



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Geschichtspolitik im Nachkriegs-Guatemala. Eine
Schulbuchanalyse“

Verfasserin

Ursina Jäger, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Zulassungsbescheid:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. Berthold Molden

¡Muchísimas GRACIAS!

Die vorliegende Arbeit wurde mit Freude an der Wissenschaft und großer Dankbarkeit geschrieben. Inspirierende Wochen am Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig haben mein Vorhaben theoretisch und methodologisch reifen lassen, spannende und unvergessliche Wochen der Feldforschung in Guatemala nicht nur zu wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn, sondern auch zu menschlicher Bereicherung geführt. All dies wäre ohne die Unterstützung meiner Eltern nicht möglich gewesen! Ganz besonders möchte ich außerdem Mag. Dr. Berthold Molden für die kritische, sorgfältige und persönliche Betreuung sowie Lukas Diem und Hans Studer für das Lektorieren meiner Arbeit mit so vielen wertvollen Korrekturhinweisen danken.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Erkenntnisinteresse.....	5
1.2 Forschungsfragen	7
1.3 Übersetzungskriterien.....	8
2 Das Geschichtsbuch als Politikum in Nachkriegsgesellschaften	9
2.1 Internationale Geschichtsschulbuchforschung	9
2.2 Bildung und historische Aufarbeitung in Nachkriegsgesellschaften.....	10
2.3 Schulbuchforschung im Nachkriegs-Guatemala	12
2.3.1 Ein neuer Lehrplan – der CNB.....	15
2.3.2 Der guatemalteckische Schulbuchmarkt und die Schulbuchproduktion	18
2.4 Die Konfrontation von divergierenden Geschichtsdeutungen.....	19
2.5 Initiativen der „Wahrheitsproduktion“	22
3. Der Bürgerkrieg im historischen Kontext.....	27
3.1 Hintergrund	27
3.2 Bürgerkrieg.....	29
4 Methodisches Vorgehen	31
4.1 Vorüberlegungen zur Methodenwahl	31
4.2 Methodenwahl	31
4.2.1 Feldforschung in Guatemala.....	32
4.2.2 ExpertInneninterviews.....	33
4.2.3 Schulbuchanalyse	33
5 Schulbuchanalyse	41
5.1 Fallauswahl.....	41
5.2 <i>Enlaces. Ciencias Sociales 9</i> des Verlages Santillana.....	42
5.2.1 Textanalyse.....	42
5.2.2 Diskursanalyse.....	50
5.2.3 Analyse der soziokulturellen Praxis	51
5.2.4 Analysezusammenfassung : <i>Enlaces, Ciencias Sociales 9</i>	52
5.3 <i>El mundo ayer y hoy. Ciencias Sociales 9</i> des Verlages Piedra Santa	53

5.3.1 Textanalyse.....	53
5.3.2 Diskursanalyse.....	57
5.2.3 Analyse der soziokulturellen Praxis	59
5.2.4. Analysezusammenfassung: <i>El mundo ayer y hoy</i>	61
5.4 <i>La interculturalidad en el aula. 3° Básico</i> von PRODESSA.....	61
5.4.1 Textanalyse.....	61
5.4.2 Diskursanalyse.....	67
5.4.3 Analyse der soziokulturellen Praxis	69
5.4.4 Analysezusammenfassung: <i>La interculturalidad en el aula</i>	71
5.5 <i>Historia Sinóptica de Guatemala</i> der Fundación para el Enaltecimiento de la Herencia Cultural de Guatemala.....	72
5.5.1 Textanalyse.....	72
5.5.2 Diskursanalyse.....	78
5.5.3 Analyse der soziokulturellen Praxis	80
5.5.4 Analysezusammenfassung: <i>La Historia Sinóptica de Guatemala</i>	82
6 Schlussfolgerungen.....	83
7 Forschungsausblick	87
Abkürzungsverzeichnis.....	89
Gesprächsverzeichnis.....	90
Primärquellen: Analyisierte Schulbücher.....	91
Bibliographie.....	91
Anhang	99
Zusammenfassung	99
Abstract	100
Curriculum Vitae	101

1 Einleitung

Ein Krieg ist zu Ende. Neben dem vorrangigen Ziel, dass bewaffnete Auseinandersetzungen unterbunden werden und die Menschen wieder in Frieden miteinander leben können, spielen die Aushandlung dieses Friedens und damit verbunden auch der Umgang mit der Vergangenheit als zentrale Elemente seiner Konsolidierung eine entscheidende Rolle.

Eines dieser Felder, in dem Konflikte der Vergangenheit Eingang finden können, ist die Schulbildung. Dort wird jungen Menschen das gelehrt, was gesellschaftlich als relevant bestimmt wurde. Die Beschäftigung mit einem Krieg oder einer konfliktiven Vergangenheit im eigenen Lande gelangt meist nicht unmittelbar nach dem Friedensschluss in die Lehrpläne; immer schneller jedoch ertönen und immer lauter werden die Stimmen, die bei Friedensschluss auf umgehende Behandlung der rezenten Vergangenheit in den jeweiligen nationalen Schulen bestehen, damit sich Ähnliches – so lautet ein häufiges Argument – nie mehr wiederholen möge.

Nunca más! Niemals wieder! Guatemalas Bürgerkrieg wurde von einer Wahrheitskommission aufgearbeitet, die als Teil der Friedensverträge zwischen dem Staat und seiner Armee auf der einen und der Guerrilla auf der anderen Seite, ausgehandelt wurde. Diese Aufarbeitung sollte nicht nur Klar- und Wahrheit, sondern auch Versöhnung in die zerrüttete Bevölkerung Guatemalas bringen. Geeinigt hatten sich die Konfliktparteien darauf, dass die Involvierten als Kollektiv wohl genannt würden, nicht aber einzelne Personen auf die Anklagebank zu stellen seien.

Die international konstituierte Kommission, die CEH nahm ihre Arbeit nach dem Friedensschluss auf und präsentierte am 25. Februar 1999 in einem prominent gefüllten Nationaltheater in Guatemala Stadt ihren Abschlussbericht. Dass der damalige Präsident Álvaro Arzú steinernen Gesichts neben den hohen Generälen saß und schließlich die Entgegennahme dieser Geschichtsdeutung verweigerte, liegt an der Darstellung des Vergangenen und dem Staat ob den klaren Aussagen und Zuweisungen der Verantwortlichkeit nicht genehm war (Oglesby 2007a: 77f.). Anders als andere Wahrheitskommissionen beschäftigte sich die CEH stärker mit den sozialen und ökonomischen Ursachen des Bürgerkrieges; der Bericht spricht von komplexen Konfliktkonstellationen und externen sowie internen Faktoren, die den 36-jährigen Krieg auslösten. Der Bericht spricht aber eben auch von Schuld und Verantwortung, unterstreicht seine Darstellung mit einer Vielzahl Statistiken. So kam es dem Report zufolge in den frühen 1980er-Jahren zu einem Genozid an der indigenen Bevölkerung. Der Staat und

seine Armee hätten dies zu verantworten; sie werden der Aufarbeitung des CEHs zufolge für 93% der Menschenrechtsverletzungen verantwortlich gemacht, die Guerilla dem gegenüber nur für 3% (CEH 1999a). Die Empfehlungen der CEH sind deutlich. In der prägnanten Zusammenfassung des letzten Bandes des Berichts mit dem Namen *Memoria del Silencio* (Die Erinnerungen des Schweigens) schreibt die Kommission, dass die Erkenntnisse aus dem Bericht einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer friedliche(re)n und tolerant(er)en Gesellschaft leisten würden. „Consequently, the knowledge and assimilation of the past, the knowledge of the causes and the scope of the uncontrolled violence and, likewise, of the basic principles of respect for human rights, of the mechanisms for their defense and the peaceful solution of disputes are essential elements for the consolidation of a peaceful future.“ Die Kommission versteht die Bildung als wichtigstes Mittel zur Generierung und Erhaltung einer solchen Gesellschaft. „The CEH believes that to achieve national harmony and reconciliation, a concerted effort at cultural change is required and that this can only be contemplated through an active policy of education for peace.“ (CEH 1999a/12)

Verschiedene Gesellschaftssegmente, darunter VertreterInnen des Militärs, brachten kurz nach dem Erscheinen des CEH-Berichts eigene Kriegsdarstellungen hervor. Der Teilvertrag zur Wahrheitsfindung und Aufarbeitung des Bürgerkrieges hat also in den verschiedenen Sektoren Initiativen gefördert, um jeweils die eigene Sichtweise des Konflikts publik zu machen, und so stehen einander heute, über 15 Jahre nach der Unterzeichnung des Friedensvertrages, mehrere überaus konträre Bürgerkriegsnarrative im öffentlichen und diskursiven Raum gegenüber. Dabei fungieren diese „Kriegsnarrative als Paradigmen für die Deutung der Zeitgeschichte [und entfalten] je spezifische prognostische Wirksamkeit.“ (Quesel 2009: 65) Diese selektiven, „sequentiell aufgebaute[n] Schilderung[en] von tatsächlichen oder fiktiven Erlebnissen“ des guatemalteckischen Bürgerkrieges werden in ihrer Funktion als Teil einer Meistererzählung der jeweiligen Gesellschaftssektoren erkannt, die „Pfade für zukünftiges Verhalten“ vorzeichnen (ibid: 66f.). Bürgerkriegsnarrative als „Konstruktionen und permanente Erzählungen eines Kollektivs über sich selbst“ werden somit nicht als natürliche Darstellungen der Vergangenheit, sondern als Deutungstendenzen der sich gegenüberstehenden Erinnerungsgemeinschaften verstanden und definiert (Furrer 2009: 8).

Vor dem Hintergrund dieser Konstellation findet heute Geschichtspolitik in Guatemala statt. Differenzierende Geschichtsdeutungen existieren nebeneinander; die gleichen Ereignisse werden je nach Quelle höchst unterschiedlich erzählt, interpretiert und gewertet. Welcher Quelle dabei die Deutungshoheit zugesprochen werden soll, ist eine geschichtspolitisch höchst brisante Frage.

Geschichtspolitik lässt sich – in Guatemala wie überall – an vielen Exempeln sozialer Praxis verschiedener Bereiche und Felder festmachen. Das komplexe Feld der Geschichtspolitik im Nachkriegs-Guatemala anhand einer Schulbuchanalyse – wie es hier im Folgenden geschieht – aufrollen zu wollen, mag auf der ersten Blick vielleicht als Reduktion erscheinen. Versteht man das Bildungsfeld jedoch als ein umkämpftes Terrain, in dem gesellschaftliche „Wahrheiten“ konstruiert und öffentliche Meinungen geformt und wiedergegeben werden, und begreift man demzufolge die Inhalte von Schulbüchern als (freilich oft höchst heterogenen) Konsens dessen, was eine Generation der nächsten weitergeben will, dann vermag die Schulbuchanalyse geschichtspolitische Kräfteverhältnisse und Kämpfe aufzudecken, die andernfalls vielleicht verborgen blieben oder nur schwer zu analysieren wären.

Definiert man außerdem eine Schulbuchanalyse methodologisch nicht bloß als Inhaltsanalyse gesellschaftlich definierter Wahrheiten, sondern als Erforschung und Analyse jener Kräfte, die aktiv ins Bildungsfeld eingreifen und Diskurse gestalten – sieht man Schulbuchanalyse also auch und vor allem als Kontextanalyse der Schulbuchtexte –, dann wird Geschichtspolitik durch dieses Instrumentarium greif- und begreifbar.

Dass ein Krieg formal zu Ende ist, bedeutet jedoch keineswegs, dass die zugrunde liegenden Konflikte und Konfliktherde auch tatsächlich entschärft wurden. Der Bürgerkrieg hat die Menschen in Guatemala auf diverse Arten und mit unterschiedlicher Intensität geprägt: Besonders in den ländlichen Gebieten Guatemalas mit großen indigenen Bevölkerungsanteilen wurden Strukturen zerstört, Existenzen ausgelöscht (Green 1999; Carmack 1988). Der Wille zum Erinnern sowie die Bestrebungen zu einer öffentlichen Auseinandersetzung und Darstellung der Kriegsjahre fallen unterschiedlich aus: Während im indigenen Sektor eine „Kultur des Schweigens“ (Green 1999) beobachtet wird, fordern Stimmen aus dem Menschenrechtssektor eine Nachkriegsjustiz, die Verantwortliche des Krieges ausfindig macht und hart bestraft, während wieder andere – so auch das Bildungsministerium – die Versöhnung und somit eine selektive Diskussion des Vergangenen vorziehen (Davies 2004: 144; Hatcher 2009: 159). Die Frage nach einem offiziellen Geschichtsbild über die Jahre des Bürgerkrieges ist eng mit der Frage der Machtkonsolidierung verbunden. Geschichte wird politisiert und instrumentalisiert, die Auseinandersetzung mit und die Darstellung von Vergangenen ist daher entscheidend für die Politik des Heute und der Zukunft. Wie oben erwähnt, war mit der Aufarbeitung der Gräueltaten des Bürgerkrieges auch die Forderung nach einer Integration dieser Erkenntnisse in einen neuen Lehrplan verknüpft. Nach dem Scheitern gleich mehrerer Ansätze zu tiefgreifenden Bildungsreformen gelang es 2007, das Thema des Bürgerkrieges inklusive einer Darstellung seiner Ursachen in den neuen Lehrplan, den Currículo Nacional Base (CNB),

aufzunehmen. Dabei soll das Thema ‚Bürgerkrieg‘ in der 3. Oberstufe, dem neunten und letzten verpflichtenden Schuljahr, in dem als Fächerkombination zusammengefassten Sozialkundeunterricht behandelt werden. Der neue Lehrplan wird phasenweise implementiert; die für diese Arbeit relevante Implementation des neuen Lehrplanes erfolgte 2011. Schulbücher für diese Stufe müssen also seit diesem Jahr mit dem neuen Lehrplan konform gehen und – erstmals verpflichtend! – das Thema des Bürgerkrieges und der rezenten Geschichte des Landes darstellen.

Die Arbeit diskutiert jene geschichtspolitischen Kontroversen, die sich im Feld der Bildungspolitik entladen. Zwar sind die für die Bildungs- und Erziehungspolitik Verantwortlichen nicht restlos deckungsgleich mit den ausschlaggebenden AkteurInnen der staatlichen guatemaltekischen Geschichtspolitik; dennoch lassen sich in Bezug auf die Darstellung des Bürgerkrieges in Schulbüchern die verschiedenen Versionen der geschichtspolitischen Parteien identifizieren. Parallelen zu ziehen, scheint somit legitim.

Jene AkteurInnen, die in die sich oft überschneidenden Felder der Bildungspolitik und Geschichtspolitik eingreifen und über die Herausgabe von Schulbüchern und weiterführenden Materialien und Kurse für Lehrkräfte sowie auch in Verhandlungen für neue Lehrpläne aktiv mitbestimmen, kommen aus unterschiedlichen Lagern. Eine Analyse ihrer soziopolitischen Praxis, beziehungsweise ihrer Möglichkeiten, Geschichte deuten und gar eine Deutungshoheit erlangen zu können, ist dabei essentiell. Schulbücher sind keineswegs die einzigen Medien, die für diesen Kampf um ein hegemoniales Bürgerkriegsnarrativ der jüngsten und schwierigen Vergangenheit herangezogen werden, aber sie sind wohl das Medium, das die nachkommende Generation am ehesten erreicht,¹ und das flächendeckend zum Einsatz kommt (Lässig 2010).

Treffend formuliert Hanna Schissler die Möglichkeiten und Chancen, die die Analyse von Geschichtsbüchern in Nachkriegsgesellschaften bietet:

Mit unseren Erkenntnismöglichkeiten können wir nur schwer herausfinden, was Schulbücher tatsächlich in die Köpfe von Schülern hineinzaubern. Wir können aber eine Vorstellung davon gewinnen, was eine Gesellschaft für wichtig hält, dass es der nachfolgenden Generation vermittelt wird, welches Geschichtsbild in einer Gesellschaft dominiert, welche Vorstellungen über die eigene Geschichte und über die Geschichte innerhalb weiterer Kreise der Gesellschaft als konsensfähig gelten können und welche politischen Normvorstellungen dominieren. Aus diesem Grunde sind

¹ Diese Aussage hat auch im guatemaltekischen Fall Gültigkeit – dennoch muss an dieser Stelle auf die Statistik der Schulabgänge hingewiesen werden. Zwar sind die Inskriptionszahlen der OberstufenschülerInnen in den letzten Jahren stark gestiegen, liegen aber bei immer noch knapp 40% weit unter dem eigentlichen Ziel einer Absolvierung der neun Pflichtjahre für alle guatemaltekischen Kinder und Jugendlichen. Disparitäten gibt es sowohl in den Statistiken zwischen Land und Stadt, Indigenen und Ladinos sowie Mädchen und Jungen, jeweils klar zu Gunsten der zweiten Kategorie (MINEDUC 2011).

Geschichtsbücher eine vorzügliche Quelle für ‚herrschendes‘ Geschichtsbewusstsein, führt die Auseinandersetzung mit ihnen ins Zentrum des Selbstbildes einer Gesellschaft und enthüllt den Kern dessen, wie andere Gesellschaften rudimentär wahrgenommen werden. (1985: 93)

1.1 Erkenntnisinteresse

Seit 2004 beschäftige ich mich mit Guatemala. Damals, vor acht Jahren, als ich als freiwillige Mitarbeiterin meine Stelle in der Bibliothek eines Waisenhauses im guatemaltekischen Hochland antrat, wusste ich kaum etwas über den erst wenige Jahre zuvor zu Ende gegangenen Bürgerkrieg. In den gut eineinhalb Jahren, während denen ich das Land und seine Bevölkerung erlebt und besser kennen gelernt habe, ist mir der Bürgerkrieg vor allem durch seine Inexistenz im öffentlichen Raum aufgefallen. Unter den Freiwilligen des Heimes reichte man Rigoberta Menchús *testimonio* herum, das Buch jener berühmten Indígena, die für ihr Engagement 1992 den Friedensnobelpreis entgegennehmen durfte, und stellte eher mit Erstaunen fest, wie nah und präsent diese im Alltag kaum wahrnehmbaren Ereignisse doch sind. Anlässe zu einem Gedenken an den Frieden – und mit ihm an den vergangenen Krieg – sind eher versteckt: So zahlt man beispielsweise mit Ein-Quezal-Münzen, die auf den Friedensschluss 1996 hinweisen, und hört ab und an, dass Friede herrsche in diesem so schönen, farbenfrohen und multiethnischen Land.

