et al. (2014): Redalyc. Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. In: *Estudios Pedagógicos* (vol. XL, n. 1), S.263–280
- Altmann, Philipp (2014): *Die Indigenenbewegung in Ecuador: Diskurs und Dekolonialität*. Bielefeld: Transcript Verlag
- Arteaga Mora; Carmen G. (2010): Mito fundacional y héroes nacionales en libros de texto de primaria venezolanos. In: *Politeia* (vol. 33, núm. 45), S. 33–57
- Assmann, Aleida (1993): Zum Problem der Identität aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leviathan*, vol. 21, no. 2, S. 238–253. JSTOR, www.jstor.org/stable/23984064, abgerufen am 17.02. 2020
- Assmann, Aleida (2006a): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*: C. H. Beck, S. 43–46
- Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1994): *Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis*. In: Klaus Merten, Siegfried J. Schmidt und Siegfried Weischenberg (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Opladen: Westdt. Verlag, S. 114–140
- Assmann, Jan (1988): *Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität*. In: Jan Assmann und Tonio Hölscher (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9–19
- Baeza, Enrique Antileo (2013): Políticas indígenas, multiculturalismo y el enfoque estatal indígena urbano. In: *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, Vol. 17, Nr. 1, S. 133–161
- Baier, Katharina; Christophe, Barbara; Zehr, Kathrin: *Schulbücher als Seismographen für diskursive Brüche. Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg*. In: Eckert. Working Papers 2014/4. <http://repository.gei.de/handle/11428/139>, S. 1–23, abgerufen am 23.02.2021
- Barragán Osorio, Oscar Yesid (2017): *La contribución de la construcción de memoria histórica al fin del conflicto armado desde una perspectiva decolonial*. In: Borrero García, Camilo; Carrillo González, Diana (Hg.) (2017): *Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad*. Primera edición. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia (Libros de Texto, 10), S. 129–155

- Becker, Jörg (1978): Schulbuch und politisches System in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1978): Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen." Zur Sache Schulbuch, Nr. 7. Pädagogische Informationen, provokative Impulse, Nr. 9. Kastellaun: Henn, S. 13–43
- Bernhard, Roland (2013): Geschichtsmymthen über Hispanoamerika. Göttingen: V&R unipress
- Bocara, Guillaume; Bolados, Paola (2010): ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal. In: Rev. Indias 70 (250), S. 651–690. DOI: 10.3989/revindias.2010.021
- Bourdieu, Pierre; Schwibs, Bernd; Russer, Achim (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Brunk, Samuel; Fallaw, Ben (Hg.) (2006): Heroes & hero cults in Latin America. ebrary, Inc. 1st ed. Austin: University of Texas Press (89)
- Buitrago, Miguel A. (2007): Boliviens neue Verfassung – ein Land vor der Zerreißprobe. In: GIGA Focus Lateinamerika 12/2007
- Carretero, Mario (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. 1. ed. Buenos Aires: Paidós (Entornos, 2)
- Carretero, Mario (2011): Constructing patriotism. Teaching of history and historical memory in globalized world. Charlotte, NC: Information Age Publishing
- Carretero, Mario; Jacott, Liliana; López-Manjón, Asunción (2002): Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? In: Learning and Instruction 12 (6), S. 651–665
- Carrillo, Alfonso Torres (2003): Pasados Hegemónicos, Memorias Colectivas e Historias Sublaternas. In: Walsh, Catherine E. (Hg.) (2003): Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya Yala, S. 198–214
- Cortez, David; Wagner, Heike (2010): Zur Genealogie des indigenen "guten Lebens" ("sumak kawsay") in Ecuador. In: Gabriel, Leo; Berger, Herbert (Hg.) (2010): Lateinamerikas Demokratien im Umbruch. Wien: Mandelbaum Verlag, S. 167–200
- Dauch, Alfred: Das Schulbuch aus der Sicht des Verlegers. In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1973): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. In: Zur Sache: Schulbuch 1 Pädagogische Informationen, provokative Impulse 1. Ratingen [u.a.]: Henn, S. 44 ff.
- Donoso, María Elena (2004): The Chilean national identity and the indigenous peoples of Chile. Thesis (Ph.D.). University of Warwick, <http://wrap.warwick.ac.uk/1210/>, abgerufen am 17.02.2020
- Donoso Díaz, Sebastián (2005): Reforma y política Educacional en Chile 1990–2004: El Neoliberalismo en Crisis. In: Estud. pedagóg. 31 (1)
- EDESCA (2017): Estudio de Usabilidad de Textos Escolares. Ministerio de Educación, Chile.

- Eder, Klaus; Spohn, Willfried (2005): *Collective Memory and European Identity. Effects of Integration and Enlargement*. Wiltshire: Ashgate
- Espinoza, J. P. (2017): *El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil – militar en Chile (1973–1990)*. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (11), 69–83.
- Estermann, Josef (2014): *Colonialidad, descolonización e interculturalidad*. In: *Polis*, Nr. 38/2014, <http://journals.openedition.org/polis/10164>, abgerufen am 17.02.2020
- Estermann, Josef: *Colonialidad, descolonización e interculturalidad (2009): Apuntes desde la Filosofía Intercultural*. In: *Viaña Uzieda, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef (Hg.) (2009): Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. S. 51–70
- Ferrão Candau, Vera Maria (2010): *Educacion intercultural en America Latina. Distintas concepciones y tensiones y tensiones actuales*. In: *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2), S.333–342
- Fiscalía Nacional Económica (2019): *Estudio de Mercado sobre Textos Escolares (EM04-2018)*. División Estudios de Mercado. Informe Preliminar. Santiago de Chile, März 2019. www.fne.gob.cl/wp-content/uploads/2019/04/Informe_preliminar_EM03_2019-1.pdf, abgerufen am 24.02.2020
- Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*, Göttingen: V&R unipress GmbH
- Garcés, Fernando: *De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada*. In: *Viaña Uzieda, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef (Hg.) (2009): Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. S. 21–50
- García Peter, Sabina (2016): *El multiculturalismo como modelo de gobernanza en Chile: Estado, Academia y Brokers*. In: *univ.humanist.* 82 (82). DOI: 10.11144/Javeriana.uh82.mmgc, S. 301–334
- Gatzweiler, Nadine (2015): *Kontrapunktisches Lesen von Differenz und Hybridität – Eine Schulbuchforschung zu Imperialismus, Widerstand und Dekolonialisierung*. Eckert. *Beiträge 2015/1*. <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00064>; abgerufen am 17.02.2020
- Giebeler, Cornelia (2007): *Soziale Bewegungen in Chile. Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/internationales/amerika/lateinamerika/44691/soziale-bewegungen>; abgerufen am 23.03.2021
- Guernica Consultores (2016): *Estudio de Uso y Valoración de textos escolares*. Ministerio de Educación, Chile.

- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Unidad de Curriculum y Evaluación (2009): *Política de Textos Escolares*
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. División Jurídica. Sección Actos y Contratos (2012): *Bases Administrativas, Bases Técnicas y Anexos Sobre Servicio de Implementación del Proceso de Evaluación del Técnico-Pedagógica de Textos Escolares 2013 del Ministerio de Educación*. Unter Mitarbeit von Fernando Rojas Ochagavía
- Grimmelikhuijsen, Stephan G.; Meijer, Albert J. (2014): Effects of Transparency on the Perceived Trustworthiness of a Government Organization. Evidence from an Online Experiment. *Journal of Public Administration Research and Theory* 24(1), S. 137–157
- Halbwachs, Maurice (1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Übersetzt aus dem Frz. von Holde Lhoest-Offermann. Stuttgart: Ferdinand Enke
- Halbwachs, Maurice (1966): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen: Les cadres sociaux de la mémoire* [dt.]. In: *Soziologische Texte* 34. Berlin [u.a.]: Luchterhand
- Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrg.) (2011): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16)*, 2. Auflage, Berlin: LIT
- Hartwig, Susanne (2018): *Einführung die Literatur- und Kulturwissenschaft Lateinamerikas. Schwerpunkt Hispanoamerika*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag
- Hessenauer, Heike (2011): Die Produktion von Schulbüchern – Zwischen rechtlichen Vorgaben und unternehmerischem Kalkül. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrg.) (2011): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16)*, 2. Auflage, Berlin: LIT, S. 265–282
- Heuer, Christian (2011): *Geschichtskultur und Schulgeschichtsbuch – Konsequenzen, Möglichkeiten, Potentiale*. In: Handro, Saskia; Schönemann, Bernd (Hrg.) (2011): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung (= Zeitgeschichte – Zeitverständnis; Bd. 16)*, 2. Auflage, Berlin: LIT
- Helfferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N.; Blasius, J. (eds): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS
- Höhne, Thomas (2018): *Ökonomisierung der Produktion von Schulbüchern, Bildungsmedien und Vermittlungswissen*. In: Engartner, T.; Fridrich, C.; Graupe, S.; Hedtke, R.; Tafner, G. (eds) (2018): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 141–162
- Höhne, Thomas (2008): *Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern*. In: Keller, Reiner; Hirsland, Andreas; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.) (2008): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2. Forschungspraxis* 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 423–453
- Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen – Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. Univ., Diss., 2002. Frankfurt (Main):