Intensiver mit gesellschaftspolitischen und geschichtspolitischen Fragen Guatemalas beschäftigt habe ich mich seit meiner Rückkehr und mit der Aufnahme meiner Studien der Internationalen Entwicklung, der Kultur- und Sozialanthropologie sowie der Globalgeschichte. Dabei erwies sich Guatemala für mich immer wieder als interessantes Forschungsfeld, das mir je nach Ausrichtung der Lehrveranstaltung erlaubte, mich in andere thematische Teilbereiche verschiedener guatemaltekischer Problemstellungen einzulesen und einzuarbeiten. Nicht selten jedoch hat mich mein Denken und Schreiben über Guatemala – weit weg von den Menschen, über die ich schrieb – darüber nachdenken lassen, was denn nun diese Beschäftigung für Implikationen haben möge und wie ich mit diesem erlangten Wissen nicht nur meine eigene Position in der wissenschaftlichen Welt, sondern auch irgendwie die schwierigen Lebenslagen meiner „Forschungsobjekte“ verbessern könnte. Das Erlangen einer guten Note für die Beschäftigung mit dem Leid von Menschen, weit weg vom eigenen Einflussbereich, erschien mir oft sehr paradox. Kurz: Ich haderte mit der gesellschaftlichen Relevanz, ja gleichsam der Nachhaltigkeit meiner Forschung. Wenn ich mich in der vorliegenden Arbeit mit Darstellungen des Krieges in Guatemalas Schulbüchern beschäftige, so soll dieses Bewusstsein mit einfließen und das erlangte Wissen über die wissenschaftliche Auseinandersetzung

mit dem Thema hinausgehen. So formuliere ich zumindest den Wunsch, dass es durch diese Arbeit über divergierende Geschichtsdeutungen in Schulbüchern gelingen möge, die Lage der Menschen in Guatemala besser zu verstehen.

Die Darstellung des Krieges in Schulbüchern hat direkten Einfluss auf das Leben der guatemaltekischen Bevölkerung, weil die heutigen Kinder als erste Nachkriegs-Generation in der Schule oft erstmals mit den Ereignissen des langen und blutigen Bürgerkrieges konfrontiert werden, weil dies sonst – wie oben angesprochen – weder in der Öffentlichkeit noch im privaten Bereich einen großen Platz zugesprochen bekommt. Nicht minder relevant als die Konfrontation mit der rezenten Vergangenheit selbst ist die Art dieser Auseinandersetzung. Indem mit einer bewussten Erzählweise der Geschichte, mit dem selektiven Wissen, das in Schulbüchern präsentiert wird, Meinungen geschaffen und geformt werden und sich Geschichtsbilder durchsetzen, die für den gesellschaftspolitischen Werdegang des Landes relevant sind, findet in der Schule konkret Geschichtspolitik statt.

Schulbücher wurden bereits vielfach als Vermittler und Träger von soziopolitischem Wissen identifiziert und untersucht (u.a. Höhne 2003). In dieser Arbeit soll anhand ihrer Geschichtsdeutungen und des Kontexts ihrer Entstehung herausgearbeitet werden, wessen historische Narrative in Guatemala „gesellschaftsfähig“ sind und somit in Schulbüchern als quasi offizielles Wissen weitergegeben werden. Eine Schulbuchanalyse mag auf den ersten Blick vermuten lassen, dass die Arbeit einen pädagogischen Fokus hat. Die vorliegende Arbeit zielt jedoch nicht direkt auf eine Verbesserung der Schulbuchinhalte ab. Es wird daher auch weniger auf die pädagogischen Kodierungen eingegangen und Inhalt-Wirkungs-Ketten werden nicht mit letzter Konsequenz weitergeführt. Diese Kausalitätsketten von Schulcurricula beziehungsweise Lehrbuchinhalten und Bürgerkriegsdarstellungen hin zu der Gewährung eines dauerhaften Friedens, der im Sinne einer breiteren Definition nicht nur die Einhaltung des Waffenstillstands zwischen Parteien zu sichern, sondern auch die Ursachen des Krieges auf sozioökonomischer und politischer Ebene zu bekämpfen vermöchte, sind natürlich lang und kontingent. Sie können in dieser Diplomarbeit nicht nachgezeichnet werden. Viele andere Einflüsse wie die Artikulationsmöglichkeiten der Zivilgesellschaft, starke politische Institutionen, funktionierende Strukturen und Vertrauen in staatliche Instanzen, die Einhaltung von elementaren Menschenrechten und vieles mehr sind fundamental für die Friedenskonsolidierung und müssten ebenfalls untersucht werden (Reiber 2009).

In der vorliegenden Arbeit geht es folglich vielmehr darum, die Unterschiede in der Darstellung des Konfliktes durch die einzelnen in das Bildungsfeld eingreifenden AkteurInnen offen

zu legen und die Problematik divergierender Kriegsnarrative für die guatemaltekische Gesellschaft aufzuzeigen. Ausgehend von den neuen Schulbüchern, die den Bürgerkrieg thematisieren, interessiert hier, wie bestimmte Denkmuster und Deutungstendenzen transportiert und Konflikte der guatemaltekischen Gesellschaft in Unterrichtsmaterialien ausgehandelt und interpretiert werden. Das Erkenntnisinteresse gilt der Kontextualisierung der divergierenden Geschichtsbilder und Deutungstendenzen in verschiedenen Lehrbüchern und der Identifizierung und Analyse dieser Narrative als Instrumente der verschiedenen, im geschichtspolitischen Prozess aktiven und involvierten AkteurInnen.

1.2 Forschungsfragen

Durch die Schulbuchanalyse, die sich wie oben gezeigt auch als Analyse der gegenwärtigen Konstellation im bildungspolitischen Feld begreift, wird demnach versucht zu eruieren, welche Kräfte des Landes Einfluss nehmen auf die Darstellung des Bürgerkrieges in Geschichtslehrmittel, und wie dieser Kampf um ein hegemoniales Kriegsnarrativ durch und über die Bildungspolitik, beziehungsweise dezidiert in Schulbüchern, ausgetragen wird. Eine Analyse der Darstellungen des Bürgerkrieges in den neuesten Schulbüchern ist daher nicht nur interessant auf Grund des Novums der obligatorischen Darstellung in den Schultexten überhaupt, sondern auch, weil sich alle im Bildungsfeld aktiven Kräfte mit dem Bürgerkrieg auseinandersetzen müssen und dies sehr unterschiedlich angegangen wird. In diesem Kontext drängen sich mehrere Forschungsfragen auf:

- Wie beschreiben die unterschiedlichen Lehrmittel den Konflikt und wie zeichnen sie die Konfliktlinien?
- Wessen Geschichtsbilder finden sich in den jeweiligen Schulbuchtexten repräsentiert?
- Kann aus den aktuellen Schulbüchern eine neue Leiterzählung herausgelesen werden?
- Wie sind die divergierenden Bürgerkriegsnarrative geschichtspolitisch zu kontextualisieren?

Diese Forschungsfragen wurden auf der Basis eines breiten Forschungsstandes zur Schulbuchforschung entwickelt (siehe Kapitel 2.1 und 2.2), ausgehend von der Prämisse, dass Schulbücher als Träger von Geschichtsbildern und -deutungen verstanden werden müssen, welche auf die gesellschaftliche Wirklichkeit realen Einfluss haben. Gerade in umstrittenen Themen wie der Darstellung eines Bürgerkrieges können Schulbücher daher zur Klärung und

Aufarbeitung beitragen oder aber verklärend oder verhärtend wirken. Die Forschungsfragen werden anhand einer Schulbuchanalyse von vier rezenten Geschichtelehrmitteln behandelt.

1.3 Übersetzungskriterien

Die Arbeit stützt sich auf Literatur und Quellen in deutscher, englischer und spanischer Sprache; Zitate aus dem Englischen werden im Original belassen, solche aus dem Spanischen von der Verfasserin übersetzt. In der Analyse der Schulbücher, die hier als Primärquellen herangezogen werden, findet der spanische Originaltext immer dann Eingang in die Arbeit, wenn eine genaue Überprüfung der Wortwahl und direkte Vergleiche der Originaltexte für das Forschungsvorhaben relevant sind. Längere Passagen werden – für eine bessere Leseverständlichkeit – im Fließtext übersetzt, aber in Fußnoten original wiedergegeben. Werden nur ein Teil eines Satzes oder einzelne Wörter in die Analyse einbezogen, sind diese direkt in deutscher Sprache angeführt und mit Anführungszeichen gekennzeichnet.

Sprache spiegelt Macht und Texte verkörpern Machtkonstellationen. Um ihr zumindest die Dominanz der männlichen Perspektive auf die Welt zu nehmen, wird sie hier ein möglichst genderneutrales Gewand bekommen.

2 Das Geschichtsbuch als Politikum in Nachkriegsgesellschaften

2.1 Internationale Geschichtsschulbuchforschung

Trotz der Vielfalt heute zugänglicher Medien stellt das Schulbuch einen dominanten Ort der Wissensgenerierung von Kindern und Jugendlichen sowie ihren Lehrkräften dar – unter anderem, weil das darin aufbereitete Wissen gesellschaftlich legitimiert ist und in dieser Erscheinung als objektiv empfunden und akzeptiert wird (Höhne 2003). Außerdem sind Schulbücher in vielen Ländern eine besondere Art der direkten Konfrontation mit der rezenten Geschichte: Das Schulbuch ist das Medium, das flächendeckend fast allen Kinder der Welt (die in die Schule gehen können) zumindest passiv zur Verfügung steht und häufig eines der wenigen Bücher, das überhaupt gelesen wird. In diesem Kontext bezeichnet Lässig (2010: 203) das Schulbuch als „Instrument politischer Einflussnahme und sozialer Steuerung“ und auch Schissler (2011: 94) betont die Macht, die vom Schulbuch ausgeht: „Textbooks used in schools basically convey canonized knowledge – knowledge that has a certain validity and can claim a certain authority.“

Die beiden Historikerinnen und Schulbuchforscherinnen Maria Repoussi und Nicole Tutiaux-Guillon (2010: 156) merken darüber hinaus an: „History textbooks, as social constructions, cultural artifacts, sources of collective memory, pieces of master narratives, and the autobiographies of nation-states, constantly attract critical attention.“ Die Annahme, dass Schulbücher für den Unterricht aufbereiteten, „sachgerechten“ Stoff darstellen und einer „Prämisse der ‚Gegenstandsobjektivität‘“ unterlägen, ist auch in Thomas Höhnes Ausgangsüberlegungen zu Schulbuchwissen zentral. Gerade diese vorausgesetzte Neutralität und Objektivität von Schulbuchwissen sei es denn auch, die die Schulbuchforschung antreibe (2003: 9). Gerd Stein (1974) widmete sich schon in den 1970er-Jahren der gesellschaftlichen Relevanz, aber auch der kritischen Auseinandersetzung von und mit Schulbüchern. Dabei erkennt er im Schulbuch nicht nur ein „Pädagogikum“ und ein „Informatorium“, sondern erweitert die Diskussion vor allem um die Funktion des Schulbuches als „Politikum“. Diese Rolle des Schulbuches als politischer Übermittler übernimmt Höhne in seinen Darstellungen, wenn er „das Schulbuch als ein ‚Wissensmedium‘ verstanden“ haben will, „in dem ein allgemeines soziokulturelles Wissen auf spezifische Art repräsentiert“ werde (2003: 17).

Wie auch Repoussi und Tutiaux-Guillon betont Höhne die soziale Konstruktion „objektiven Schulbuchwissens“, das eine konstruierte Repräsentation von Gesellschaften darstelle. Damit erweitert er Steins Definition des Schulbuches als Pädagogikum, Informatorium und Politikum um den Begriff des Konstruktoriums: Die Generation der Erwachsenen bestimmt, was

die nächste Generation in ihren Schulbüchern vorzufinden haben soll und greift somit in die Darstellung ein, selektioniert, bestimmt und definiert, was repräsentative Geschichtsnarrative und Schulbuchwissen sind (Höhne 2003: 18f.). In eine ähnliche Richtung gehen auch die Überlegungen von Markus Furrer (2009: 9): „Mit der Aufgabe der ‚kulturellen Überlieferung‘ betraut, stellen sie [die Schulbücher] die quasi-offiziöse Selektion und Deutung der Vergangenheit dar. Überliefert und gedeutet wird das sozial Erwünschte.“ Yasemin Nuhoğlu Soysal und Hanna Schissler betonen dabei die langfristigen Folgen jener Übermittlung beziehungsweise Überlieferung von gesellschaftlich konstruiertem Wissen: „Textbooks do not just convey knowledge; they represent what generations of pupils will learn about their own past and futures as well as the histories of others.“ (2005: 7) Damit wird das Schulbuch in seiner Funktion als Politikum erkannt und gleichzeitig auch auf die Gefahren und die Macht von Geschichtsbüchern hingewiesen. „Es ist [...] kein Zufall, dass Curricula und Schulgeschichtsbücher Hauptschlachtfelder der Auseinandersetzung geworden sind, schreiben doch Gesellschaften hier ihre Geschichte, die stets auf die Zukunft projiziert ist.“ (Furrer 2009: 9)

Der geschichtspolitische Charakter von Schulbuchwissen wurde also von der internationalen Schulbuchforschung als zentraler Punkt in der Analyse und Forschung von Geschichtsbüchern definiert.

2.2 Bildung und historische Aufarbeitung in Nachkriegsgesellschaften

Hegemonietheoretischen Überlegungen folgend sind es die Krisenzeiten (wie in Guatemala nach dem Machtverlust der Militärs und einem gewissen Machtvakuum während und nach den Friedensverhandlungen), die dominierende Geschichtserzählungen aufbrechen lassen und neue beziehungsweise bisher marginalisierte Narrative der zuvor konsolidierten und „vermeintlich teleologisch-linearen Geschichtserzählung“ entgegentreten (Molden 2009: 39). Eine „häretische Herausforderung der Meisternarrative entspring[t] also Momenten der Instabilität der Hegemonie, in denen marginalisierte, zur Seite gedrängte oder auch noch ungehörte Gegenstimmen die Neuverhandlung der Kräfteverhältnisse und ihrer historischen Ursachen erzwingen.“ (ibid: 40) Während vieler Jahre des Bürgerkrieges gab es keine, oder jedenfalls keine offene geschichtspolitische Debatte über den Krieg selber: Gegendiskurse zum hegemonialen Diktum des Militärapparates wurden nicht zugelassen oder Ansätze durch die rigorose Verfolgung der politischen Opposition im Keim erstickt. Erst Ende der 1980er-Jahre fanden Darstellungen des Bürgerkrieges aus unterschiedlicher Provenienz ihren Weg an die

Öffentlichkeit und mit dem Erscheinen des Berichtes der CEH wird im guatemaltekischen Kontext klar eine Neuverhandlung der Geschichtserzählung verlangt.

Die Überlegungen zu Schulbuchforschung und Schulbuchwissen, die an Forschungen zu Prozessen des kollektiven Erinnerns und der gesellschaftlichen Versöhnung anschließen, erfahren in Ländern mit rezenter Kriegserfahrung eine besondere Brisanz.

Der Geschichte und der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird dabei im Friedensprozess und der Friedenskonsolidierung große Bedeutung zugemessen. Wondem Asres Degu sieht in der ungenügenden Aufarbeitung beziehungsweise in einer Implementierung von angeblich friedensfördernden Maßnahmen im Bildungsbereich auch mehrere Gefahren. Zum einen müssten die Institutionen, die Reformen zur Sicherung des Friedens einführen, von der Zivilgesellschaft anerkannt sein, zum anderen müssten auch die Konfliktparteien an einem solchen Aufarbeiten teilhaben oder sie zumindest akzeptieren. Andernfalls sieht Degu ein Aufbrechen alter Konfliktlinien oder das Entstehen eines neuen Konfliktes als sehr wahrscheinlich. Dabei komme der Bildung eine Schlüsselrolle zu: „Educational reform as part of postconflict development can contribute to break the cycle of conflict or fuel the old conflict or trigger a new one.” (Degu 2005: 129)

Der Aufarbeitung in Schulen wird aber in der Praxis erfahrungsgemäß eine geringere Wichtigkeit zugeteilt und Auseinandersetzungen mit Konfliktursachen und Kriegserfahrungen weichen dem Imperativ des neutralisierenden Erinnerns einer schrecklichen Vergangenheit: In diesem Sinne wird eine tatsächliche Aufarbeitung “quickly overshadowed by a policy of remembrance that encapsulates or neutralizes the contested past“ (Pingel 2009: 326).

Auch Rachel Hatcher erkennt in einer nationalen Aufarbeitung von konfliktiven Vergangenheiten ein Gefahrenpotential, dass unter dem Motto der nationalen Versöhnung individuelles Erinnern beziehungsweise die Möglichkeit zur polyphonen Geschichtsdarstellung verloren gehe. Dabei spielen die Berichte von Wahrheitskommissionen eine entscheidende Rolle. Sie werden ins Leben gerufen, um Vergangenes aufzuarbeiten und den verschiedenen Konfliktparteien von Bürgerkriegen eine Stimme zu geben. In den meisten Fällen dienen sie auch dazu, einen Gegendiskurs beziehungsweise Raum für eine Gegenerinnerung zur dominierenden Geschichtserzählung zu schaffen, der dann auch den kommenden Generationen mittels Distribution der Inhalte dieser Berichte eine neue Version der konfliktiven Vergangenheit ermöglichen kann. Es ist diese Bemühung um ein neues, gesellschaftlich integratives Narrativ, die Hatcher in weiterer Folge kritisiert: „Truth-like commissions and the reports they publish [...] gloss over the complexity of memory and attempt to fit diverse memories into an overarching

framework of reconciliation and national unity.” (2009: 139) Diese Tendenz des versöhnlichen Erinnerns birgt die Gefahr des Oktroyierens eines fremden beziehungsweise neutralisierten Erinnerungsgebildes in sich und es muss in der folgenden Schulbuchanalyse somit ein kritisches Auge darauf gelegt werden.

Aufbauend auf Überlegungen von Antonella Fabri betont Hatcher jedoch dennoch die Wichtigkeit solcher im Rahmen von nationalen Wahrheitskommissionen entstandener Narrative, weil sie gegen die dominante Geschichte anschreiben:

The primary and most basic goal of such commissions is to create a more representative historical record than previously existed. They disturb official attempts to create a single narrative of the past. Testimonies unsilence the victims and awaken the past and often allow it to be rewritten in a manner more reflective of what the majority, who had previously been excluded from the nation's official memory, remembers (ibid: 137).

Für die Schulbuchforschung in Nachkriegsgesellschaften sind solche Ideen zur Versöhnung und Wiedergutmachung zentral. Dass es dabei nicht eine singuläre, einheitliche Perspektive auf den Krieg geben könne und die Schulgeschichtsbücher somit eine polyphone Geschichtsdeutung zulassen sollten, wird in den Ausführungen Pingels deutlich. Dennoch unterstreicht er, wie schwierig oder vielleicht sogar unmöglich gerade zu Beginn ein solches Unterfangen der polyphonen Kriegsdarstellung in Schulbüchern von Nachkriegsgesellschaften ist:

The crucial point is that at the start of the unifying or reconciliation process, the concept of the one and only truth is still prevalent and cannot be changed rapidly. The development of the new narrative has to acknowledge the longing for unity and a harmonized interpretation of the past. A strong multiperspective approach from the outset is, in most cases, not feasible, for teachers cannot implement it, scholars are not sufficiently trained to develop it, and politicians are not ready to accept it. (2009: 331)

Wenn im nächsten Abschnitt die Bedingungen für und die Erkenntnisse aus der Schulbuchforschung in Guatemala diskutiert werden, muss dieser Anspruch an Geschichte, beziehungsweise an Bildung in Nachkriegsgesellschaften mitgenommen werden, denn wie Marcie Mersky, bereits spezifisch auf die Situation in Guatemala bezogen, fordert: „[H]istory must be returned to the people in a form that they can understand and assimilate, which they feel truly reflects and explains their experience.“ (2000: 4)

2.3 Schulbuchforschung im Nachkriegs-Guatemala

Anders als in vielen post-konfliktiven Ländern, in denen die Aufarbeitung der Vergangenheit und ein seriöser und sensibler Umgang mit der Geschichte zwar sehr wohl als wichtige Komponenten für die Konsolidierung des Friedens erkannt, jedoch nicht in den Friedensverhand-

lungen festgeschrieben wurden (Pingel 2009: 323), haben die Verantwortlichen in Guatemala – auf Insistieren der internationalen Aufsicht – diese Erkenntnis schon in die Debatten des Friedensprozesses aufgenommen. Sprachpolitisch hat man sich relativ schnell darauf einigen können, die jeweiligen indigenen Sprachen als Eingeständnis, Förderung und Anerkennung ethnischer Diversität in den schulischen Unterricht aufzunehmen (Heckt 2000). Anders als in der Sprachpolitik verlief die Debatte allerdings in geschichtspolitischer Hinsicht. Gleich mehrere Teilverträge des Friedensabkommens fordern eine Analyse der Konfliktherde in der Gesellschaft und deren Aufarbeitung, um den Frieden sichern zu können. Diese Richtlinien sollen nationale Geschichte als eine polyphone und multiethnische Geschichte verständlich machen (Acuerdo de paz firme y duradera 1996). Dabei wurde auch auf die Wichtigkeit der Aufarbeitung des Konfliktes im schulischen Rahmen hingewiesen. Der Friedensvertrag soll also nicht nur die Beilegung des Konfliktes, sondern die Friedenskonsolidierung durch oben genannte Teilverträge gewährleisten (Reiber 2009: 112). Die während der Friedensverhandlungen eingeleiteten Bildungsreformen müssen daher eher als Politikum denn als Pädagogikum verstanden werden, die Diskussionen betreffend einer Anerkennung von kultureller Vielfalt und kultureller Entwicklung, aber auch betreffend Macht- und Ressourcenverteilung, sind dabei zentral in den Debatten rund um eine Erneuerung der guatemaltekischen Bildungspolitik.

Studien zum Bildungsbereich und der Implementierung der in den Friedensverträgen ausgehandelten Aspekte einer multiethnischen, toleranten und integrativen Bildung zeichnen allerdings ein ernüchterndes Bild der guatemaltekischen Bildungslandschaft. So bedauern Marques und Bannon:

The lack of a clear vision and longer-term strategy for education reform, based on a national debate and consensus-building process, has constrained education progress in Guatemala. Progress has been further hampered by weak government commitment to implementation of the peace accords and lack of domestic resources to fund and sustain and expansion in the coverage and quality of education service. As a result, reform strategies and programs adopted by the previous administration have been put off, reversed or lost momentum. (2003: 17)

Außerdem betonen sie, dass die den guatemaltekischen Lehrpersonen zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien unzureichend und veraltet sind, die Lehrpersonen selbst eine zu knappe Ausbildung erfahren haben und es aktuell an Weiterbildung fehlt, die sie auf die neuen Inhalte und Methoden des Unterrichtes vorbereiten (ibid).² Die Bildungsausgaben sind

² Weiterbildungen und Einführungen in den neuen CNB bekommen die Lehrpersonen kaum. Brenda Pineda der ODHAG beklagt, dass sie besonders für die Implementierung des Themas des Bürgerkrieges kaum Schulungen bekommen, diese aber dringend benötigten. Die ODHAG selbst organisiert nun Kurse, in denen pro Jahr bis zu

weit unter dem internationalen Durchschnitt, und auch im Vergleich mit den anderen zentral-amerikanischen Staaten muss Guatemala mit knapp 2% des BIP als Schlusslicht positioniert werden (PDUD 2011). Der politische Wille zu Bildungsreformen steht also in Guatemala in der Prioritätenliste der jeweiligen Präsidenten hinten.

Elizabeth Oglesby, Assistant Professor for Latin American Studies in Arizona und während der Jahre 1997 und 1998 Mitarbeiterin der CEH, hat nach der Veröffentlichung des Berichtes neben anderen Wirkungsebenen die Lehrplandebatten rund um die Implementierung der Inhalte der *Memoria del Silencio* verfolgt und noch 2007 eine Schulbuchanalyse in Hinblick auf die Darstellung des Bürgerkrieges und mit speziellem Fokus auf die Einbettung des Berichtes in den Schulbuchtexten durchgeführt. Oglesby (2007b) bemerkt, dass die Erkenntnisse der Kommission kaum in den jeweiligen Schulbüchern präsentiert werden. Durch eine Auslassung mancher Aspekte (wie zum Beispiel der ausführlichen Darstellung der Konfliktursachen, gepaart mit der Forderung nach einer gerechteren Verteilung des fruchtbaren Landes und einer Bekämpfung des der Gesellschaft immanenten Rassismus) und auf der anderen Seite der Betonung und bloßen Hervorhebung von Eckdaten des Berichtes (beispielsweise der Bezifferung der während des Krieges getöteten Menschen mit 200.000), führt die Implementierung des Berichtes laut Oglesby in gewisser Weise zu einer Verzerrung der Ziele und Aussagen der Wahrheitskommission. Sie diene daher mehr einer Verschleierung der Vergangenheit denn einer tiefen Aufarbeitung. Außerdem zeigt die Autorin auf, dass die so transportierte Darstellung der CEH als *relato de muerte*, als Geschichtserzählung des Todes, präsentiert werde, der den Schulbüchern helfe, die Vergangenheit als brutal und die Gegenwart und Zukunft dem gegenüber als friedlich darzustellen: „The inclusion of material on the war serves as a prelude to a much longer elaboration related to civic education and citizen formation. In the civic education framework, the history of the conflict is framed in two ways: either as an exposé of brutality or as the triumph of democracy.” (Oglesby 2007b: 79)

Die Umsetzung der oben angeführten Empfehlungen des Abschlussberichtes der CEH nach einer tiefen Aufnahme der Gründe, der Entwicklung und der Konsequenzen des Konfliktes in den guatemaltekischen Lehrplan hat lange auf sich warten lassen. Eine große Bildungsreform wurde immer wieder angestrebt, allerdings kamen die dafür eingerichteten und durchaus heterogen aufgestellten Gremien des Bildungsministeriums kaum über abermals bloß gemeinsam verfasste Leitlinien und Empfehlungen für mögliche Umstrukturierungen des Bildungssektors hinaus. Trotzdem betonen Asturias, Grisby und Oltheten (2000:473): „In the

200 Fachpersonen die Inhalte des Berichtes des Projektes REMHI und der CEH nähergebracht wird, und didaktische Hilfe zum Unterricht dieser heiklen Themen erteilt wird. (Brenda Pineda im Gespräch mit der Verfasserin)

case of Guatemala, a policy framework for education reform has already been developed, civil society organizations are increasingly involved in the process, and the international donor community is committed to supporting it.” Dabei ersetzen die Implementierungen von Richtlinien, angetrieben durch die Zivilgesellschaft und die internationale Gemeinschaft, eine eigentliche Reform.³ Besonders im ländlichen Gebiet mit hohem indigenen Bevölkerungsanteil hat die Einführung von bilingualer und multiethnischer Bildung durch das Engagement von indigenen Organisationen und finanzieller Unterstützung aus Entwicklungszusammenarbeitsprojekten Eingang in den Lehrplan gefunden (Heckt 2000; Salazar Tetzagüic/Grisgsby 2004).

Der neue Lehrplan mit der expliziten Betonung der Kriegsursachen sollte nun eigentlich dem von Oglesby beobachteten *relato de muerte* entgegentreten, und die neuen, lehrplankonformen Geschichtsbücher werden hier einer diesbezüglichen Analyse unterzogen.

2.3.1 Ein neuer Lehrplan – der CNB

Seit der Unterzeichnung der Friedensverträge und dem darin postulierten Anliegen einer Bildungsreform in diversen Kommissionen und Kompetenzgruppen arbeitet das Bildungsministerium Guatemalas (MINEDUC) gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen Institutionen und der internationalen Gemeinschaft an einer Erneuerung des Bildungssystems. Eine tatsächliche und komplette Revision konnte dabei nie erreicht werden. Dies liegt unter anderem an den parteiprogrammatischen Wechsell: Seit der Friedensunterzeichnung war die selbe Partei nie länger als vier Jahre regierend; der links-rechts-links-rechts Abtausch führte in vielen Ministerien zu intensiven Strategiewechsellen, die dann aber durch die begrenzte Zeit als bloßer administrativer Aufwand ohne tatsächliche Implementierung beschrieben werden müssen. Ein gewisser Erfolg konnte im MINEDUC aber dennoch verbucht werden. Wohl vor allem durch die Kooperation mit verschiedenen privaten Initiativen, wie jene zur bilingualen Erziehung in den jeweiligen Regionen Guatemalas, konnten gewisse Teilziele des Friedensvertrages umgesetzt werden (Heckt 2000). Zu den Versuchen einer Bildungsreform, den vorsichtigen Änderungen und den Schwierigkeiten des Bildungssektors in Guatemala haben Marquez und Bannon 2003 eine Studie präsentiert. Die Autoren vergleichen die Bildungsreformen der

³ Die starke Beteiligung der internationalen Gemeinschaft ist schon während der Friedensverhandlungen aufgefallen. Die ausgehandelten Verträge tragen die Handschrift eines internationalen Willens zur Versöhnung und der Hoffnung auf eine tolerante guatemaltekeische Gesellschaft. Kritische Stimmen bemerken, dass diese Entschiede von guatemaltekeischen Eliten zwar in ihre Rhetorik aufgenommen wurden, dass aber die Akzeptanz oder der Wille zur tatsächlichen Implementierung dieser internationalen Wünsche fehlt (Marques/Bannon 2003; Reiber 2009).

Zentralamerikanischen Länder El Salvador, Nicaragua und Guatemala in der Nachkriegszeit. Dabei schneidet Guatemala am schlechtesten ab:

[A]lthough its peace accords did spell out specific education goals it had no national vision or blueprint for improving education or a firm political resolve to see such a vision realized. Lacking sustained financial support, especially in terms of an appropriate domestic revenue base, the country's piecemeal programs were bound to have only a modest impact on the education system. (2003: 15)

Während die Forschung von Oglesby noch auf den *Plan de Educación* aus dem Jahre 2004 zurückgeht, orientiert sich das Bildungswesen seit 2007 an einem strategischen Grundsatzpapier, das sich *Políticas Educativas 2008-2012* nennt. Im Rahmen dieser neuesten Strategien⁴ ist auch ein überarbeiteter Lehrplan entstanden, der den alten, gerade mal vier Jahre währenden, erneuert. Dem allgemeinen – internationalen – Trend in der Pädagogik folgend ist dieser Lehrplan, der *Currículo Nacional Base* (CNB) kompetenzorientiert. Dieser als *outcome based education* bekannte Zugang soll Schülerinnen und Schülern in erster Linie Kompetenzen vermitteln, die sie zu selbstreflexiven Bürgerinnen und Bürgern erziehen (Pohl 2010: 125). Am Lehrplan haben verschiedene nationale und internationale BildungsexpertInnen, teils auch aus der indigenen Gemeinschaft, mitgearbeitet (Roncal 2010). Den einführenden Erklärungen des CNB entnehmen wir:

Guatemala ist ein multiethnischer, multikultureller und multilingualer Staat, der sich als gerechte, demokratische, pluralistische und friedliche Nation entwickelt. Er gründet auf dem Reichtum seiner natürlichen, sozialen, ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt und dem stetigen Ausleben von Werten des Zusammenlebens und der Konsolidierung der Kultur des Friedens, zur Erreichung einer gerechten Entwicklung und für das persönliche und kollektive Wohlergehen aller Guatemalteken und Guatemalteken. Es ist eine Nation, in welcher alle Personen den Schutz der Menschenrechte und die Freiheit genießen; die Vielfalt wird respektiert und gefördert; die nachhaltige Entwicklung mit Hilfe von Wissenschaft und Technologie vorangetrieben. Das Reich der Gerechtigkeit begünstigt das Wohlergehen seiner ganzen Bevölkerung und die Bildung wird als zentrales Instrument zur Erreichung dieser Ziele erkannt.⁵

Entscheidend für die vorliegende Fragestellung ist die erstmalige Auflage, sich nicht nur mit der Darstellung des Konfliktes, sondern auch mit den Ursachen des Bürgerkrieges zu beschäf-

⁴ Mit dem Wahlsieg des ehemaligen Generals Otto Pérez Molina im Jahre 2011 und dem deutlichen Rechtsruck der Regierung sind weitere grundlegende Strategiewechsel im Bildungsbereich erneut möglich. Diese können aber in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden.

⁵ "Guatemala es un estado multiétnico, multicultural y multilingüe, que se está desarrollando como una nación justa, democrática, pluralista y pacifista. Está cimentada en la riqueza de su diversidad natural, social, étnica, cultural y lingüística y en la vivencia permanente de valores para la convivencia y la consolidación de la cultura de paz, en función del desarrollo equitativo y del bienestar personal y colectivo de todas las guatemaltecas y los guatemaltecos. [...] Es una nación en la cual todas las personas gozan plenamente de los Derechos Humanos y del ejercicio de la libertad; se respeta y fomenta el pluralismo; se impulsa el desarrollo sostenible utilizando, adecuadamente, la ciencia y la tecnología. El imperio de la equidad favorece el bienestar de sus habitantes y se reconoce a la educación como uno de los medios fundamentales para alcanzar esos objetivos." (CNB 2007)

tigen. Obwohl der CNB diese komplexe Darstellung und Thematisierung des Bürgerkrieges vorschlägt und vorgibt, findet der Bericht der CEH nicht explizit Eingang in den Lehrplan. Die Einbettung der Erkenntnisse der CEH wurden zwar angedacht und es standen auch Vorschläge von einzelnen BildungsvertreterInnen zur Diskussion,⁶ die endgültige Version verzichtet nun jedoch auf den Verweis und es bleibt den verschiedenen SchulbuchproduzentInnen überlassen, frei zu entscheiden, auf Grund welcher Datenlage und welcher Quellen sie den Bürgerkrieg in ihre zeithistorischen Darstellungen aufnehmen. Diese bemerkenswerte Erneuerung und Erweiterung des Lehrplanes (trotz oder gerade wegen der nicht geschehenen curricularen Verankerung des Berichtes der CEH) macht eine Analyse der neuesten Lehrmittel besonders vielversprechend. Während man der Aufnahme des Themas des Bürgerkrieges beim Verlag Piedra Santa hoffnungsvoll entgegenblickt – „Endlich dürfen wir wirklich darüber sprechen!“ (Irene Piedra Santa im Gespräch mit der Verfasserin) – sieht man den neuen Lehrplan seitens der indigenen Initiative PRODESSA kritischer. So spricht deren Co-Präsident Federico Roncal von einem „Monster“, das man mit dem CNB kreiert habe; so umfassend und überfrachtet mit Inhalten, dass eine tatsächliche und profunde Erörterung des Konfliktes gar nicht mehr möglich scheine oder durch die knappe Zeit letztlich aus dem Unterricht zu fallen drohe (Federico Roncal im Gespräch mit der Verfasserin). Diese große Themenvielfalt und die darauf resultierende Problematik widerspiegelt sich auch in den Aussagen des Sozialkunde-Lehrers Raúl Cuyún, der einen pragmatischen Zugang zum Umfang des CNB vorschlägt: „Du hast so viele Themen zur Verfügung, die niemals im Unterricht eines Jahres Platz haben. Schließlich wählst du, was du für wichtig und interessant erachtest und behandelst das mit der Klasse.“ (im Gespräch mit der Verfasserin)

Die SchulbuchproduzentInnen waren gefordert, per 2011 ihre Lehrmittel für die 9.Klasse an den neuen Anforderungen des Lehrplans angepasst zu präsentieren, was dann auch schon in den Jahren zuvor geschehen ist.

⁶ Yvonne Aguilar, Chefin der Abteilung „Relacionamiento y Divulgación“ des Institutes für vergleichende Strafrechtsstudien in Guatemala, stellte eine Anfrage betreffend der Einführung der Erkenntnisse des REMHI und der CEH und machte darin auch gleich einen Vorschlag, wie diese Einbettung der Berichte im CNB geschehen könnten. Die interviewten Mitarbeitenden des MINEDUC bestätigten den Diskurs über die Einbettung des CEHs in den CNB, erklärten jedoch nicht die Gründe, weshalb man sich gegen eine Erwähnung der beiden Berichte im CNB entschied (Die MINEDUC-Mitarbeitern Marvin Estuardo Ramírez Cordon und Delfo Cetino Marroquín im Gespräch mit der Verfasserin).

2.3.2 Der guatemaltekische Schulbuchmarkt und die Schulbuchproduktion

Ein Blick auf den guatemaltekischen Schulbuchmarkt ist für das Verständnis der Entstehung und Entwicklung von Schulbuchwissen von Bedeutung. Grundsätzlich kann nach Christina Koulouri von zwei nationalen Systemen der Schulbuchproduktion, -distribution und -autorisierung ausgegangen werden: In zentralistischen Systemen liegen alle Kernkompetenzen beim Bildungsministerium oder einem dem Bildungsministerium untergeordneten Organ, dezentralisierte Systeme charakterisieren sich durch einen freien Schulbuchmarkt mit mehreren AkteurInnen in Verbindung mit einem staatlich festgeschriebenen Lehrplan (Koulouri 2001: 16). Lässig erkennt neben diesen beiden Systemen noch eine dritte Form der Kontrolle, die der Staat über die Konzeption von Schulbuchmaterialien und somit das vermittelte Schulbuchwissen ausüben kann. So gibt der Staat keine strengen Richtlinien vor und signalisiert damit einen vermeintlich freieren Zugang bei der Schulbuchproduktion; Schulbuchinhalte werden jedoch oft implizit überprüft, wenn beispielsweise landesweit gleiche Prüfungen abgehalten werden und die Schulbücher gut daran tun, auf die Inhalte der Prüfungen einzugehen (Lässig 2010: 206-207).

Guatemala kann in der Logik des zweiten von Koulouri beschriebenen Systems verstanden werden: Ein Curriculum, neu der CNB, gibt Grundstrukturen und Themenbereiche der Schulbücher vor. Private Verlage und Institutionen produzieren Inhalte, die sich nach dem vom MINEDUC vorgelegten Lehrplan richten, und benötigen eine Autorisierung der staatlichen Kontrollinstanz, um schließlich auf dem guatemaltekischen Markt zugelassen zu werden. Diese staatliche Kontrollinstanz – die Dirección General de la Gestión de Calidad – ist dem MINEDUC angegliedert.

Der Schulbuchmarkt in Guatemala ist sehr heterogen; die zur Verfügung stehenden Materialien unterscheiden sich nicht nur in ihrem Aufbau und ihrer Provenienz, sondern auch maßgeblich in ihren Zielen, Intentionen und Darstellungen. Die drei größten Verlage herkömmlicher Sozialkundelehrmittel – Santillana, Norma und Artemis Edinter – sind transnationale Verlagshäuser. Sie haben in Guatemala je eine kleine Zweigstelle, werden aber eigentlich aus dem nahen Mexiko oder fernen Spanien gesteuert. Das Bildungsministerium ist selber Herausgeber von Primarschulbüchern, greift aber in der Oberstufe nur als Kontrolleur der privaten Publikationen ein. Eigene Lehrmittel sind angedacht, aktuell sind aber keine konkreten Pläne einer Umsetzung bekannt (Marvin Estuardo Ramirez des MINEDUC im Gespräch im Gespräch mit der Verfasserin).