- Fachbereich Erziehungswiss. der Johann-Wolfgang-Goethe-Univ (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 2)
- Hopf, C. (2016): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Hutchins, Rachel D. (2016): Nationalism and History Education. Curricula and Textbooks in the United States and France. s.l.: Taylor and Francis (Routledge Research in International and Comparative Education)
- Hutchins, Rachel D. (2011): Heroes and the renegotiation of national identity in American history textbooks: representations of George Washington and Abraham Lincoln, 1982–2003. In: Nations and Nationalism (17,3), S. 649–668
- Jiménez-Vargas, F.; Montecinos-Sanhueza, C. (2019): Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela. In: Revista Internacional de Investigación en Educación, 12 (24), 105–128
- Kaiser, Robert (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kastner, Jens (2016): Andere Positionierungen?! Analytische und politische Perspektiven dekolonialistischer Sozial- und Kulturtheorie in und aus Lateinamerika. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 41 (3), S. 271–294
- Kinsella, E.L.; Ritchie, T.D.; Igou, E.R. (2017): Attributes and Applications of Heroes: A Brief History of Lay and Academic Perspectives. In: Allison, Scott T., George R. Goethals and Roderick M. Kramer (2017): Handbook of Heroism and Heroic Leadership. Abingdon: Routledge, S. 19–35
- Landwehr, Achim (2018): Historische Diskursanalyse. 2., aktualisierte Aufl. Frankfurt/Main: Campus Frankfurt / New York
- Landwehr, Achim (2018): Diskurs und Diskursgeschichte, Version: 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 1.3.2018 (URL: http://docupedia.de/zg/Landwehr_diskursgeschichte_v2_de_2018?oldid=128687). Versionen 2.0. Accessed 11.03.2021.
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahler/Uwe Sandfuchs (Hg.) (2010): Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Jullius Klinkhardt, S. 199–215
- Lässig, Simone (2009): ¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación? Algunas observaciones sobre textos bilaterales e 'historias comunes', in: Ministerio de Educación (Hg.): Textos Escolares de historia y sociales, Santiago de Chile 2009, S. 11–23
- Lässig, Simone (2009): Textbooks and Beyond, Journal of Educational Media, Memory, and Society, 1(1), 1–20. Accessed 8, 2021, from <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/1/1/jemms010101.xml>
- Loewen, James W. (2014): Lies my teacher told me about Christopher Columbus. What your history books got wrong. New York: The New Press
- Loftsdóttir, Kerstín (2010): Deconstructing the Eurocentric Perspective: Studying “Us” and the “Other” in History Books. In: Helgason, Þorsteinn; Lässig, Simone;