Des Weiteren findet man auf dem guatemaltekischen Schulbuchmarkt Lehrmittel aus nationaler Produktion: Der Familienverlag Piedra Santa aus der Hauptstadt editiert und verlegt neben Kinder- und Erwachsenenbelletristik auch Lehrmittel, und im indigenen Sektor haben sich besonders seit dem Friedensschluss mehrere kleinere Initiativen zur Produktion von Schulbüchern in indigenen Sprachen und für einen bilingualen Unterricht gebildet. Für die Produktion und Herausgabe von Lehrmitteln für den Sozialkundeunterricht ist PRODESSA als einzige größere und national tätige Organisation indigener Provenienz tätig. Weitere Initiativen lokaler Schulbuchproduktion stammen aus dem Thinktank der Vereinigung der Freunde des Landes AAP, die als Nebenprodukte der Herausgabe einer großen Enzyklopädie den gleichen Stoff auch für die Schule aufgearbeitet haben.

Abseits des guatemaltekischen Schulbuchmarktes werden Lehrmittel für den Eigengebrauch produziert. Dies geschieht in besonderer Weise in der militärischen Ausbildung. 13 eigene Armee-Schulen, in denen der gesamte Zyklus der Oberstufe und des Gymnasiums zu besuchen und darüber hinaus universitäre Abschlüsse zu erreichen sind, verteilen sich über das ganze Land. So hat das zentrale Instituto Adolfo V. Hall in Guatemala Stadt mittlerweile sechs Ableger.⁷ (MINDEF 2012) Privatschulen wie das Colegio Alemán de Guatemala, deren Ausrichtung meist auf Internationalität verweist, gibt es vor allem in der Hauptstadt. Grundsätzlich sind die kostenpflichtigen Privatschulen, deren Anteil an der Gesamtanzahl der Schulen über 50% ausmacht, dem guatemaltekischen Lehrplan verpflichtet. Durch den stark liberalisierten Bildungsbereich steht es den Schulen jedoch offen, eigene Ausrichtungen zu wählen.⁸

2.4 Die Konfrontation von divergierenden Geschichtsdeutungen

Die Bevölkerung Guatemalas wurde schon als multiethnische, heterogene, und nach wie vor tief gesplante Gesellschaft ausgewiesen. Seit dem Friedensabkommen kommt der Schule der Auftrag zu, diese Diversität anzusprechen, und darin ruhen unter anderem die Hoffnungen jener Kräfte im Lande, die gegen die aktuellen Machtstrukturen ankämpfen (Piedra Santa 2010; Roncal 2010; Oglesby 2007a+b). Erstmals wird in den Schulen die kontroverse Vergangenheit angesprochen und damit eventuell eine, wie der deutsche Soziologe Trotha meint, „neue Geschichte“ beginnen, die mit der Kriegszeit und den dabei handelnden AgentInnen

⁷ Hall del Norte, Hall del Sur, Hall der Occidente, Hall der Oriente, Hall de Jalapa sowie Hall de Quiché.

⁸ So verweist beispielsweise das Colegio Alemán de Guatemala, die Deutsche Schule, darauf, dass sie neben dem guatemaltekischen Lehrplan auch das deutsche Lernprogramm umzusetzen gedenken (DS Guatemala 2012)

bricht. „This new beginning also needs a new basic story in which the break with those things and those people who were the chief actors in the conflict is implemented.” (Trotha 2004: 2)

Diese Diagnose eines möglichen Gegendiskurses beziehungsweise einer Öffnung des Leitdiskurses hin zu einer polyphonen Geschichtsdarstellung im guatemaltekischen Kontext bedarf einer theoretischen Einbettung.

Maurice Halbwachs führte mit seinen theoretischen Überlegungen zu einem kollektiven Gedächtnis schon in den 1930er Jahren eine Begrifflichkeit ein, die für die hier thematisierten sozialen Zusammenhänge relevant ist. Halbwachs (1967) beschrieb damit die soziale Prägung von Erinnerung und betont den konstruktiven Aspekt von Historiographie. „Folgt man Halbwachs’ Annahme, so ist davon auszugehen, dass in einem kollektiven Gedächtnis keine wahren, unverfälschten, also Tatsachen umschreibenden Geschichtsbilder der Vergangenheit erinnert werden. Vielmehr werden Rekonstruktionen nach den speziellen Bedürfnissen der jeweiligen Gruppe herausgebildet.“ (Sommer 2009) Halbwachs konstatiert, dass für das Erinnern stets eine gemeinschaftliche Komponente wichtig ist, dass Individuen nicht losgelöst von ihrem kontextuellen gesellschaftlichen Rahmen erinnern. Was somit gemeinschaftlich erinnert wird, ist Gegenstand eines Dialogs des Individuums mit der jeweiligen Gruppe, die sich auf Grund von gemeinsamer historischer, funktionaler Rolle formiert. „So ergeben sich Trägersektoren zeitgeschichtlicher Erinnerung, deren soziale Rahmung Erfahrungsgemeinschaft genannt werden könnte. Solche Gruppen orientieren sich an einer übereinstimmenden Deutung der gemeinsamen Geschichte.“ (Molden 2007: 24) In dieser Einteilung der fragmentierten guatemaltekischen Gesellschaft können die nicht-indigene Bourgeoisie, die Guerilla, das Militär, die katholische Kirche, MenschenrechtsaktivistInnen und als größte Gruppe die Indigenen als Erfahrungsgemeinschaften zeitgeschichtlicher Erinnerung benannt und innerhalb der jeweiligen Gruppierung ähnliche Kategorien historiographischer „Wahrheitsproduktion“ beschrieben werden. Die vorgeschlagenen Geschichtsbilder dieser Gemeinschaften sind es auch, die sich in den divergierenden Schulbuchdarstellungen des Bürgerkrieges wiederfinden.

Es existieren also immer mehrere Deutungen des Vergangenen und kollektive Gedächtnisse nebeneinander, wobei in den meisten Fällen nationaler Historiographie eine Leiterzählung – jene der dominierenden sozialen Gruppe – vorherrscht. Kräfteverhältnisse werden entscheidend. Eine Verknüpfung von Halbwachs mit Michel Foucault scheint in unserem Falle der polyphonen guatemaltekischen Bürgerkriegsgeschichte angebracht. Hatcher gelingt diese Synthese. Sie verbindet die Gedanken Halbwachs zu kollektivem Gedächtnis mit jenen von Foucault zu einem Gegengedächtnis, das sich von der dominanten Erinnerungskultur insofern

unterscheidet, als es mit der Vergangenheit bricht und Diskontinuitäten in der Historiographie aufzeigt: „Foucault recognized the value of subjugated knowledges and counter-memory that resist the ‚official version‘ of history, a version that is revised depending on, as Halbwachs noted, the power of a particular group to impose its own version of the past onto the society of which it is a part.“ (Hatcher 2009: 135-136).

Wir haben Krisenzeiten schon als historische Momente des Aufbruches und der Neuformierung von Kräfteverhältnissen in einer Gesellschaft erkannt. Ebenfalls wurde mit den Gedanken von Trotha (2004) zu einer „neuen Geschichte“ nach dem Krieg die Möglichkeit eines Wechsels des dominanten Geschichtsbildes beschrieben. Im Falle von Guatemala könnte der Bericht der guatemaltekischen Wahrheitskommission CEH nun als ein das dominante Geschichtsbild ablösendes Narrativ charakterisiert werden. Diesen guatemaltekischen Prozess beschreibt Hatcher so:

[The] subordinate and subversive discourse becomes the dominant, and very much accepted, discourse of the international and, perhaps to a lesser extent, national community. This now-official history, as other official histories before it, does not embrace all the competing interpretations and memories of the past but attempts to dictate what and how people should remember. (Hatcher 2009: 138)

Die Erzählung des CEH wird also abermals als bloß eine Art des Erinnerns beschrieben, die zwar Diversität und Vielstimmigkeit fordert, andere – zuvor und immer noch marginalisierte – Gegengedächtnisse in seiner Geschichtsdeutung aber ebenfalls ausblendet. Ob das von der CEH in die Diskursarena gebrachte Geschichtsbild tatsächlich ein neues Leitnarrativ darstellt, ist hier Gegenstand der Analyse.

Die Öffnung des Diskurses hat es möglich gemacht, die verschiedenen Erinnerungskulturen und Kriegsnarrative zumindest nominell nebeneinander laufen zu lassen; die verschiedenen sozialen Gruppen können ihr Kriegsnarrativ nun offen erzählen, aufschreiben und weitergeben.

Der Historiographie kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu. Sie ist zu allererst das Instrument der Einordnung vergangenen Handelns in den symbolischen Zusammenhang. Durch sie werden die für relevant erklärten Gedächtnismomente gesichert und in für die im neuen Kollektiv dominante(n) Gruppe(n) sinnstiftender Weise angeordnet. (Molden 2007: 29)

Molden erkennt dabei, dass Geschichtspolitik in erster Linie von den dominierenden Kräften eines Landes bestimmt wird. Guatemala ist zwar in gewisser Weise gerade ein Land im Umbruch, in dem es zu einer Neuverhandlung von Geschichte kommen kann – die alten Eliten sind aber keinesfalls entmachteter. Wenn jetzt also eine solche von Trotha geforderte neue Geschichte in Guatemalas Schulzimmer Einzug haltet und ein neues kollektives Gedächtnis als

gesellschaftsverbindendes Element erstehen soll: Welches Gewand soll diese Geschichte tragen? Der guatemaltekeische Historiker Edelberto Cifuentes Medina betont, dass die Vergangenheit stets genutzt wird, das Zusammenleben im Heute und für die Zukunft zu prägen, und dass die nationale Elite dabei bestimmend ist (Cifuentes Medina 1999: 96). Dies unterstreicht auch Trotha (2004: 2): „The elites play an important role here, for the basic story is shaped by the elites. They set the themes. They exercise the effective, if not the exclusive, power of definition.“ Die nationale Elite beziehungsweise die das Land dominierende soziale Gruppen sind dabei treibende Kräfte in der Konstruktion eines kollektiven Gedächtnisses.

2.5 Initiativen der „Wahrheitsproduktion“

Lange war die offizielle Version der nationalen Geschichte eine der elitengeleiteten Modernisierung, getragen von den politisch und wirtschaftlich Mächtigen des Landes, und ab dem 20. Jahrhundert immer stärker unter dem Einfluss der Armee. Zeitgeschichtliche historiographische Publikationen entstanden während des Bürgerkrieges kaum, und die mediale Öffentlichkeit unterlag einer effektiven journalistischen (Selbst-)Zensur. Statt Forschungen zum Konflikt produzierten die nationalen WissenschaftlerInnen vor allem Werke zu früheren Jahrhunderten; so findet man in der Publikationsliste von Jorge Luján Muñoz – später Herausgeber der *Historia General de Guatemala* und mehreren neueren Beiträgen im Bereich der guatemaltekeischen Zeitgeschichte – in den frühen 1980er-Jahre vor allem Thematiken, die mit der Unabhängigkeit Guatemalas, der Kunst- und Architekturgeschichte des Landes in Verbindung gebracht werden. Das 20. Jahrhundert wird außen vor gelassen (AEFHC 2012). Darin kann unter anderem eine Stärkung liberaler Werte und der Modernisierungstradition erkannt werden. Betont wird die Genese des guatemaltekeischen Staates, eine Dichotomie zwischen indigenen Lebenswelten von früher und der modernen Gesellschaft von heute wird damit hergestellt.

Wurde während der intensiven Phase des Bürgerkrieges zur unmittelbaren Zeitgeschichte geschrieben, so wurden Geschehnisse stark verkürzt und unverbindlich dargelegt. Die meisten historiographischen Beiträge, die die Zeitgeschichte überhaupt streifen, beschränken sich auf eine Chronologie der Präsidentschaften, ohne auf weitere Ereignisse der betreffenden Jahre hinzuweisen (Oglesby 2007a).

Als Teil der Geschichtserzählung des indigenen Sektors tauchten während der 1980er-Jahre Opfernarrative zum Bürgerkrieg auf. Sie stellen ihre Darstellung kaum in einen größeren poli-

tischen Zusammenhang, sondern erzählen von persönlich Erlebtem und speisen so diese Erfahrungen als zentrale Elemente von Geschichtserzählung in die Debatte ein.

Rigoberta Menchú Tum, deren Engagement für die Rechte der Indigenen während des Prozesses der Friedensfindung 1992 mit dem Friedensnobelpreis gewürdigt wurde, veröffentlichte 1988 ihr *testimonio* – ihr autobiographisches Zeugnis der Kriegsjahre. Es sollte eine der wichtigsten, wenn auch eine höchst umstrittene Quelle für die Ereignisse und über die Leiden der indigenen Bevölkerung während des Bürgerkrieges werden.⁹

In eine ähnliche Richtung gehen die Darstellungen von Ricardo Falla, der sich einer *Comunidad de Población en Resistencia*, einer Dorfgemeinschaft im Widerstand, anschloss, und daraus resultierend seine Monographien *Quiche Rebelde* (1978) und *Massacres de la Selva* (1992) publizierte und sich mit seinen ersten sozialwissenschaftlichen Analysen des Bürgerkrieges an der Schnittstelle von indigener Bevölkerung, MenschenrechtsaktivistInnen und katholischer Kirche einordnen lässt.

In Schulen und im öffentlichen Leben fanden kaum je Darstellungen des Krieges Eingang. Eine anonyme Schulbuchanalyse aus dem Jahre 1985, *Geschichtsbücher und Geschichtsunterricht in Guatemala. Anmerkungen zum historisch-politischen Hintergrund und zum offiziellen Geschichtsbild*, bestätigt denn auch die Nicht-Existenz der neueren Geschichte in der curricularen Landschaft; die kritische Auseinandersetzung im Umgang mit der rezenten Vergangenheit beziehungsweise der politische Unwille zum Aufarbeiten, bedingte auch das Anonymisieren der Autorenschaft.

Die demokratische Öffnung ab 1985 war zeitgleich auch eine Öffnung der historischen Deutungstendenzen, und während in diesen Jahren der Friedensfindung Wege zu einer Zukunft ohne Krieg gesucht wurden, wurde in gewisser Weise ein neuer Kampf um die Interpretation der Vergangenheit und mit ihr um die Produktion von neuen Elementen und Kategorien historischer Deutung entfacht.

Im Falle der Kommission für Historische Aufklärung (CEH) war man bemüht, darzustellen, wie man durch die Forschung einen Betrag zur Aufarbeitung leisten will und wie man damit zur Wahrheitsfindung beitragen möchte. Die Methodik der Kommission wird hier am ausführlichsten diskutiert.

⁹ Menchú Tums *testimonio* wurde – an prominenter Stelle vom U.S.-Anthropologen David Stoll – historische Ungenauigkeit nachgewiesen, was die Glaubwürdigkeit ihrer Aussagen schmälerte und eine Debatte über die historische Relevanz solcher Zeugnisse entfachte. (Siehe dazu unter anderem der von Arturo Arias (2001) herausgegebene Sammelband *The Rigoberta Menchú Controversy*.)

Die VerfasserInnen des Berichtes der CEH bauen auf Aussagen von mehreren Tausend Opfern und ZeugInnen des Bürgerkrieges auf, haben Archive erforscht; forensische AnthropologInnen Massengräber exhumiert (CEH 1999a, Tomo V). Des Weiteren beschreiben die Mitarbeitenden des Berichts, dass die (Vor-)Arbeit des 1998 vom Büro für Menschenrechte des Erzbistums Guatemala publizierte Projekts zur Wiedererlangung der Historischen Erinnerung (REMHI) sowie bereits publizierte Zeugenaussagen und Darstellungen wie beispielsweise jene des erwähnten Jesuitenpriesters und Anthropologen Ricardo Falla in die Auswertungen einfließen. Den Mitarbeitenden der Wahrheitskommission war die Betonung der Multidisziplinarität und der Vielfalt an Quellen und Kategorien stets wichtig; im ersten Band ihres Berichts gehen die AutorInnen detailliert auf die herangezogenen Quellen und auf methodische Überlegungen zur Datensammlung ein. Sie sprechen in diesem Kontext von über 1000 HauptzeugInnen aus sämtlichen Sektoren der guatemalteken Bevölkerung, die sich entweder durch persönliche Erfahrungen von Menschenrechtsverletzungen oder durch ihr profundes Wissen bezüglich Strategien, Politiken oder der Organisation von involvierten Gruppierungen auszeichnen. (CEH 1999a, Tomo I) Das Ergebnis der Arbeit präsentieren die VerfasserInnen des Berichts methodologisch wie folgt:

Wir haben Tausende von ZeugInnenaussagen bekommen, wir haben Überlebende in so emotionalen Momenten wie der Exhumierung ihrer Liebsten und zu geheimen Friedhöfen begleitet; wir haben den ehemaligen Staatschefs zugehört, den hohen Generälen des Militärs und der Guerilla; wir haben Tausende von Seiten von Dokumenten gelesen, die man uns von verschiedensten Organisationen und der Zivilbevölkerung zur Verfügung gestellt hat. Der Bericht der Kommission beinhaltet alle Versionen und nimmt auf, was wir gelesen, gehört und gesehen haben über die vielen Grausamkeiten und Brutalitäten. (CEH, Zusammenfassung)¹⁰

Die Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Trägersektoren verlief allerdings höchst unterschiedlich und oft problematisch. In den Friedensverhandlungen wurde festgelegt, dass keine Namen genannt werden dürfen, sondern lediglich die Körperschaften dahinter (Acuerdos de Paz 1994). Dies war Bedingung für die Kooperation der Militärs, und alle Beteiligten am Friedentisch waren denn auch schon von Beginn an unzufrieden mit der Installation und der Vorgehensweise der Kommission. Die Bevölkerung, die gewohnt war zu schweigen,¹¹

¹⁰ “Hemos recibido miles de testimonios, hemos asistido con los sobrevivientes a momentos tan emotivos como las exhumaciones de sus seres queridos en los cementerios clandestinos; hemos escuchado a antiguos jefes de Estado, altos mandos del Ejército y de la guerrilla; hemos leído miles de páginas de documentos que nos han entregado muy diversas organizaciones de la sociedad civil. El Informe de la Comisión atiende todas las versiones y recoge lo que hemos oído, visto y leído sobre tantas atrocidades y brutalidades.” (CEH 1999, Tomo V, Prólogo)

¹¹ Der Titel des Berichtes, *Memoria del Silencio (die Erinnerung des Schweigens)* versucht, auf diese Eigenschaft des guatemalteken Volkes einzugehen und sieht in der eigenen Aufgabe auch den Imperativ, das Schweigen zu brechen und Räume zur Äußerung des Erlebten zu gewähren. In dem Zusammenhang sprechen

musste mit massiven Anzeigekampagnen und Überzeugungsarbeit zum Erzählen ihrer Erlebnisse gebracht werden; das Sammeln von vielen Daten in kurzer Zeit mit großen Hindernissen muss deshalb auch als eines der Kernprobleme der CEH betrachtet werden. Aus einer gewissen Pragmatik heraus wurde dann gesammelt, was man finden konnte, und man riskierte somit eine forcierte Selektivität, die der Kommission nach, beziehungsweise auch schon vor der Veröffentlichung vorgeworfen wurde: Parteilichkeit durch den starken Einbezug der Stimmen der ehemaligen Guerilla und der bereits erwähnten vorhandenen Zeugnisse. Nur ein halbes Prozent der angehörten Stimmen kam von Seiten des Staates, der militärischen und paramilitärischen Einheiten. (Molden 2007: 148ff.)

Der zwölfbändige Abschlussbericht betont diese Schwierigkeiten, betont die unterschiedliche Kooperation der Konfliktparteien und verzichtet auf den Begriff der Wahrheit. Vielmehr will sich die produzierte Darstellung polyphon verstanden wissen. Dennoch kommt der Bericht nicht ohne Statistiken aus und diese sprechen eine klare Sprache. Ihr „bodycount“ verzeichnet 200.000 Tote, der Staat und seine (Ko-)Operierenden sind für 93% der Menschenrechtsverletzungen verantwortlich. Während also im Bericht die fehlende Kooperation von staatlichen und militärischen Instanzen bemängelt wird, klagten eben diese die AutorInnen von *Memoria del Silencio* schon vor der eigentlichen Veröffentlichung an, einseitig und parteiisch vorgegangen zu sein (AVEMILGUA 1998; Díaz López 2008; Mérida 2010).

Oberst Mario Alfredo Mérida ist einer der entschiedensten und medial präsentesten Kritiker des Berichtes des CEH. So legte er bereits im Jahre 2000 ein „Zeugnis“ vor, das explizit als Gegendiskurs zum Narrativ der CEH verstanden werden will. In seiner 2010 neu erschienenen Publikation *La Historia Negada*, Die negierte Geschichte, verfolgte er seinen Versuch der Delegitimation der CEH weiter und widmete sich im ersten Kapitel dezidiert der Parteilichkeit und Ambiguität der Kommission (2010: 19ff.). Im Einklang mit den Beiträgen der Veteranenorganisation AVEMILGUA¹² und anderen Generälen vertritt Mérida die Hardliner-Position des Militärs. Die eigene Rolle und die Rolle des Militärapparates während des Krie-

BeobachterInnen Guatemalas auch gerne von einer Kultur des Schweigens, die es zu verändern gälte (siehe u.a. Hale 1997).

¹² Die Veteranenorganisation AVEMILGUA wurde seitens der Wahrheitskommission beauftragt, die Sicht der Militärs auf den Konflikt darzulegen und in die Untersuchungen des CEHs einzuspeisen. Die vorgelegten Dokumente wurden indes von den Mitarbeitenden des CEHs als nicht vertrauenswürdig begutachtet und fielen aus dem Abschlussberichtes heraus (Molden 2007: 264). Noch vor der Herausgabe der *Memoria del Silencio* publizieren die Veteranen den eigenen Bericht als „Guatemala, testimonio de una agresión“ (Guatemala, Zeugnis einer Aggression), wobei die Aggressivität hier den Guerillastreitkräften zugeschrieben wird. Die Verwehrung der Aufnahme dieses Zeugnisses in den Bericht der CEH nimmt Mario Mérida als einen der zentralen Punkte in seine Gegenerzählung zu den *Memoria del Silencio* auf; schon im Titel weist er auf den seiner Ansicht nach zu Unrecht geschehenen Ausschluss der Sicht des Militärs hin, und meint explizit: „Es ist nötig zu erwähnen, dass der AVEMILGUA die Mitarbeit verwehrt blieb.“ („Es necesario mencionar la anulada participación de AVEMILGUA“) (Mérida 2010: 162)

ges werden ignoriert oder als rein reaktiv dargestellt, Gräueltaten der Subversiven jedoch durch eigene Statistiken hervorgehoben (AVEMILGUA 1998; Molden 2007). Als Quelle dienen diesen Publikationen vor allem die militärinternen Strategie- und Grundsatzpapiere sowie die Berichterstattung über den Verlauf des Krieges in den nationalen Zeitungen. Die journalistische Zensur der repressiven Jahre hatte aber dafür gesorgt, dass die Medien stets pro-Militär berichteten, es ist ihnen also kritisch zu begegnen (Molden 2007: 267). Die Produktion von historischen Darstellungen aus diesem Lager ist stets klar ideologisch fundiert. So rahmt AVEMILGUA ihre Elemente historischer Wahrheit mit einem Plädoyer für den Liberalismus und übt zeitgleich mit der Darstellung der subversiven Einheiten, die in Guatemala tätig waren, eine fundamentale Kommunismus-Kritik. Als ausschlaggebende Elemente des Bürgerkrieges werden ausschließlich die Aggressionen der kommunistischen Gruppierungen genannt, die sowohl für Gräueltaten, als auch für die Reaktion des Staates und seiner militärischen Einheiten verantwortlich seien (AVEMILGUA 1998: 71ff.).

Während viele Zeugenschaften und persönliche Darstellungen als qualitativer Beitrag zu der Geschichtsschreibung erkannt werden können, wurde der Bürgerkrieg quantitativ wenig aufgearbeitet, zumal auch nationale Statistiken während der relevanten Kriegsjahre fehlen (und auch heute große Lücken aufweisen). Als erste bemühten sich die Mitarbeitenden des REMHI-Projektes neben der Sammlung von qualitativen Erlebnisberichten um eine quantitative Erhebung der Ausmaße des Krieges (REMHI 1998). AVEMILGUA hält dem entgegen, die Guerilla habe 7.897 Morde, 26.095 Entführungen und 5.147 gelegte Minen zu verantworten. Die Zahlen stammen aus den Berichten, die AVEMILGUA auch der CEH zur Verfügung gestellt hat (AVEMILGUA 1998: 131). Wie die statistischen Daten erhoben wurden, wird nicht spezifiziert.

Tatsächlich statistisch unterfüttert wird die Bürgerkriegsforschung aber erst mit der Publikation der CEH. Ihr Schlussbericht, der von 200.000 Toten und von über einer Million Vertriebenen, von 669 Massakern und massiven Menschenrechtsverletzungen berichtet, wird meist herangezogen, wenn mit Zahlen und Statistiken argumentiert wird. Dabei sind es nicht nur die absoluten Zahlen, sondern auch die Aufschlüsselungen nach Verantwortlichkeit, die den Bericht so brisant und ob der unausgewogenen Quellenlage auch so umstritten machen.

3. Der Bürgerkrieg im historischen Kontext

3.1 Hintergrund

Im Jahre 2021 wird Guatemala aller Wahrscheinlichkeit nach seine 200-jährige Unabhängigkeit vom spanischen Königreich feiern. Brücken werden geschlagen werden zur präkolumbischen Zeit, das Erbe des einstigen Maya-Reiches zelebriert. Die Geschichte Guatemalas muss aber komplexer gefasst und gedacht werden, als eine scheinbar klare und trennscharfe Dreiteilung in präkolumbische, koloniale und republikanische Epochen mit ihren je spezifischen Charakteristika suggeriert. Wird ein Bogen gespannt bis zurück in vorkoloniale Zeiten, muss die konsistente und starke Stratifizierung der Bevölkerung offen gelegt werden. Eine starke Segregation und große Ungleichheiten in Besitz- und Machtverhältnissen lassen sich in Guatemala schon seit Jahrhunderten und bis heute beschreiben. Susanne Jonas merkt dazu an: „[W]hat the Spaniards found in 1524 was a complex, stratified proto-class society, torn by multiple social tensions.“ (1991: 13) Dabei müssen die Wurzeln der gegenwärtigen Machtstrukturen nicht nur, aber eben auch, in jenen frühen Jahren gesucht werden: „In the colonial experience [...] lie the seeds of contemporary Guatemalan underdevelopment and dependency“ (ibid: 14).¹³

Die Unabhängigkeit des Landes brachte 1821 zwar formale Änderungen mit sich, dennoch können weiter frappante Ungleichgewichte in der Ressourcenverteilung sowie eine auf Rassismus beruhenden Gesellschaftsstruktur festgestellt werden. In den Worten Jim Handys (1984: 37): „On the threshold of the 19th century Central America remained, as it had been throughout much of the colonial period, a segregated, racist society.“

Bereits im 19. Jahrhundert wurde der Grundstein für die Bodenkonzentration und die Ressourcenverteilung gelegt. Mit der Unabhängigkeit erreichte Guatemalas Bevölkerung zweifelsohne keine Selbstständigkeit oder Autonomie. Eine kleine elitäre Klasse übernahm die Macht in der neuen Republik. Schon kurz nach der Unabhängigkeit verdichteten sich außerdem die nordamerikanischen (Handels-)Beziehungen zu den neu entstandenen Nationalstaaten Zentralamerikas; die USA wurden sowohl wirtschaftlich wie auch politisch zu einer immer stärkeren Macht in der Region und U.S.-Firmen übernahmen immer größere Bereiche der guatemalteken Ökonomie.

¹³ Für eine ausführlichere Darstellung dieser Epochen siehe u.a. Smith, Carol 1990; Grandin Greg 2000; Handy, Jim 1984; Restall/Asselbergs 2007.

Ein Aufbrechen dieses Machtgefälles schien erstmals während des sogenannten Demokratischen Frühlings ab 1944 möglich.¹⁴ Unter Präsident Juan José Arévalo wurden mehrere Umstrukturierungen im Lande vorgenommen; die Probleme der Landverteilungsfrage und der U.S.-Abhängigkeit wurden indes (noch) nicht angegangen. Sein Insistieren auf demokratischen Grundlagen ließ jedoch das politische Bewusstsein der guatemaltekischen Bevölkerung wachsen: „The 1944 October Revolution shook the foundations of Guatemalan society, but not immediately.” (Grandin 2004: 38) Wie Grandin aufzeigt, wurde mit der Revolution, die primär eine urbane, elitäre Revolution war und keinesfalls eine Massenbewegung, erst eine Politisierung weiterer Teile der guatemaltekischen Bevölkerung initiiert: ein Erkennen von politischen Partizipationsmöglichkeiten und Mitgestaltungsansprüchen, das sich erst nach der Revolution vollends bemerkbar machte.

Eine neue Verfassung sollte die junge Demokratie sichern, Gewerkschaften konnten ungehindert arbeiten, Presse- und Meinungsfreiheit wurde eingeführt und verschiedene soziale Programme wie etwa zur Alphabetisierung und Einführung von Krankenversicherungen wurden gestartet. Die Arbeitnehmenden wurden zum ersten Mal in der guatemaltekischen Geschichte geschützt, die Arbeitsbedingungen verbesserten sich drastisch. (Bendel 1992: 120) Greg Grandin betont vor allem die Organisation und das politische Engagement und Erwachen der Massen in jenen Jahren: „In 1944, hardly any unions existed. By 1954, three hundred thousand members filled the ranks of nearly two thousand rural and urban unions. At over 60 percent of the total 1950 voting population, organized labor suddenly held decisive political power.” (2004: 51)

Jacobo Arbenz als Arévalos Nachfolger war zu wesentlich drastischeren Umstrukturierungen bereit. Wie Jonas anmerkt, waren seine Steckenpferde die beiden Problematiken, die Arévalo unbearbeitet gelassen hatte: „foreign monopolies and the landed oligarchy.” (1991: 26) Zu Beginn der Revolution unter Arévalo waren die Beziehungen zu den USA noch gut, doch als Landfragen im Zusammenhang mit der US-amerikanischen United Fruit Company gestellt wurden, verhärteten sich die Fronten. Trotz bewusster Abgrenzung von den sozialistischen Staaten wurde Arévalos Regierung als kommunistisch und somit der USA gegenüber feindlich eingestellt bezeichnet, was Finanzflüsse lähmte und Guatemala außenpolitisch isolierte. Arbenz‘ Landreformen und der zunehmende Machtgewinn der kommunistischen PTG führten zum endgültigen Bruch mit den USA, die von der CIA unterstützten Gegner des Regimes

¹⁴ Der demokratische Frühling Guatemalas wurde unter anderem von Grandin (2000) und Jonas (1991) ausführlich beschrieben.

stürzten die guatemaltekische Regierung. Castillo Armas als Gegner des alten Regimes wurde am 8. Juli 1954 zum neuen Präsidenten Guatemalas erkoren (Jonas 1991: 28-30).

Während die gesetzlichen Änderungen, die die Jahre 1944-1954 mit sich gebracht hatten, von der neuen Regierung des Landes schnell revidiert werden konnten, war dagegen die Bekämpfung des Widerstandes der Bevölkerung aufgrund des größeren politischen Bewusstseins schwieriger. So standen sich Ende der 1950er-Jahre auf der einen Seite eine politisierte(re), organisierte(re) Bevölkerung, der abermals die Rechte auf Ressourcen und Mitbestimmung genommen worden waren und deren Lebensbedingungen immer prekärer wurden, und auf der anderen Seite eine durch die Interessen der Großgrundbesitzenden bestimmte Regierung gegenüber. Dies geschah vor dem Hintergrund des sich zuspitzenden Ost-West-Konfliktes.

3.2 Bürgerkrieg¹⁵

Was später den Beginn des Bürgerkrieges markieren sollte, war ein Aufstand einer kleinen Gruppe Angehöriger des Militärs im Jahre 1960, die sich nach dem gescheiterten Versuch, das aktuelle Regime zu stürzen, in den östlichen Gebieten des Landes neu formierte und ab 1962 als Guerilla-Organisation operierte. Mancherorts wird auch erst das Jahr 1962 als Anfang des Bürgerkrieges festgelegt; die Varianz der Bürgerkriegsinterpretation zeigt sich folglich schon bezüglich der formalen Dauer des Konfliktes (Molden 2007: 105f.).

Während einer ersten Phase finden Ausschreitungen vor allem im östlichen Teil des Landes statt, ohne große Beteiligung der indigenen Bevölkerung. In einer *operación limpieza* – Säuberungseinsatz – genannten Aktion wurden 1966 gezielt Führungspersonen der Opposition, beziehungsweise der verschiedenen Gewerkschaften und Arbeitskooperationen von staatlichen Institutionen, verhaftet und exekutiert. Es war die erste größere strategische Aktion des Militärs und kann retrospektiv gewissermaßen als Vorbote charakterisiert werden: „Operación Limpieza was a decisive step forward in the strengthening of an intelligence apparatus that would go on to mutate and expand throughout the course of Guatemala’s armed conflict, the cornerstone of a state repression that by war’s end was responsible for over two hundred thousand deaths and countless tortures.” (Grandin 2004: 98)

Diese Verhärtung und Intensivierung der Konfrontation beschreibt Reiber als zweite lange Phase, in welcher sich mehrere Guerilla-Organisationen neu formieren und der Konflikt sich

¹⁵ Um Deutungstendenzen und Bürgerkriegsnarrative der divergierenden Schulbücher herausarbeiten zu können, muss eine minimale ereignisgeschichtliche Basis des Bürgerkrieges dargestellt werden. Die hier gewählte Form stützt sich auf die Aufarbeitung des Bürgerkrieges in drei Phasen in Tatjana Reibers Werk zu Demokratieförderung und Friedenskonsolidierung in Nachkriegsgesellschaften (2009).

auf andere Teile des Landes ausdehnt und ab 1970 vermehrt auch im indigenen nordwestlichen Hochland Guatemalas ausbricht. Ethnizität wird politisiert, die Landfrage und Armut von Seiten der SystemgegnerInnen zu zentralen Themen erkoren. Ab 1978 verschärft sich die Lage, angetrieben sowohl von exogenen wie auch endogenen Faktoren. Die Mittel des Militärs werden repressiver; als StaatsfeindInnen ausgewiesene oder verdächtige Personen werden verfolgt, entführt, gefoltert und/oder exekutiert (Carmack 1988: 20ff). Die verschiedenen Guerilla-Organisationen erfahren in diesen Jahren den größten Zulauf. Jonas spricht von bis zu 8.000 Kämpfenden und bis zu einer halben Million SympathisantInnen, die sich 1982 zur vereinten Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) zusammenschließen und so ihre Kräfte bündeln (2000: 22). Gleichzeitig markieren die Jahre 1979-1983 den Höhepunkt der Widerstandsbekämpfung des Staates unter den Generälen Lucas García, Ríos Montt und Mejía Victores, verstärkt auch durch die internationale Situation: In Nicaragua stürzt die FSLN die Somoza-Diktatur; der Kalte Krieg erfährt durch den Amtsantritt von Ronald Reagan 1981 eine abermalige Zuspitzung und der Kampf gegen den Kommunismus im geopolitischen Hinterhof der USA erfährt eine neue Intensität. Diese Jahre bringen für viele Tausende Menschen den Tod, im indigenen Hochland werden ganze Talschaften massakriert.

Eine dritte Phase des Krieges sieht Reiber ab dem Beginn der Friedensverhandlungen. Eine geschwächte UNRG und eine international isolierte Regierung, die ihre Legitimation eingebüßt hat, treten in über zehn Jahre andauernde Verhandlungen ein, in denen unter Mithilfe der internationalen Gemeinschaft und meistens auf ausländischem Terrain schließlich zwölf Teilverträge ausgehandelt und abgeschlossen werden. Ende des Jahres 1996 wird schließlich der Vertrag über einen festen und dauerhaften Frieden unterzeichnet.

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Vorüberlegungen zur Methodenwahl

Die Wahl des methodischen Instrumentariums, das einem ermöglicht, den ausgewählten sozialen Sachverhalt zu erfassen und analysieren, ist eng an die formulierten Forschungsfragen gekoppelt. Nicht alle sozialwissenschaftlichen Methoden eignen sich zur Beantwortung der eigenen Forschungsfrage und nicht alle sozialwissenschaftlichen Erhebungs- und Auswertungsmethoden können zielführend miteinander kombiniert werden (Gläser/Laudel 2004: 26f.).

Für dieses Vorhaben wurde eine qualitative Herangehensweise gewählt. Die Erklärungsstrategie zielt also auf eine möglichst genaue Beschreibung des abgesteckten Feldes; Erkenntnisse können in weiterer Konsequenz nicht quantifiziert werden. Die Wahl der Methoden hängt im vorliegenden Fall von Forschungsfragen und theoretischen Vorüberlegungen ab, andererseits aber auch von zur Verfügung stehenden zeitlichen und budgetären Mitteln.

Die internationale Schulbuchforschung bediente sich in der Analyse von Geschichtsbildern und Deutungsnarrativen lange eines gewissen Methodenmonismus, indem die Forschungsfragen fast ausschließlich über eine kritische Inhaltsanalyse zu beantworten versucht wurden (Höhne 2003: 23). Höhne bezieht sich in seinen Überlegungen auf die Kritik von Klaus Lange, der schon 1980 meinte, dass über eine reine Inhaltsanalyse viele Aspekte verloren gehen würden und die Wirkung von Inhalten nur ungenügend oder verzerrt dargestellt werden könne. Es sei daher eine interdisziplinäre Methodenwahl vorzuziehen, die das Schulbuch in seinen Funktionen und seiner Position in der Gesellschaft besser relativieren würde (ibid: 27). Die Notwendigkeit zum Methodenpluralismus in der internationalen Schulbuchforschung, gerade in der Analyse von Geschichtsbildern und Kriegsnarrativen, wird auch von den neusten theoretischen Beiträgen in der Schulbuchforschung gefordert: „Increasing analytical complexity, crossed methodologies, and comparative methods thus question the traditional methodological framework of textbook research.” (Repoussi/Tutiaux-Guillon 2010: 155)

4.2 Methodenwahl

Die Arbeit diskutiert und analysiert die Bürgerkriegsdarstellungen von vier Geschichtsbüchern, die im Jahr 2011 im guatemaltekischen Schulunterricht eingesetzt werden. Zur adäquaten Beantwortung der Forschungsfragen, deren Erkenntnisinteresse neben der Erörterung der Darstellung des Krieges in Lehrmitteln auch die Beobachtung des Einflusses von geschichts-

politischen Akteuren im Bildungsfeld ist, kann nicht nur der Inhalt jener Werke verglichen werden. Es bedarf eines Verständnisses der geschichtspolitischen und bildungspolitischen Situation in Guatemala. Eine Konsultation und Bearbeitung von geschichtspolitischen Einschätzungen bezüglich dem Lande und seiner Geschichtsforschung und seinen Geschichtsbildern, sowie auch eine Analyse von geschichtspolitischen Kräften und deren Interaktionen im spezifischen strukturellen Rahmen sind für die hier angestrebte Untersuchung unerlässlich.