- Henrý, Roderich; Kopisch, Wendy Anne; Radkau, Verena; Tarquini, Liesel M.; Stock-Hesketh, Anna (Hg.) (2010): Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools. Nordic History Congress. Braunschweig, Göttingen: Georg-Eckert-Inst; V & R Unipress (Eckert, 122), S. 21–32
- Loftsdóttir, Kerstín (2010): Encountering Others in Icelandic Textbooks: Imperialism and Racial Diversity in the Era of Nationalism. In: Helgason, Þorsteinn; Lässig, Simone; Henrý, Roderich; Kopisch, Wendy Anne; Radkau, Verena; Tarquini, Liesel M.; Stock-Hesketh, Anna (Hg.) (2010): Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools. Nordic History Congress. Braunschweig, Göttingen: Georg-Eckert-Inst; V & R Unipress (Eckert, 122), S. 81–95
- Luhmann, Niklas (1983): Legitimation durch Verfahren. Frankfurt am Main: Suhrkamp,
- Macgilchrist, Felicitas (2015): Bildungsmedienverlage: Zur Ökonomisierung der Schulbuchproduktion. In: Die Deutsche Schule 107, Heft 1, S. 49–61
- Macgilchrist, Felicitas; Otto, Marcus (2014): Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version: 1.0. In: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.2.2014, URL: <http://docupedia.de/zg/Schulbuecher>. Accessed 10.03.2021
- Macgilchrist, Felicitas (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation; 31/11, S. 248–263
- Marín Cuevas, Pilar (2005): La (Re)Construcción Colectiva de la Historia: Una Contribución al Pensamiento Crítico Latinomaericano. In: Walsh, Catherine E. (Hg.) (2005): Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala. S. 169–190
- Marison, Samuel Eliot (1978): The Great Explorers: The European Discovery of America. Oxford: Oxford University Press
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef (Ed.); Kraimer, Klaus (Ed.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdt. Verlag, S. 441–471
- Meijer, Albert (2013): Understanding the Complex Dynamics of Transparency. Public Administration Review 73(3), S. 501-526
- Meyer, Michael A. [Hrsg.]; Mommsen, Wolfgang J. [Hrsg.]; Weber, Max (2014): Wirtschaft und Gesellschaft, 6 Bd. 23: Soziologie. Tübingen: Mohr Siebeck
- Mieg, Harald A.; Näf, Matthias (2005): Experteninterviews (2. Aufl.). Institut für Mensch-Umwelt-Systeme (HES). Zürich: ETH
- Ministerio de Educación, Chile (2012): Bases Curriculares Educación Básica Ministerio de Educación: Ministerio de Educación República de Chile
- Ministerio de Educación, Chile (2009): Curriculum. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media; actualización 2009. Actualización 2009. Santiago: Ministerio de Educación República de Chile
- Minte, Andrea (2014): Recent Historiographical work on Chilean History Textbooks, Eckert.Beiträge 2014/1

- MORI (2016) : Estudio Nacional de Transparencia, Novena Medición, Análisis de Resultados. https://www.consejotransparencia.cl/wp-content/uploads/estudios/2018/02/informe_estudio_nacional_transparencia_mori_2016.pdf, abgerufen am 21 Juni 2019
- Nolte, Detlef (2005): Lateinamerika: politische Institutionen in der Krise? (Brennpunkt Lateinamerika, 8). Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde, S. 89–104
- Nolte, Detlef (2001): Dunkle Wolken über den lateinamerikanischen Demokratien: neueste Umfrage des "Latinobarometro" und die Auswirkungen der Terroranschläge in den USA. (Brennpunkt Lateinamerika, 18). Hamburg: Institut für Iberoamerika-Kunde, S. 193–200
- OECD (2018): Open Government: Globaler Kontext und Perspektiven für offenes Regierungs- und Verwaltungshandeln, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264290655-de>, abgerufen am 17.02.2020
- OECD (2017): Education in Chile, Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>, abgerufen am 20.06.2019
- Ortúzar M. Pablo (2016): Calidad, Formato y Mercado de los textos escolares en Chile. Cuatro Claves para el Debate. IES Instituto de estudios de las sociedad, Chile, <https://www.ieschile.cl/2016/03/textos-escolares/>, abgerufen am 17.02.2020
- Patarroyo-Rengifo: Revistando el giro decolonial: Hacia una acción política decolonial. In: Borrero García, Camilo; Carrillo González, Diana (Hg.) (2017): Democracia en América Latina. Debates y reflexiones sobre la subalternidad, la interculturalidad y la decolonialidad. Primera edición. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia (Libros de Texto, 10), S. 13–38
- Plá, Sebastian (2019): Cinco tipos de narrativas históricas interculturais no currículo. *Ensinó Em Re-Vista*, 26 (Especial), S. 958–984. <https://doi.org/10.14393/ER-v26nEa2019-1>, abgerufen am 06.07.2020
- Quijano, Aníbal (2000): Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. In: *International Sociology*. Vol. 15 (2), S. 215–232
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo (2008): Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile Cuadernos Interculturales, vol. 6, núm. 10, primer semestre, S. 91–110
- Quintanilla, Victor Hugo: La descolonización intra-intercultural de la filosofía en "Latinoamérica". In: Viaña Uzieda, Jorge; Claros, Luis; Estermann, Josef (Hg.) (2009): Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. La Paz, Bolivia: Inst. Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. S. 127–148
- Quintriqueo Millán, S. E.; Quilaqueo, D.; Lepe-Carrión, P.; Riquelme, E.; Guitiérrez, M.; Peña-Cortés, F. (2014): Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. In: *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(2), 201–217. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>, aberufen am 15.06.2020