Während eines einmonatigen Feldforschungsaufenthalts konnten besonders die für die Einschätzung der neuesten Geschichtsforschung und die aktuellen geschichtspolitischen und bildungspolitischen Prozesse relevanten Daten gesammelt werden.

4.2.1 Feldforschung in Guatemala

Im September 2010 hatte ich die Möglichkeit, für vier Wochen erneut in Guatemala zu sein, mich mit Menschen aus dem Bildungsfeld für Gespräche zu treffen, Verantwortliche für Schulbücher und geschichtspolitische ExpertInnen zu interviewen und wichtige Einblicke in die Prozesse der Schulbuchproduktion, -distribution und -zulassung zu gewinnen. In mehreren semi-strukturierten Interviews und informellen Gesprächen habe ich versucht, die Menschen und Institutionen hinter den Schulbuchtexten kennen zu lernen und die Strukturen und Verflechtungen im guatemalteken Bildungswesen aufzuspüren und zu verstehen. Nicht selten führte mich so das Gespräch mit einem Interview-Partner zu weiterführender Literatur und wertvollen Einsichten, die schließlich auch zur Adaption oder Neuformulierung von Fragen für eine nächste Interview-Partnerin führen konnten.

In diesem Kontext speziell zu erwähnen gilt es, dass manche Gespräche auf Grund von fehlenden Autorisierungen oder Abwesenheit relevanter Personen nicht durchgeführt werden konnten. So kann beispielsweise der für mein Forschungsvorhaben wohl sehr spannende geschichtsdidaktische und -politische Zugang der Militärschule Adolfo V. Hall, die ich mehrere Male besucht hatte, ohne eine Bewilligung zu einem Gespräch mit Verantwortlichen oder Zugang zu ihren Geschichtsbüchern zu erhalten, in meine Analyse nicht tiefer gehend einfließen.

Nicht weniger relevant als die Treffen mit bildungspolitischen ExpertInnen waren jedoch die Begegnungen mit vielen vertrauten Personen abseits des Bildungsfeldes und Unbekannten unterwegs, die mir von ihren Meinungen und Einschätzungen zum Thema der Darstellung des Bürgerkrieges, aber auch von ihren ganz persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen an den Bürgerkrieg erzählt haben.

Neben den intendierten und zufälligen Treffen mit Menschen war das Beschaffen von Materialien ein weiteres Ziel meiner Forschungsreise. In erster Linie ging es dabei um den Erwerb der neuesten Versionen der guatemalteken Sozialkunde- und Geschichtsbücher, darüber hinaus aber auch um den Erwerb und die Sichtung von nationaler Sekundärliteratur.

4.2.2 ExpertInneninterviews

Neben dem Erwerb der Schulbücher und Sekundärliteratur zu Geschichtsforschung und bildungspolitischen Gegebenheiten in Guatemala konnte der Forschungsaufenthalt wie oben dargestellt in besonderer Weise dazu genutzt werden, das Bildungsfeld mit seinen AkteurInnen besser kennen zu lernen. In mehreren Gesprächen mit Herausgebenden von Geschichtsmaterial, ExpertInnen des guatemalteken Bildungsfeldes und der Geschichtspolitik und auch direkt mit Verantwortlichen der hier untersuchten Geschichtsschulbücher wurde versucht, die Positionen der jeweiligen Personen im geschichtspolitischen Feld ausfindig zu machen und deren gesellschaftliche Intentionen offen zu legen.

Ein teilstandardisiertes Leitfadeninterview erschien aus mehreren Gründen am geeignetsten für ExpertInnengespräche. Mit diesem Verfahren konnte sichergestellt werden, dass die GesprächspartnerInnen auf die relevanten Themenkomplexe auch tatsächlich eingehen. Zudem kann flexibel auf die Aussagen der ExpertInnen reagiert, der zu rekonstruierende Sachverhalt abgehandelt, und auf das jeweilige Wissen des Gegenübers eingegangen werden. Vergleichbarkeit ist aber durch den Leitfaden dennoch gegeben (Gläser/Laudel 2004: 41).

4.2.3 Schulbuchanalyse

4.2.3.1 Allgemeine Überlegungen zur Methode der Schulbuchanalyse

Als methodischer Kern und Hauptinstrument im Verfahren der Erkenntnisgewinnung erfordert die Schulbuchanalyse eine etwas eingehendere Einführung und methodologische Diskussion.¹⁶ In Kapitel 2 konnte schon eine theoretische Verortung und ein *State of the Art* der Schulbuchforschung und der Möglichkeiten ihrer Anwendung in Guatemala aufgezeigt werden. Dabei wurde klar, dass die Schulbuchforschung nicht per se einen methodologischen

¹⁶ Die Arbeit verzichtet durch die ausführliche Beschreibung der Methode in diesem Kapitel auf einen sonst oft üblichen Annex. Statt das methodische Werkzeug zum Schluss in Form von Auswertungsraster oder ähnlichem darzulegen, werden hier die Fragekomplexe und die Herangehensweise an die Schulbücher zu einer besseren und direkteren Erklärung der im Kapitel 5 folgenden operativen Analyseschritte explizit dargestellt.

Leitfaden kennt und dass SchulbuchforscherInnen aus diversen Disziplinen durchaus unterschiedliche Zugänge zu ihrem Forschungsobjekt wählen.

Die vorliegende Analyse der Geschichtsschulbücher konzentriert sich, aufbauend auf Lässig (2010: 211) Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung von „gesellschaftlichen, historischen und kommunikativen Beziehungsgeflechte[n], in denen schulisches Wissen repräsentiert und tradiert wird“, auf die Erschließung des gesellschaftlichen Kontextes und die sich darin entladenden Machtkämpfe zur Erlangung einer historischen Deutungshoheit. Dabei gilt es zu betonen, dass ihr Inhalt keinesfalls unbestritten ist – dies bestätigt schon ein flüchtiger Blick in die vier analysierten Werke, deren transportierte Inhalte deutlich zeigen, dass noch kein gesamtgesellschaftlicher Konsens über die rezente Geschichte erreicht wurde. So bemüht sich diese Schulbuchanalyse um die „Erschließung der Kontexte der gesellschaftlichen Wissensproduktion“, über die es gelingen kann, „jene historisch und sozial bestimmten Denk- und Interpretationsmuster [zu] identifizieren, die dazu beitragen und darauf hinwirken, dass sich bestimmte Begriffe oder Normen durchsetzen und ins kollektive Gedächtnis eingehen, während andere nicht ins öffentliche Bewusstsein dringen oder nach geraumer Zeit wieder daraus verschwinden.“ (Lässig 2010: 211f.)

4.2.3.2 Schulbuchanalyse durch kritische Diskursanalyse

In Kapitel 4.1 wurde der Schulbuchforschung ein Methodenmonismus vorgeworfen, weil sie ausschließlich mit dem Instrument der Inhaltsanalyse arbeite. Was kann die Schulbuchforschung aus der Kritik am Methodenmonismus lernen? Der Wechsel von Inhalts- zu Diskursanalyse scheint nahe zu liegen: „Mit einer diskursanalytischen Orientierung im Bereich der Schulbuchforschung können gegenüber einem inhaltsanalytischen Vorgehen Strukturen und Transformationen von Wissen, das diskurs- beziehungsweise zeichenförmig vorliegt, von einzelnen semantischen Elementen bis hin zu größeren Verkettungen untersucht werden. Dies eröffnet eine Perspektive für empirische Forschung, da das Schulbuch eine Art Filter für verschiedene Diskurse beziehungsweise Wissensformen darstellt.“ (Höhne 2003: 33f.)

Zur Abgrenzung des Feldes ist eine Klärung der Begriffe ‚Diskurs‘ und ‚kritische Diskursanalyse‘ von Nöten. Folgt man den Ausführungen von Ruth Wodak, wird Diskurs - sowohl in gesprochener wie geschriebener Sprache - aus der Perspektive der kritischen Diskursanalyse als „a form of ‚social practice‘“ verstanden (1996: 15): „Describing discourse as social practice implies a dialectical relationship between a particular discursive event and situations(s), institutions(s) and social structure(s) which frame it: the discursive event is shaped by them,

but it also shapes them.”(ibid) Es gilt somit, die Dialektik von gesellschaftlichen Strukturen und ihren AkteurInnen sowie den situativ bedingten Elementen, über die ein Diskurs geführt wird, herauszuarbeiten. Dass dies über eine reine Inhaltsanalyse von Schulbuchtexten hinausgehen muss, liegt auf der Hand.

Höhne bringt den für die Schulbuchforschung durch kritische Diskursanalyse wichtigen Begriff des Diskurswissens (oder: soziokulturelles Wissen) ein, das in einem Schulbuch zu analysieren sei. Dabei sei es jedoch nicht die Verbesserung des Schulbuches, die die Forschenden zum Diskurswissen in erster Linie zu interessieren hätte. Das Schulbuch soll vielmehr „als Indikator sozialen Konsenswissens gesehen [werden], in dem eine (nationale) Gesellschaft in Gestalt unterschiedlicher Akteure und sozialer Gruppen ein Lehr- und Lernwissen mit entsprechenden Subjekteffekten konstruiert, zu dessen Strukturelementen Dominanz, Selektivität und Normativität gehört.“ (2003: 45)

Wie oben umrissen und weiter unten bekräftigt, kann im Falle des in guatemaltekischen Schulbüchern präsentierten Wissens nicht von einem Konsenswissen ausgegangen werden. Die für die Schulbuchanalyse zentralen Fragen orientieren sich somit an dieser Heterogenität von vermitteltem Diskurswissen und den daraus folgenden Kämpfen um Deutungshoheit.

Den analytischen Rahmen bilden in der vorliegenden Arbeit die Überlegungen von Norman Fairclough, Mitbegründer der kritischen Diskursanalyse. Diese Wahl erfolgt vor allem auf Grund der Analyseraster und der analytischen Arbeitsschritte, die der englische Linguist vorgeschlägt. Fairclough versteht Texte als soziale Räume, „in which two fundamental social processes simultaneously occur: cognition and representation of the world, and social interaction“, und folgert daraus „a multifunctional view of text is therefore essential.“ (Fairclough 1995: 6) Textanalysen müssen somit breit angelegt sein und soziale Praxis und diskursive Praxis der Gesellschaft in die Analyse miteinbeziehen (ibid: 7). Dass mit diesem Verständnis einer kritischen Diskursanalyse die Texte nicht von ihrem sozialen Umfeld und den gesellschaftlichen Machtstrukturen losgelöst betrachtet werden, sondern eben jenen gesellschaftlichen Verhältnissen über die Ebenen der Diskurspraxis und der sozialen Praxis eine große Bedeutung in der Analyse zukommen lassen, macht die Methode für die hier formulierten Forschungsfragen hilfreich.

Ausgehend von diesen Überlegungen hat jedes diskursive Ereignis gleichzeitig drei Dimensionen, die es zu analysieren gilt:

- 1) der Text und seine Struktur/Form, die nach Fairclough untrennbar sind. Ein anderer Inhalt würde eine andere Struktur bedingen. Dabei gilt es die Semiotik zu berücksichtigen und Sprachmuster offen zu legen.
- 2) die diskursive Praxis, die er als Bindeglied vom Text zum sozialen Handeln sieht. „It is to do with the socio-cognitive aspects of text production and interpretation.“ (Tischler et al. 2005: 150) Dabei geht es u.a. um die Ordnung von Diskursen, um die Interdiskursivität, und um die Verknüpfung von Diskursen und Genres. Zentral sind in dieser Analyse von Diskurspraxis die Produktion, Distribution und Konsumption von Texten und die dahinter stehenden treibenden Kräfte (Fairclough 1995: 10f.).
- 3) die soziokulturelle Praxis, die den Kontext, die Organisationen, den Rahmen, die involvierten Gruppen etc. untersucht. „Questions of power are of central interest; power and ideologies may have an effect on each of the contextual levels.“ (Tischler et al. 2005: 151). Dabei ist Gramscis Hegemonie-Konzept relevant und entscheidend; es geht um den Kampf um Konsens beziehungsweise Dominanz in einer bestimmten Diskursarena.

Über das Verfahren der kritischen Diskursanalyse, verknüpft mit den methodologischen Überlegungen aus der rezenten Geschichtsschulbuchforschung wird versucht, die vier ausgewählten guatemaltekischen Geschichtsschulbücher zu beschreiben und zu analysieren, und sie dadurch in einen breiteren Diskurs der Geschichtspolitik Guatemalas einzubetten. Dabei ist für die Analyse der soziokulturellen Praxis eine kritische ethnographische Forschung vonnöten. Die Schulbuchanalyse orientiert sich in ihrem Aufbau und ihrem Verfahren an den drei oben beschriebenen Dimensionen. In einem ersten Schritt werden somit der Text und seine Struktur vorgestellt und analysiert, ein zweiter Analyseschritt widmet sich der Diskurspraxis, und darauf folgend wird die soziokulturelle Praxis beleuchtet. Der analytische Teil der Arbeit ist entsprechend dieser Drei-Ebenen-Logik aufgebaut.

Dabei drängen sich für die jeweilige Dimension diverse Untersuchungs- und Analysefragen und Kategorien auf. Eine Auswahl sei hier vorgestellt:

1. Dimension: Textbeschreibung/Textanalyse

In der ersten Dimension geht es primär um eine Beschreibung der zu analysierenden Texte, die einen Einblick in Aufbau und Struktur, aber auch in die bibliographischen Angaben des jeweiligen Werkes geben soll. Zu Beginn der Analyse steht also eine Präsentation der jeweili-

gen Werke unter Angabe ihrer bibliographischen Daten und einer Beschreibung des Aufbaus und der Struktur des Schulbuches.

Es wird hier ebenfalls in deskriptiver Art festgestellt, in welcher Weise das zu analysierende Buch das Thema ‚Bürgerkrieg‘ behandelt, wie viel Raum den Kriegsdarstellungen im Vergleich zu anderen Themen zugesprochen wird, wie es betitelt und gegliedert ist, und welchen Zeitraum der relevante Bereich abdeckt.

Des Weiteren wird in diesem ersten Schritt das verwendete Bildmaterial kurz beschrieben; die Arbeit sieht zwar keine kritische Bildanalyse vor, eine kursorische Einordnung ist jedoch für das Verständnis des transportierten Geschichtsbildes wichtig, da Bilder die Geschichtsdeutungen prägen.

Nachdem die Werke vorgestellt und beschrieben sind, werden die Texte einer kritischen Textanalyse unterzogen, indem sie auf ihre jeweiligen Kriegsnarrative und die Deutungstendenzen ihrer Geschichtsdarstellung hin analysiert werden.

Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die Darstellung der einzelnen Ereignisse gelegt und der Text wird auf Hervorhebungen und Auslassungen hin untersucht, um Rückschlüsse darauf ziehen zu können, welche Ereignisse die AutorInnen als wichtige Aspekte eines kollektiven Gedächtnisses erachten. Besonders bei einer sozialwissenschaftlichen Textanalyse ist dieser Schritt überaus zielführend, weil implizite Annahmen über die soziopolitische Welt und ideologische Grundvoraussetzungen sichtbar gemacht werden können, die meist nicht explizit im Text vorhanden sind (Fairclough 1995: 5f.).

Ebenfalls untersucht werden die in den jeweiligen Texten diskutierten ProtagonistInnen. Hier sind neben der Beschreibung und Charakterisierung der Personen und Gruppen Fragen der Aktivität/Passivität entscheidend; soziale Gruppen werden auf ihre dargestellte Rolle im Bürgerkrieg hin analysiert und es wird untersucht, wem welcher Handlungsspielraum und in Folge dessen auch welche Verantwortung zukommt oder zugeschrieben werden könnte.

Neben der Frage der Verantwortung und des Agierens während des Bürgerkrieges ist die Darstellung der Kriegsursachen entscheidend. Von besonderem Interesse ist dabei die geschichtspolitische Einbettung, die die SchulbuchautorInnen vornehmen.

Der Bericht der Wahrheitskommission CEH hat die Ursachen des Konfliktes sowohl in den gesellschaftsimmanenten Ungleichheiten und dem Rassismus, als auch in der geopolitischen Lage und dem Verlauf des Kalten Krieges beschrieben – die vier Schulbücher werden jeweils auf die Bezugnahme jener externen und internen Erklärungsstrategien, sowie auch auf die

Referenz der CEH beziehungsweise anderer historiographischer Beiträge untersucht. Dabei will die Analyse nicht bloß feststellen, ob auf die Inhalte der CEH hingewiesen wird – wie dies die Empfehlungen der Kommission verlangen –, sondern in welcher Intensität und auf welche Art und Weise dies geschieht.

Der Friedensvertrag schreibt vor, dass das Land seine ethnische und linguistische Diversität nicht als Pflicht, sondern als Chance wahrnehmen solle. Auf der anderen Seite ist eines der fünf zentralen Unterrichtsziele des Bildungsministeriums MINEDUC des Zeitraumes 2004-2008, dass die guatemaltekischen Schulkinder durch die Schulbildung einen Stolz auf ihr Land entwickeln sollen (Grupo Chajoma‘ 2006: 2). Fragen der Identitäts- und Nationsbildung werden hier besonders hinsichtlich der Möglichkeiten zur polyphonen Darstellung und des multiethnischen Nationalstaates untersucht. Auf die Identitätsdebatte kann jedoch nur insofern eingegangen werden, als die ethnischen Fragen in der Bürgerkriegsdarstellung relevant sind.¹⁷ Der Bürgerkrieg war für die indigene Bevölkerung besonders einschneidend, da sich erstens die meiste Gewalt in den von Indigenen bewohnten Gebieten entladen hat, andererseits aber auch, weil die Gewalt die indigene Lebensweise gezielt angegriffen und zerstört hat.

Die Analyse polyphoner Geschichtsschreibung untersucht, wie sehr die vier Geschichtsbücher bemüht sind, Diversität nicht nur in Bezug auf Identitäten, sondern bezüglich Meinungen und Wahrheiten einzufordern. Präsentieren sie ein starres Geschichtsbild oder räumen sie ein, dass es mehrere Ansichten, Darstellungen und Perspektiven auf den Krieg gibt? An diesem Punkt führt die Textanalyse hin zu einer Analyse der diskursiven.

2. Dimension: Diskursive Praxis

Diskurse stehen in einem dialektischen Verhältnis zur Gesellschaft und den Elementen, die sie beschreiben. Texte sind also einerseits bedingt durch die soziokulturellen Verhältnisse, auf der anderen Seite tragen sie aber auch zu deren Formierung und Strukturierung bei (Fairclough 1995: 10). In diesem zweiten Analyseschritt gilt es also festzustellen, wie die gesellschaftlichen Konstellationen den Diskurs beeinflussen und vom Diskurs beeinflusst werden. Dabei ist für die Schulbuchanalyse entscheidend, wie die verschiedenen SchulbuchproduzentInnen aufgestellt sind, woher sie ihre Informationen beziehen und wie sie innerhalb des Diskurses selektionieren. Der Prämisse folgend, dass in einer Gesellschaft verschiedene dis-

¹⁷ Für einen tieferen Einblick in die gegenwärtige Identitätsdebatte siehe unter anderem Charles Hales (2007) Beitrag zur Diskussion, „Más que un indio. Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala“, erschienen bei AVANCSO.

kursive Praxen in einem hierarchischen Verhältnis stehen, wobei eine Praxis die andere(n) dominiert, werden die Kriegsnarrative der Schulbücher dahingehend kontextualisiert.

Fragen der Produktion der Texte, verbunden mit den Intentionen der ProduzentInnen und schließlich der Distribution und Konsumption der Schulbücher sind in diesem zweiten Analyseschritt entscheidend. Dabei kommt der Kategorie der Macht eine große Rolle zu. Ohne Rekurs auf Kräfteverhältnisse ist es nicht möglich, herauszulesen, welcher Diskurs dominieren kann, Deutungshoheit erlangt (und hält), und somit andere diskursive Praxen marginalisieren kann. In Faircloughs Worten: „The category of power in a structural sense [...] is needed to make sense of the ordering and dominance relations between practices *and* how people select from amongst available practices on specific occasions.” (1995: 12, Hervorhebung im Original)

Fragt man nach der Ordnung von Diskursen, können die Schulbücher auf ihre Verwendung verschiedener Konzepte und Geschichtsdarstellungen unterschiedlicher Provenienz hin untersucht werden. Das Konzept der Kultur des Friedens im Gegensatz zur Kultur der Gewalt, wie es von der internationalen Gemeinschaft unter UN-Schirmherrschaft eingeführt wurde, steht dabei dem vom CEH gefestigten Narrativ und der Geschichtsdeutung der konservativen Eliten und des Militärs gegenüber. Wie wird auf welche Diskurspraxis Bezug genommen und wie zirkulieren die divergierenden Konzepte im Diskurs? Die Schulbuchtexte werden dabei in Faircloughs Schema als ein Genre des Diskurses betrachtet; Schulbuchtexte folgen einer bestimmten Ordnung und können innovativ, aber auch reaktionär auf den Gesamtdiskurs wirken (ibid: 14).

3. Dimension: Soziale Praxis/Kontextanalyse

In einem dritten und letzten Schritt rückt der Kontext der Schulbuchdarstellungen ins Zentrum der Analyse. Es geht dabei darum, die soziale Praxis der Texte als Instrument einer nach bestimmten Kriterien und bestimmten Vorstellungen handelnden bildungspolitischen Kraft offen zu legen.

Ziel dieses Schrittes ist also, quasi ein geschichts- und bildungspolitisches Profil des Schulbuches und seiner AutorInnen, sowie seines Potentials im Kampf um eine hegemoniale Bürgerkriegsdarstellung zu erstellen. Dabei werden die vier Schulbücher in ihrem Entstehungskontext beleuchtet, die HerausgeberInnen in ihrer Position im bildungs- und geschichtspolitischen Feld, über das Produzieren der Schulbuchmaterialien hinaus, betrachtet. Es geht also darum,

herauslesen zu können, ob und welcher politischen oder ideologischen Tendenz das jeweilige Schulbuch entspricht und ob dies die AutorInnen gar klar ausweisen und somit eine politische Positionierung und politische Intentionen des Buches deutlich machen. Ideologie wird hier nicht mit einer pejorativen Konnotation verstanden, sondern soll viel mehr als neutrale Analysekategorie helfen, die unterschiedlichen Positionen im geschichtspolitischen Feld offen legen zu können.

Das von Fairclough vorgeschlagene Analyseraster ist für die hier gestellten Forschungsfragen umso relevanter, als es den Triebkräften und Möglichkeiten für sozialen Wandel große Bedeutung zukommen lässt und dem Diskurs eine Flexibilität zuschreibt, die es ermöglicht, den geschichtspolitischen Kampf um die Deutungshoheit der rezenten Geschichte adäquat analysieren zu können. Fairclough schreibt dazu (1995: 19):

I think that [Critical Discourse Analysis] ought in contemporary circumstances to focus its attention upon discourse within the history of the present – changing discursive practices as part of wider processes of social and cultural change – because constant and often dramatic change affecting many domains of social life is a fundamental characteristic of contemporary social experience, because these changes are often constituted to a significant degree by and through changes in discursive practices, and because no proper understanding of contemporary discursive practices is possible that does not attend to that matrix of change.

Aufbauend auf diesen Überlegungen werden in diesem dritten Analyseschritt also vor allem die geschichtspolitischen Debatten, die Kräfteverhältnisse der verschiedenen Deutungstendenzen in einem sich wandelnden soziopolitischen Klima nachgezeichnet. Die Schulbuchdarstellungen des Bürgerkrieges werden in diesem Schritt eingebettet in ihren gesellschaftlichen Kontext, aus dem heraus sich die Narrative erschließen, den sie aber auch prägen wollen.

Der ersten Dimension der Textanalyse wird in der vorliegenden Schulbuchanalyse – bedingt durch die gewählten Forschungsfragen – etwas mehr Platz eingeräumt als der Beschäftigung mit der diskursiven und sozialen Praxis.

5 Schulbuchanalyse

5.1 Fallauswahl

Der guatemalteckische Schulbuchmarkt ist zwar wie oben beschrieben relativ heterogen; dennoch können die jeweiligen Bildungszentren und insbesondere die Lehrkräfte nur beschränkt auswählen, welche Geschichtsbücher Eingang in ihren Unterricht finden. Dies ist primär dem finanziellen Aspekt geschuldet – viele Schulen können sich keine neuen (und teuren) Bücher leisten; noch weniger die Eltern der SchülerInnen. Den kleinen Auflagezahlen der momentan am Markt erhältlichen Bücher zufolge muss davon ausgegangen werden, dass Viele mit veralteten Materialien unterrichten und die Schulkinder kaum je ein eigenes Exemplar des jeweiligen Schulbuches besitzen.

Die hier analysierten Bücher wurden nicht auf Grund ihrer Auflagestärke, sondern vor allem auf Grund ihrer Provenienz im Sinne einer maximalen Kontrastierung ausgewählt: vier aktuelle Geschichtsbücher, die im rezenten guatemalteckischen Unterricht eingesetzt werden, und deren Autorenschaft sich grundlegend unterscheidet, sollen hier Gegenstand der Analyse sein. Um bei der Auswahl eine möglichst breite und repräsentative Abdeckung der divergierenden Geschichtsbilder zu erhalten – was aber bedeutet, auch auflageschwache, marginalisierte Werke zu berücksichtigen –, wird hier nur ein Buch einer Reihe von großen transnationalen Verlagshäusern, nämlich das auflagestärkste des Verlages Santillana (1.), untersucht. Das neue Sozialkundebuch des guatemalteckischen Verlages Piedra Santa (2.) wird jenem von Santillana als ebenfalls klassisches, für den Unterricht der neunten Schulstufe konzipiertes Werk, gegenübergestellt. Die beiden anderen ausgewählten Werke können in diesen direkten Vergleich nicht aufgenommen werden. Es handelt sich dabei auf der einen Seite um die überarbeitete Version der *Historia Sinóptica de Guatemala*, der Gesellschaft der Freunde des Landes, der für die Oberstufe herausgegebenen SchülerInnenausgabe der *Historia General de Guatemala* (3.), und auf der anderen Seite um ein Werk aus indigener Schmiede. Dieses Werk des Verlages PRODESSA, *la interculturalidad en el aula*, die Interkulturalität im Klassenzimmer (4.), versteht sich als pädagogisches Hilfsmittel für die Lehrkräfte der dritten Oberstufe. Da der Verlag nur für die Primarstufe tatsächlich Schulbücher produziert, kann das Werk eher im Hinblick auf den transportierten Bürgerkriegsnarrativ, nicht aber in letzter Konsequenz bezüglich des aufbereiteten Stoffes einem Vergleich mit den anderen Schulgeschichtsbüchern standhalten. Dem Prinzip der maximalen Kontrastierung folgend wäre eine Analyse

der Schulmaterialien der Militärschule wünschenswert gewesen; dies scheiterte aber durch einen mehrfach verwehrten Zugang zu diesem Feld.¹⁸

5.2 *Enlaces. Ciencias Sociales 9* des Verlages Santillana

5.2.1 Textanalyse

5.2.1.1 Beschreibung des Schulbuches

Enlaces. Ciencias Sociales 9 ist das neue Sozialkundebuch des Verlegers Santillana, das auf dem guatemalteckischen Markt stärksten transnationalen Verlagshauses – das Erscheinungsjahr 2009 sichert, dass das Buch CNB-konform ist, ein kurzer Vergleich von Themengebieten im CNB mit dem Inhaltsverzeichnis des Buches kann dies bestätigen. Das Werk ist erschienen unter der Leitung von Luis Guillermo Bernal und Mynor Eduardo Villalobos Tercero als Verantwortlicher für den historischen Teil. Für die Linie der *Enlaces*-Bücher mitverantwortlich ist Rafeal Salvador Montúfar Fernández; als AutorInnen vermerkt wurden weitere vier Männer und sechs Frauen. Das Schulbuch zählt 208 Seiten, die in sieben Kapitel untergliedert sind.

Die AutorInnen wollen über einen möglichst interaktiven und abwechslungsreichen Aufbau die verschiedenen Themenblöcke breit darlegen. Jedes Kapitel beginnt mit einem „Hast du dich jemals gefragt...?“ und geht dann über in zentrale Fragen des jeweiligen Inhaltes. In kolorierten Kästchen wird Zusatzwissen in Form von „Fakten“ und „Ansichten“ vermittelt, wobei bei Letzterem oft auf eine bekannte Stimme verwiesen, eine für relevant erachtete Aussage einer Institution oder ein wichtiges Dokument zitiert wird. Verschiedene Aktivitäten sollen den SchülerInnen das sozialwissenschaftliche Werkzeug in die Hand geben, selber über die dargestellten Ereignisse und Zusammenhänge nachzudenken und Diskussionen in der Schulklasse ermöglichen.¹⁹

Das Thema ‚Bürgerkrieg‘ findet Eingang in gleich mehrere der sieben, nach zu erlernenden Kompetenzen organisierten Kapitel. Die Vorgeschichte wird in Kapitel drei, „Die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts“ dargestellt; neben der Weltwirtschaftskrise 1929, den lateiname-

¹⁸ Elisabeth Oglesby hat in einer früheren Schulbuchanalyse auch den Geschichtsunterricht der Militärschule Adolfo V. Hall analysieren können. An dieser Stelle sei deshalb auf ihre Einschätzungen aus den Forschungen der Jahre 2004/5 verwiesen, die sie 2007 in mehreren Beiträgen publizierte.

¹⁹Eine ausführliche Anleitung zur sinnvollen Benutzung des Buches auf den ersten Seiten betont diese breite Aufbereitung der Themen und spricht damit das Unterrichtsziel an, den SchülerInnen kompetenzorientierte Bildung zu vermitteln und möglichst auf reine Wissensvermittlung zu Gunsten eines breiteren Spektrums an Aufgaben zu verzichten.

rikanischen Diktaturen der 1930er Jahre und dem Zweiten Weltkrieg finden der Demokratische Frühling und die Regierungen Arévalo und Arbenz Eingang in dieses Kapitel. Dieser Vorgeschichte des Bürgerkrieges kommen vier Seiten zu.

Das Kapitel vier trägt die Überschrift „Die zeitgenössische Welt vom Kalten Krieg bis zur Globalisierung“. In diesem mit über 30 Seiten längsten Kapitel wird ein großer Bogen gespannt von der Gründung der UNO über die Militärdiktaturen und Bürgerkriege in Lateinamerika im Kontext des Kalten Krieges, hin zur Entwicklung und Konsolidierung der Demokratie und zur neoliberalen Globalisierung. Hier wird, subsumiert unter dem Thema des Kalten Krieges, unter anderem der bewaffnete interne Konflikt Guatemalas diskutiert. Dem Verlauf des Bürgerkrieges unter Berücksichtigung der Konfliktparteien wird explizit eine Seite des Kapitels gewidmet. Über die Annäherung an das Thema durch breitere Erörterungen wie der Behandlung der „Konflikte Zentralamerikas“ oder der „bewaffneten Bewegungen Lateinamerikas“ mit steten Vergleichen zu Guatemala, wird Vieles aber schon vorweg genommen beziehungsweise resümierend auch in späteren Abschnitten zum Thema gemacht. Den Friedensverhandlungen kommen am Ende des Abschnittes zum Ende des Kalten Krieges und der Demokratisierung fünf Seiten zu. Ein „sozialwissenschaftliches Laboratorium“ soll es den SchülerInnen ermöglichen, die gelernten Inhalte des Kapitels noch einmal zu verinnerlichen und zu vertiefen.

Auch auf das Kapitel fünf, in dem die „Werte der StaatsbürgerInnen“ und eine Transformation von einer Kultur der Gewalt hin zu einer Kultur des Friedens dargestellt werden, muss bei der Analyse von Bürgerkriegsnarrativ und Geschichtsdeutung vertieft eingegangen werden. Die Berücksichtigung dieser Werte ist wichtig für das Verständnis des im Kapitel zuvor beschriebenen Bürgerkrieges.

5.2.1.2 Analyse des Bürgerkriegsnarratives

Das hier besonders relevante Kapitel vier des Schulbuches führt zu Beginn eine Zeitleiste mit den wichtigsten historischen Ereignissen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts für Guatemala, Lateinamerika und die Welt auf. Neben der Gründung von internationalen Organisationen wie der UNO und wirtschaftlichen Zusammenschlüssen sind es der Kalte Krieg und generell die Teilung der Welt in ein kapitalistisches und ein sozialistisches Lager, die die Zeitschiene prägen. Von zwölf hervorgehobenen Ereignissen sind nur drei explizit dem guatemaltekischen Kontext zuzurechnen: der Beginn des bewaffneten Konfliktes 1960, die Gründung der URNG 1983 und die Unterzeichnung der Friedensverträge 1996. Der Zusammenschluss

der verschiedenen Guerillabewegungen zur URNG als einziges Momentum während des Krieges mag hier überraschen und deutet darauf hin, dass die aufständischen Kräfte des Landes für die Intensivierung des Konfliktes verantwortlich zeichnen. Gesamthaft wird aber ein relativ klares und naturalisierendes Bild sowie eine lineare Entwicklung – durchaus mit konfliktiven Momenten – von der bipolaren Welt hin zu einer neoliberalen Globalisierung, gezeichnet. Während am Anfang die Gründung von sowohl NATO wie auch RGW angeführt werden und der Triumph der Kubanischen Revolution als Pluspunkt für die kommunistische Welt dargestellt wird, zeichnet sich über den Fall der Mauer in Berlin und den Kollaps der UdSSR sowie das Ende des Kalten Krieges der Sieg des kapitalistischen Systems – die Gründung der WTO wird hervorgehoben – ab. Der guatemaltekische Konflikt passt sich in dieser Zeitachse scheinbar natürlich der global aufgespannten Geopolitik an, lokalspezifische Konfliktpunkte werden – mit Ausnahme der Gründung der URNG – nicht hervorgehoben.

Dieser Logik der Einbettung des Bürgerkrieges in den Kontext des Kalten Krieges und einer bipolaren Welt folgt die Struktur des Kapitels. Im Rahmen des Ost-West-Konfliktes und mit der Betonung auf finanzielle und ausbildnerische Unterstützung der USA (und dabei vor allem der CIA) wird aufgezeigt, wie lateinamerikanische Diktatoren ihr Unwesen treiben. Die AutorInnen von Enlaces brauchen dabei klare Worte: Die argentinische Militärjunta habe die Opposition „gewalttätig unterdrückt, durch Verhaftungen, Folterungen, Verhöre und heimliche Exekutionen“, Chiles General Augusto Pinochet und seine Regierung wird „durch seine konstanten Verletzungen der Menschenrechte“ charakterisiert als „verantwortlich für Entführungen, Foltern und Ermorden von Oppositionellen“. In beiden Fällen wird die finanzielle und technische Hilfe der USA betont. Diese US-amerikanische Unterstützung kommt dann auch im Abschnitt über die guatemaltekischen Generäle vor, anders aber als bei der Beschreibung und Charakterisierung der anderen lateinamerikanischen Militärdiktaturen finden wir hier eine Passivierung der Gräueltaten. Während die anderen Regierungen in der aktiven Rolle die Protagonistinnen der Gewalt waren, heißt es im guatemaltekischen Kontext: „Während der Diktatur gab es eine große Anzahl Entführungen, Politiken des Verschwindenlassens, Morde und Genozide“, und kurz danach: „Der interne bewaffnete Konflikt hinterließ über 200.000 Tote und eine schwere soziale, politische und ökonomische Situation“.²⁰ Diese Auslassung der aktiven Verantwortung der guatemaltekischen Regierung geschieht in diesem Kontext der Militärdiktaturen zweimal: Die Escuela de las Americas, eine von den USA in Panama betriebene Militär-Kaderschmiede, wird in dem Abschnitt vorgestellt als jene Schule, durch die die

²⁰ „Durante la dictadura hubo altas cifras de secuestros, desapariciones, asesinatos y genocidios [...] El Conflicto Armando Interno [...] dejó un saldo de más de 200.000 muertos y dejó graves problemas sociales, económicos y políticos que continúan afectando al país hasta la fecha.” (Santillana 2009: 97)

gewalttätigsten Diktatoren und Militärs Lateinamerika gegangen sind. Dort sollen sie der Strategie, beziehungsweise der Doktrin der Nationalen Sicherheit (NSD) folgend, später verantwortlich für die Gräueltaten in den jeweiligen Ländern zeichnen. Während die Diktatoren der anderen Länder namentlich genannt werden, bleiben die involvierten guatemaltekischen Militärs ungenannt, beziehungsweise wird deren Training in der Schule der Americas gar nicht erst erwähnt, der Gewalt in Guatemala dadurch in diesem Abschnitt kein Gesicht zugeschrieben.

Als ProtagonistInnen der lateinamerikanischen Konflikte werden an prominenter Stelle die Mitglieder der verschiedenen Guerilla-Organisationen genannt – das eigentliche Thema des guatemaltekischen Bürgerkrieges beginnt allerdings mit dem Militäraufstand 1960 als von Mitgliedern des Militärs angeführte Erhebung. Auf etwas mehr als einer halben Seite, die explizit der Gewalt und dem bewaffneten Konflikt des Landes gewidmet wird, kommt der Guerilla eine kleinere, eher reaktive Rolle zu. Es ist hier vor allem das guatemaltekische Militär, das „ohne jegliche Restriktion und mit der totalen Unterstützung der US-amerikanischen Regierung“ gegen die oppositionellen Guerilleros gekämpft hat.