- Reuter, Julia (2012): Postkoloniale Soziologie. Andere Modernitäten, verortetes Wissen, kulturelle Identifizierungen. In: Reuter, Julia; Karentzos, Alexandra (Hrsg.) (2012): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 297–313
- Richter, Philipp (2017): Es werde Licht! Und es ward Licht? – Zur Wirkung von Transparenz auf die Legitimität öffentlicher Verwaltung. In: PVS Politische Vierteljahresschrift Jahrgang 58, Heft 2, S. 234–257
- Riedmann Fuentes, Andrea (2008): La educación intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? In: INDIANA 25, S. 169–193
- Riekenberg, Michael (Hg.) (1990): Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtslehrbücher, Geschichtsbewußtsein. Frankfurt: Diesterweg (Studien zur internationalen Schulbuchforschung, 66)
- Rinke, Stefan (2013): Kolumbus und der Tag von Guanahani 1492. Ein Wendepunkt der Geschichte. Stuttgart: Theiss (WBG)
- Rinke, Stefan; Hinz, Hans-Martin; Schulze, Frederik; König, Hans-Joachim (Hg.) (2011): Bicentenario: 200 Jahre Unabhängigkeit in Lateinamerika. Geschichte zwischen Erinnerung und Zukunft = Bicentenario: 200 años de independencia en América Latina. Stuttgart: Heinz (Historamericana, Bd. 26)
- Rinke, Stefan (2010): Revolutionen in Lateinamerika: Wege in die Unabhängigkeit 1760–1830. München: Beck
- Rinke, Stefan (2007): Kleine Geschichte Chiles. München: Beck
- Rothberg, Michael (2013): Remembering Back. Cultural Memory, Colonial Legacies, and Postcolonial Studies. In: Huggan, Graham: The Oxford Handbook of Postcolonial Studies. Oxford: University Press, S. 359–379
- Rüsen, Jörn (2020): Geschichtskultur, Bildung und Identität: Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik. Frankfurt a.M.: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Accessed March 8, 2021. ProQuest Ebook Central
- Rüsen, Jörn: Geschichtskultur. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette; Rüsen, Jörn; Schneider, Gerhard (Hrsg.) (1997): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 1997. 5. überarbeitete Auflage, S. 38–41
- Sabato, Hilda: Independencia y nación en la historia de América Latina. Nuevos debates sobre un viejo tema. In: Rinke, Stefan; Hinz, Hans-Martin; Schulze, Frederik; König, Hans-Joachim (Hg.) (2011): Bicentenario: 200 Jahre Unabhängigkeit in Lateinamerika. Geschichte zwischen Erinnerung und Zukunft = Bicentenario: 200 años de independencia en América Latina. Stuttgart: Heinz (Historamericana, Bd. 26), S. 19–33
- Santiago, P., et al. (2017): OECD Reviews of School Resources: Chile 2017, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>, abgerufen am 17.02.2020
- Schallenger, Ernst Horst [Hrsg.] (1973): Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse. In: Zur Sache: Schulbuch 1 Pädagogische Informationen, provokative Impulse 1. Ratingen [u.a.]: Henn

- Schilling-Vacaflor, Almut (2010): Die indigenen Völker Lateinamerikas: Zwischen zunehmender Selbstbestimmung und anhaltender Marginalisierung. In: GIGA Focus Lateinamerika 08/2010
- Schinkel, Etienne (2018): Holocaust und Vernichtungskrieg: die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II. Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 16. Hrsg. Etienne Schinkel. Göttingen: V & R Unipress
- Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag
- Schmidt, Vivien A. (2013): Democracy and Legitimacy in the European Union Revisited: Input, Output and 'Throughput'. *Political Studies* 61(1), S. 2–22
- Smith, Anthony D. (1999): *Myths and Memories of the Nation*. Oxford: Oxford University Press
- Sondergeld, Birgit (2010): *Spanische Erinnerungskultur. Die Assmann'sche Theorie des kulturellen Gedächtnisses und der Bürgerkrieg 1936–1939*. Wiesbaden: Springer
- Soto, Ángel; Vial, Samuel (2006): Chile. In: Valls Montés, Rafael (Hg.): *Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay*. Madrid: Fund. MAPFRE-TAVERA (Iberoamérica, 14), S. 81–115
- Stein, Gerd (1979): Das Schulbuch im Spannungsfeld von pädagogischem Zweck, verlegerischer Investition und öffentlicher Kontrolle. In: Tewes Bernard [Hrsg.]; *Katholische Akademie Hamburg. Schulbuch und Politik (1979): Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interessen; Tagung in der Katholischen Akademie Hamburg vom 10.–12. November 1978*. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 26–50
- Stein, Gerd (1979): Immer Ärger mit den Schulbüchern: ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik. *Brennpunkte der Bildungspolitik*, Nr. 1. Stuttgart: Metzler
- Sträterhoff, Stefan (2010): ‚Kulturelle Vielfalt‘ in der Schule: Zur Diskursivität eines geographischen Leitbildes. Eine thematische Diskursanalyse der rheinland-pfälzischen Erdkundebücher für die gymnasiale Orientierungsstufe. *Eckert. Beiträge* 2010/2, <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00022>, abgerufen am 17.02.2020
- Tapia Mealla, Luis: *Formas de interculturalidad*. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): *Consturuyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración S.63–74
- Thonhauser, Josef: Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Am Beispiel Österreichs). In: Fritzsche, Karl Peter (Hrsg.) (1992): *Schulbücher auf dem Prüfstand: Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Nr. 75. Frankfurt/Main: Diesterweg
- Tubino, Fidel; Sinnigen, John H. (2013): Intercultural Practices in Latin American Nation States. *Intercultural Practices in Latin American Nation States*. In: *Journal of Intercultural Studies* 34 (5), S. 604–619

- Tubino, Fidel (2005): La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>, abgerufen am 10.06.2020
- Valls Montés, Rafael (Hg.) (2008): Costa Rica, México, Nicaragua y Panamá. Madrid: Fundación MAPFRE (Iberoamérica, 20)
- Valls Montés, Rafael (Hg.) (2006): Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay. Madrid: Fund. MAPFRE-TAVERA (Iberoamérica, 14), S. 51; Valls Montés, Rafael (Hg.) (2005): Países andinos – España. Madrid: Fundación MAPFRE TAVERA (Iberoamérica, 10), S. 31; Valls Montés, Rafael (Hg.) (2008): Costa Rica, México, Nicaragua y Panamá. Madrid: Fundación MAPFRE (Iberoamérica, 20)
- Valls Montés, Rafael: España. In: Valls Montés, Rafael (Hg.) (2005): Países andinos – España. Madrid: Fundación MAPFRE TAVERA (Iberoamérica, 10)
- Viaña Uzieda, Jorge: Reconceptualizando la interculturalidad (2010). In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Consturuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración S. 9–62
- Viaña Uzieda, Jorge: Fundamentos para una interculturalidad crítica (2010). In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Consturuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 97–133
- Villodre Bernabé, María del Mar (2012): Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. In: Revista Educativa Hekademos, 11, Año V, Juni, S. 67–76
- Von den Hoff, Ralf; Asch, Ronald G.; Aurnhammer, Achim; Bröckling, Ulrich; Korte, Barbara; Leonhard, Jörn; Studt, Birgit (2013): Helden – Heroisierungen – Heroismen. In: Helden.Heroés.Heros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen. Heft 1, Herbst 2013
- Walsh, Cathrine (2010): Interculturalidad critica y educación intercultural. In: Viaña Uzieda, Jorge; Tapia Mealla, Luis; Walsh, Catherine (2010): Consturuyendo interculturalidad crítica. La Paz: Convenio Andrés Bello, Instituto Interamericano de Integración, S. 75–96
- Walsh, Catherine (2010): Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. In: Development 53 (1), S. 15–21
- Walsh, Catherine (2009): Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: ediciones abaya-yala
- Wittrock, Achim (1978): Rechtsprobleme des Schulbuchgenehmigungsverfahrens. In: Schallenberger, Ernst Horst [Hrsg.] (1978): Das Schulbuch – zwischen staatlichem Zugriff und gesellschaftlichen Forderungen. Zur Sache Schulbuch, Nr. 7. Pädagogische Informationen, provokative Impulse, Nr. 9. Kastellaun: Henn, S. 47–63
- Zajda, J.; Tsyrlina-Spady, T.; Lovorn M. (2017): Globalisation and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks. Dodrecht: Springer Niederlande

Zúñiga, C.G.; O'Donoghue, T.; Clarke, S. (2015): A Study of the Secondary School History Curriculum in Chile from Colonial Times to the Present. Rotterdam: SensePublishers

Zeitungsartikel:

Bustos V. Myriam: Editoriales cuestionan licitación de textos escolares del Mineduc. In der Zeitung LT La Tercera (Chile). 15.11.2015. URL: <https://www.latercera.com/noticia/editoriales-cuestionan-licitacion-de-textos-escolares-del-mineduc/>

Fajardo, Marco (2019): El otro flanco de Cubillos: falta de transparencia en millonaria compra de textos escolares afecta la diversidad cultural. In der Zeitung "El mostrador" (Chile). 4.02.2019. URL: <https://m.elmostrador.cl/cultura/2019/02/04/polemica-entre-mineduc-y-editoriales-independientes-por-dudosa-compra-de-libros/>

Said, Carlos (2019): Mineduc planifica cambios a licitación de libros escolares. In der Zeitung LT La Tercera (Chile). 30.01.2019. URL: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/mineduc-licitacion-libros-escolares/508643/>

Vega, Matías (2019): Tras tenso debate: Cámara rechaza proyecto para „desnutufucar“ al Che Guevara en textos escolares. BioBiochile.cl, <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/06/04/tras-tenso-debate-camara-rechaza-proyecto-para-desmitificar-al-che-guevara-en-textos-escolares.shtml>, abgerufen am 17.02.2020

Statistische Erhebungen:

Instituto Nacional de Estadísticas Chile (2018): Síntesis de resultados Censo 2017, <https://www.censo2017.cl/>, abgerufen am 17.02.2020, S. 16

OECD (2019), Mathematics performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/04711c74-en (Accessed on 20 June 2019)

OECD (2019), Reading performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/79913c69-en (Accessed on 20 June 2019)

OECD (2019), Science performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/91952204-en (Accessed on 20 June 2019)

OECD (2019), Education spending (indicator). doi: 10.1787/ca274bac-en (Accessed on 20 June 2019)

Analysierte Schulbücher des staatlichen Sektors (chronologisch nach ihrem Erscheinen):

Villalobos, Silva; Ramírez, Victoria; Morales, Fernando (Hg.) (2009): Historia, geografía y ciencias sociales. 1. ed., 1. reimp. Santiago: MN ed.

Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) (2013): Historia, geografía y ciencias sociales 5to básico. Santiago, Chile: Zig-Zag.

- Álvarez Bravo, Gonzalo; Barahona Jonas, Macarena; Cisternas Lara, Luz Eliana (Hg.) 3ª edición, octubre de 2014 (© 2013): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Zig-Zag
- Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 5to. Santiago, Chile: Ediciones SM.
- Luque Carmona, Daniela; Torrejón Colombo, Juan; Fernández Leiva, Cristian; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Historia, geografía y ciencias sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM.

Analysierte Schulbücher des privaten Sektors (chronologisch nach ihrem Erscheinen):

- Contreras Santic, Tatiana; Farga Almeida; Andrés; Farga Almeida, Cristóbal; Jordán Arellano, Alberto; Jonas Barahona, Macarena; Rodríguez Anwandter, Ana María (Hg.) (2009): Sociedad 5to. básico Santiago, Chile: Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones
- Acuña Torres, Margarita; Valenzuela Andrade, Manuel; Salazar Maraboli, Osvaldo; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2009): Ciencias Sociales 5to. básico Santiago, Chile: Ediciones SM S.A.
- Berger Montencions, Javier; Zavala Bornand, Macarena; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A.
- Berger Montencions, Javier; Urrejola Subercaseaux, Antonia; Espinoza Sandoval, Arlette (Hg.) (2012): Ciencias Sociales 6mo básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A.
- Aguayo Neut, Pablo; Carmona Luque, Daniela; Benavides Benavides, José Miguel; Silva Sanhueza, César; Pérez Muñoz, Gabriela; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2013): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Bilbao Paulsen, Abraham; Chávez Latorre, Sylvia; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2014): Sociedad 5to. Básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Benavides Benavides, José Miguel; Cisternas Pérez, Nataly; Marchant Gutiérrez, Marcela; Susarte Quintana, Sebastián; Vergara Subiabre; Paula; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 5to. básico Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Margas Soto, Héctor; de la Puente Delgado, Alfonso; Caprile Hidalgo, Rodolfo (Hg.) (2016): Sociedad 6mo básico. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.
- Colombo Torrejón, Juan; Pérez Henríquez, Sebastián; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 5to básico. Santiago, Chile: Ediciones SM S.A.
- Díaz Avalos, Nicole; Pérez Henríquez, Sebastián; Luque Carmona, Daniela; Galindo Olate, José; Giadrosic Reyes, Georgina (Hg.) (2016): Ciencias Sociales 6mo básico, Santiago, Chile: Ediciones SM S.A.

Konsultierte Webseiten:

MINEDUC: Educación Intercultural: <http://peib.mineduc.cl/institucionalidad/>, abgerufen am 17.02.2020

MINEDUC: Currículo Intercultural: <http://peib.mineduc.cl/curriculo-intercultural/>, abgerufen am 17.02.2020

Consejo para la Transparencia: <https://www.consejotransparencia.cl/>, abgerufen am 17.02.2020

Verlagshaus Santillana: <http://www.gruposantillanaclientes.es/home/QuienesSomos>, abgerufen am 17.02.2020

Verlagshaus Santillana: <https://santillana.com/es/presencia-internacional>, abgerufen am 17.02.2020

Verlagshaus SM: <https://www.grupo-sm.com/sm-historia>, abgerufen am 17.02.2020

Verlagshaus SM: <https://www.grupo-sm.com/>, abgerufen am 17.02.2020

Verlagshaus MareNostrum: <https://www.marenostrumeditorial.com/sobre-nosotros>, abgerufen am 17.02.2020

Verlagshaus Zig-Zag: <https://www.zigzag.cl/zig-zag/historia-zig-zag>, abgerufen am 17.02.2020

Servicio Nacional del Consumidor (SERNAC): <https://www.sernac.cl/portal/604/w3-article-55467.html>, abgerufen am 17.02.2020

Öffentliche Ausschreibungen: www.mercadopublico.cl, abgerufen am 24.02.2020

Informe Latinobarometro 2018: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>, abgerufen am 24.02.2020

Currículum Nacional MINEDUC: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/marco-bases-curriculares>

14. Abkürzungsverzeichnis

MINEDUC	Ministerio de Educación Chile
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
OF	Objetivos Fundamentales
CMO	Contenidos Mínimos Obligatorios
GDP	gross domestic product
Dt.	Deutsch
Span.	Spanisch
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
z.B.	zum Beispiel
SAC	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad
vgl.	vergleiche
u.a.	unter anderem
Jh.	Jahrhundert
d.h.	das heißt

Heldenfiguren sind wichtige Referenzpunkte kollektiver Erinnerung und nationaler Identität. Das Schulbuch, als Medium der Geschichtskultur, ist dabei einerseits Produkt und andererseits Vermittler gesellschaftlicher Prozesse. Die vorliegende empirische Arbeit beleuchtet anhand einer Analyse von Schulbüchern aus den Jahren 2009 bis 2016 unterschiedliche Formen der Geschichtsvermittlung in Chile. Fokussiert werden die historische Phase der Entdeckung Amerikas mit ihren Figuren Christoph Kolumbus und Ferdinand Magellan und die der Unabhängigkeitswerdung Chiles mit ihren zentralen Figuren José Miguel Carrera, Manuel Rodríguez und Bernardo O'Higgins. Dabei werden zwei unterschiedliche Bereiche der Schulbuchproduktion in Chile in den Blick genommen: der private Sektor und der staatliche Sektor. Diese beiden Sektoren spiegeln die gesellschaftliche, sozialstrukturelle Differenzierung des Landes wider. Die Schulbuchanalyse zeigt als zentrales Ergebnis eine chilenische Erinnerungskultur, die in den unterschiedlichen Sektoren gespalten, dabei aber nicht polemisch ist. Es wird der empirische Nachweis konträrer Heroisierungs- und Entheroisierungsprozesse erbracht. Die Ableitung unterschiedlicher Narrationsformen (traditionell, pluralistisch, kritisch-interkulturell) und Darstellungstypen der Heroisierung sind weitere Resultate der Arbeit. Neben der empirischen Analyse der Schulbücher wurden die Kontextbedingungen der Schulbucherstellung über Experteninterviews herausgearbeitet. Chile, als bildungspolitisch aufstrebendes Land, ist als interessanterer Fall zu betrachten. Die Erinnerung an die koloniale Vergangenheit zeigt sich im öffentlichen Raum als ambivalent. Die Studie wurde in den Kontext der aktuellen postkolonialen Debatten in der Wissenschaft eingebettet.