Die Intensivierung des Konfliktes und seinen traurigen Höhepunkt leitet im Bürgerkriegsnarrativ von Santillana die Stürmung der von der Bauernvereinigung CUC besetzten Spanischen Botschaft, in der „friedlich protestiert“ wurde, ein. In zwei Sätzen wird dargestellt, was sich in den frühen 1980er-Jahren weiter zugetragen hat:

„In dieser Zeit [während der de facto Regierung von Ríos Montt] wurden zivile Selbstverteidigungspatrouillen (PAC) erstellt, paramilitärische Gruppen, denen unzählige Verbrechen und Menschenrechtsverletzungen zugeschrieben werden. Zudem wurde die Politik der verbrannten Erde implementiert und die Massaker und Genozide im Inneren des Landes nahmen zu.“²¹

Auffällig ist hier wieder die Passivierung der eigentlich Agierenden. Als erste aktiv handelnde Person wird dann Óscar Mejía Víctores im nächsten Abschnitt angeführt, der mit einem erneuten Staatsstreich Ríos Montt an der Regierungsspitze ablöst und in weiterer Folge demokratische Reformen einleitet. Auch aktiv wird die Unterzeichnung des Friedensvertrages durch die URNG und VertreterInnen der Regierung und des Militärs beschrieben, die den „längsten Bürgerkrieg in der Geschichte Lateinamerikas“ (2009: 101) beendeten. Die Rolle der internationalen Gemeinschaft in den Friedensverhandlungen findet in diesem Kontext keine Erwähnung. Sich zu verantworten haben sich, diesem Abschnitt des Schulbuchs zu Fol-

²¹ „En este período se fundaron las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC), grupo paramilitar al que se le atribuyen innumerables crímenes y violaciones a los Derechos Humanos. Asimismo, se implementó la política de tierra arrasada y se incrementaron las masacres y genocidios en el interior del país.“ (Santillana 2009: 101)

ge, vor allem die PAC, ohne dass sie aber in einen wirklichen Zusammenhang mit der Strategie des Staates und des Militärs gestellt werden.

Was während des ganzen Kapitels nie angesprochen wird, bekommt durch die Hervorhebung am Ende in Form eines gelben Kästchens mit der Überschrift „Fakten – Einige Zahlen zum bewaffneten Konflikt“ Gewicht. Zusammenfassend wird hier festgehalten: „Gemäß den Daten der Wahrheitskommission hat der Konflikt über 200.000 Tote gefordert. 83% der Opfer zählen zur ethnischen Gruppe der Mayas. Circa 90% der Toten und über 400 verübte Massaker sind dem Lager der militärischen und paramilitärischen Kräfte zuzurechnen; und weniger als 5% der Guerilla. Der guatemalteckische Staat wird zu 93% für die Menschenrechtsverletzungen verantwortlich gemacht.“²²

Diese Zusammenfassung der menschlichen Kosten des Bürgerkrieges aus der Arbeit der CEH verdeutlicht zum ersten Mal in diesem Kapitel die Brutalität und die Zerstörung des Landes und der gesellschaftlichen Strukturen durch den Krieg. Während vorher eher verhüllend argumentiert wurde („die Menschenrechtsverletzungen nahmen zu“), benennt dieser Abschnitt mit Hilfe der starken Worte des Abschlussberichtes der Wahrheitskommission die Ausmaße der Gewalt. Es ist dies auch das einzige Mal, dass auf eine Quelle – nämlich *Memoria del Silencio* – verwiesen wird, und das einzige Mal, dass die Schuld beziehungsweise die Verantwortung für die Gräueltaten klar dem Staat und seinen militärischen Institutionen zugewiesen wird. Kritisch ist hier anzumerken, was Oglesby (vgl. Kapitel 2.3) schon in früheren Schulbuchanalysen vermerkt hat: Durch die bloße Aufzählung von Zahlen und Statistiken und aufgrund der verpassten Chance, sozioökonomische Gründe und Ursachen des Konfliktes tatsächlich in den eigenen Narrativ einzubauen, verkommt die Aussagekraft des Berichtes der *Memoria del Silencio* im *Enlaces*-Buch zu einem *relato de muerte*, einer Geschichtserzählung des Todes, die ein dunkles Kapitel der guatemalteckischen Geschichte zwar erkennt, dadurch jedoch kein weiterer Handlungsbedarf formuliert, denn der Krieg wird als abgeschlossen und der Friede als erreicht dargestellt.

Als abschließende Aktivität wird den Schulklassen vorgeschlagen, über die Ereignisse in der Spanischen Botschaft am 31. Januar 1980 zu forschen und herauszufinden, wer weshalb protestiert hat und wie Rigoberta Menchú mit diesem Tag in Verbindung gebracht werden kann. Der Bürgerkriegsnarrativ erfährt mit diesen letzten Angaben und Aufgaben also eine gewisse

²² „Según datos de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico, el conflicto dejó un saldo de más de 200 000 muertos. El 83% de las víctimas eran integrantes de etnias mayas. Cerca del 90% de estas muertes y más de 400 masacres son atribuidas a las fuerzas militares y paramilitares del país; y menos del 5% a la guerrilla. Al Estado guatemalteco se le responsabiliza del 93% de las violaciones a los Derechos Humanos.“ (ibid)

Öffnung – *Enlaces* kommt der Forderung beziehungsweise den Empfehlungen der CEH nach, die Inhalte des Abschlussberichtes in die Schulklassen zu tragen.

Dieser Vermittlung von historischer Vielstimmigkeit folgen zwei Seiten, die sich den Themen des Zusammenbruchs des Kommunismus, dem Fall der Berliner Mauer und dem Ende des Kalten Krieges widmen – direkt mündend in die Friedensverhandlungen in Zentralamerika. Auch hier wird wieder ein Kausalzusammenhang zwischen der globalen geopolitischen Situation und dem politischen Klima in der Region hergestellt, und die Ereignisgeschichte Guatemalas dabei wieder fast ausschließlich in einen internationalen Kontext gerückt, ohne deren eigene Motivationslogik zu beschreiben.

Wirklich Stellung beziehen die AutorInnen des *Enlaces*-Schulbuches nur in der globalen Ereignisgeschichte, nur hier und nicht im guatemaltekischen Kontexte erfolgen klare Schuld- und Verantwortungszuweisungen. Bezüglich Guatemala folgen die Darstellung der Konfliktparteien und die Beschreibung der TäterInnen der Logik des Vertrages zur Erschaffung einer Wahrheitskommission. Auch der CEH blieb es verwehrt, TäterInnen namentlich zu nennen, und sie begnügte sich folglich mit der Benennung von Institutionen als Hauptverantwortliche des Krieges. Dies geschieht gleichermaßen im vorliegenden Schulbuch, mit dem Unterschied, dass die Täter-Institutionen darüber hinaus durch die sprachliche Passivierung weniger stark angeklagt beziehungsweise in der herrschenden Kultur der Gewalt subsumiert werden.

Unter der Überschrift „Der feste und andauernde Frieden in Guatemala“ auf Seite 108 finden wir in einem erneuten gelben Kästchen „Fakten“ über die Desaster des Krieges. In beinahe demselben Wortlaut wie auf Seite 101 werden erneut die 200.000 Toten und die PACs genannt, hier mit der Ergänzung der Mithilfe des UNHCR in der Reintegration von Flüchtlingen und somit der Betonung der Rolle der internationalen Gemeinschaft in der Phase der Friedensfindung. Eine spannende Informationsbox schließt dieses sich über zwei Seiten erstreckende Thema der Friedensverträge, in dem die wichtigsten Aspekte und Elemente der Teilverträge aufgelistet sind, ab. Dabei wird kritisch festgestellt, dass die Implementierung der Vertragspunkte auch 13 Jahre nach der Unterzeichnung des Festen und Andauernden Friedens immer noch ungenügend sei:

Nach mehr als 13 Jahren seit der Unterzeichnung des Friedensvertrages ist die Mehrheit der Abkommen nicht erfüllt worden, besonders jene Bereiche, die eine gerechtere und ausgeglichene Gesellschaft verlangten. Der indigene Sektor und die bäuerlichen Gesellschaftsteile werden weiterhin benachteiligt, sie haben Probleme mit Landrechten und schlechteren Zugang zur öffentlichen Versorgung, und es sind diese Gesellschaftssektoren, die am stärksten unter extremer Armut leiden.

>Verfasse einen Vorschlag, um die Armut und die Diskriminierung in Guatemala zu reduzieren.²³

Hier wird, anders als während der explizit dem Bürgerkrieg gewidmeten Seiten, eingegangen auf die endogenen Faktoren, die auch in *Memoria del Silencio* angeführt sind. Es kann in diesen Belangen kein konsistentes Bürgerkriegsnarrativ herausgelesen werden, beziehungsweise wird nicht ganz klar, was die intendierte Botschaft der verschiedenen Bausteine zum Bürgerkrieg ist. Die Redundanz in manchen Punkten wie der Auflistung der Opferzahlen könnte auf der einen Seite als Mittel dienen, bereits Gelesenes und Besprochenes zu internalisieren, auf der anderen Seite mag dies aber auch eine gewisse Inkonsequenz in der Bearbeitung des Themas seitens der AutorInnen sein: Das Thema erscheint durch die Zerstückelung in mehrere Kapitel und die sich dadurch ergebende Subsumierung des Bürgerkrieges unter jeweils andere inhaltliche Schwerpunkte in einer in sich nicht geschlossenen Erzählweise.

Einige Seiten darauf werden die SchülerInnen in einem sozialwissenschaftlichen Laboratorium in einer abschließenden Aufgabe angehalten, die Gewalt und den Bürgerkrieg in Guatemala in den Kontext des Kalten Krieges einzubetten. Dabei geht es darum, die Logik des Kalten Krieges zu verstehen, um anschließend die Frage beantworten zu können: „Wie hat der Kalte Krieg Guatemala beeinflusst?“ Ein Raster soll noch einmal das Wichtige zusammenfassen und bringt neues Wissen in die Thematik ein, suggerierend, dass der guatemaltekeische Bürgerkrieg tatsächlich in erster Linie als Entladung des bipolaren Konfliktes gesehen werden muss. Dabei sind es die Militärcoups, die Kubanische Revolution und die Entstehung von Guerilla-Bewegungen, die als Schlüsselemente rekapituliert werden, wobei der Begriff ‚Kalter Krieg‘ in etwa der Hälfte aller Sätze auftaucht. Noch einmal in Erinnerung gerufen werden die Doktrin der Nationalen Sicherheit und die Gründungen und der anschließende Zusammenschluss der Guerilla-Bewegungen, um dann abschließend erneut die Frage zu stellen: „Wie hat der Kalte Krieg das Land heimgesucht?“ Auf den zwei Seiten wird einmal erwähnt, dass der guatemaltekeische Konflikt sehr wohl auch interne Ursachen hatte; den SchülerInnen wird aber im Gegensatz zu der ausführlichen Darstellung der externen Gründe und Ursachen der Gewalt kein konkretes Beispiel genannt, sondern bloß angemerkt, dass auch „interne Ursachen existierten“. Dass dies die Schülerin oder der Schüler in der nach der Konsultation dieser zwei Seiten zu beantwortenden Frage nach den Ursachen des Konfliktes vor

²³ „Tras más de 13 años transcurridos desde la firma de los Acuerdos de Paz, la mayoría de ellos permanece sin cumplir, sobre todo aquellos relacionados con lograr una sociedad más equitativa y con mayor justicia social. Los sectores más desfavorecidos siguen siendo los pueblos indígenas y los campesinos, que tienen dificultades de acceso a la tierra, a los servicios públicos y son los que más sufren por su situación de pobreza extrema.

> Redacta una propuesta para reducir la pobreza y la discriminación en Guatemala.” (Santillana 2009: 109)

allem mit Argumenten aus der Logik des Kalten Krieges debattiert, muss angenommen werden.

In weiterer Folge soll noch kurz auf das Kapitel fünf eingegangen werden, das sich mit den Werten der guatemaltekischen Gesellschaft auseinandersetzt, mit dem klar formulierten Ziel, die Kultur des Friedens zu fördern und Elemente des als Kultur der Gewalt erkannten ehemaligen Wertesystems abzubauen. Das Kapitel ist das farbenfroheste, bunt illustriert und mit vielen Bildern ausgestattet. Sofort fällt auf, dass die Kultur des Friedens stets mit lachenden, weißen Menschen untermalt wird, die Kultur der Gewalt mit Menschen mit dunkler(er) Hautfarbe, Indigenen und Männern mit Tätowierungen.

Unter dem Titel „Die Effekte der Kultur der Gewalt“ finden wir auf Seite 137 einen Abschnitt, der mit „Der interne bewaffnete Konflikt in unserem Land und seine Folgen“ überschrieben aufzeigt, dass zu jener Zeit eine Kultur der Gewalt vorherrschend war, die Rechtsstaatlichkeit unterwanderte und Menschenrechte missachtete. Wieder wird nicht klar Stellung bezogen: Als „antisoziale Sektoren“ bezeichnete anderweitig nicht definierte Menschengruppen werden als jene bestimmt, die sich das Klima der Kultur der Gewalt zu Nutze gemacht und dadurch erreicht hätten, dass die guatemaltekische Gesellschaft unter fehlender Rechtsstaatlichkeit beziehungsweise Straflosigkeit und vielen Konflikten leide.

Der Kultur der Gewalt werden explizit zwei Seiten gewidmet, mehr als dem Thema des Bürgerkrieges. Darauf folgend wird die Konstruktion der Kultur des Friedens gepriesen, dessen Implementierung und, in gewisser Weise, Siegeszug in Guatemala. Auch hier wird das Thema auf zwei Seiten diskutiert, überleitend zur Frage der Charakterisierung der guatemaltekischen Gesellschaft, deren „multiethnische, plurilinguistische und plurikulturelle“ Zusammensetzung auf der einen Seite als konfliktiv und schwierig, auf der anderen Seite – und mit der richtigen Einstellung punkto Toleranz und Respekt – als zu lebende Diversität offen gelegt wird.

Ein letztes Mal taucht der guatemaltekische Bürgerkrieg einige Seiten weiter hinten auf; Rigoberta Menchú Tums Portrait illustriert eine Seite mit dem Überthema „Die ethnischen Konflikte der Welt“. Jener Abschnitt, dem sich das Bild zuordnen lässt, berichtet über das „Phänomen“ der Indigenen Amerikas. Es erfolgt keine Kontextualisierung, ein Zusammenhang mit dem im vorangehenden Kapitel erläuterten Bürgerkrieg wird nicht hergestellt; eine relativ unkritische und nicht sehr informative Bildunterschrift „Rigoberta Menchú ist bekannt für ihren Kampf für die Indigenenrechte“ kommentiert das Foto, ohne weitere Hinweise im Text.

5.2.2 Diskursanalyse

Eine genauere Analyse der Diskursordnung ist im Falle des Schulbuches des Verlagshauses Santillana besonders interessant, da es sich als transnationaler Herausgeber um eine neutrale Darstellung des Konflikts bemüht, wie dies auch andere, hier nicht in die Untersuchung einbezogene Schulbücher nicht-guatemalteckischer Herkunft tun. Santillana ist der größte Konzern auf dem gesamten lateinamerikanischen Schulbuchmarkt. Somit erreicht das Medium, als Konsequenz der Auflagenstärke, Schülerinnen und Schüler aus allen Landesteilen und damit eine sehr heterogene Gruppe und sieht sich mit der Problematik konfrontiert, der Heterogenität seiner Leserschaft gerecht zu werden.

Das Unterfangen ist komplex und gelingt den AutorInnen des Sozialkundebuches nur bedingt. Ihr Bürgerkriegsnarrativ wird stark in den Kontext des Kalten Krieges eingebettet und dieser Diskurs dominiert über andere Aspekte; exogene Faktoren werden wesentlich stärker betont als endogene. Während international sowohl Staaten (die USA und die UdSSR) als verantwortlich zeichnend erkannt werden, als auch in anderen Ländern Verbrechen gegen die Menschlichkeit durch Einzelpersonen klar ausgewiesen werden, bemüht man sich im guatemalteckischen Kontext um eine neutralisierende Darstellung, welche die Verbrechen schließlich auch unter dem Deckmantel einer „Kultur der Gewalt“ subsumiert, die nun im Lande nicht mehr vorherrsche.

Die AutorInnen gehen auf den Bericht der CEH ein und brauchen ihn als einzige ausgewiesene Quelle, die Erkenntnisse über den Krieg vermittelt. Er wird allerdings nicht als Leitdiskurs erkannt und die Sichtbarmachung dieser einen Quelle kann auch als Abgeben von Verantwortung für die gerade transportierten Inhalte verstanden werden. Während andere Passagen als soziokulturelles Wissen kolportiert werden und somit auf eine allgemeine Gültigkeit als offizielles und legitimes Wissen hinweisen, sind die Ausmaße des Krieges nur gemäß den Angaben von *Memoria del Silencio* so einzuschätzen.

Im Schulbuch lassen sich parallel laufend diverse Deutungen und Geschichtsbilder des Bürgerkrieges finden. Trotz der klaren Einbettung in den Kontext des Kalten Krieges fehlen andere – endogene – Faktoren nicht. Zum einen durch das Heranziehen des Berichts der CEH, zum anderen aber auch über die Person der Indigenen Rigoberta Menchú Tum, die im Buch abgebildet ist und über die die Schulkasse eine Recherche im Zusammenhang mit den Kämpfen in der Spanischen Botschaft anstellen soll. Diese Elemente, gemeinsam mit den vereinzelt kritischen Äußerungen zum Thema der Armut und der immer noch ungelösten Landfrage, erlauben es dem Sozialkundebuch wahrscheinlich, flächendeckend Akzeptanz zu finden. Es

findet somit einen, wenn auch nicht zufriedenstellenden, Mittelweg: Auf der einen Seite wird die Darstellung den Opfern des Bürgerkrieges in dem Umfang gerecht, als von Verbrechen und vom Ausmaß des Krieges berichtet wird und auch einzelne Elemente aus dem Diskurs des Opfernarratives beziehungsweise *Memoria del Silencio* in die Darstellung eingeflochten werden; auf der anderen Seite verfolgt das Buch eine neutralisierende Darstellung, nennt kaum Verantwortliche und schreibt die Schuld extern dem Klima des Kalten Krieges und intern der Kultur der Gewalt zu. Davon profitieren die gleichen Leute, die auch von der Amnestie und jenem Verzicht auf das Benennen von TäterInnen profitieren, der im Zusammenhang mit den Friedensverträgen ausgehandelt wurde.

Die AutorInnen sind sehr bemüht um eine sachliche und neutrale Thematisierung, frei von politischen Ideologien. Wie dies auch schon die Forschungsergebnisse von Oglesby (2007a) gezeigt haben, wollen transnationale Konzerne wie Santillana sich nicht in die nationale Politik einmischen, sondern Schulbücher verkaufen. Diese Diskurspraxis erlaubt es dem Konzern, auf der einen Seite viele Schulen, die sich um eine möglichst konfliktlose Thematisierung des Bürgerkrieges bemühen, von ihrem Werk zu überzeugen. Andererseits ist durch die Existenz von mehreren, einander widersprechenden Diskursen und Elementen des Bürgerkrieges der Handlungsspielraum der einzelnen Lehrperson viel größer. Es steht ihr in gewisser Weise frei zu entscheiden, welcher der vorgeschlagenen Geschichtsbilder im eigenen Unterricht Dominanz gewinnt, welcher Erklärungsansatz den größeren Raum in der Darstellung zugesprochen bekommt.

5.2.3 Analyse der soziokulturellen Praxis

Trotz der Auflagenstärke der *Enlaces*-Schulbücher hat das Verlagshaus Santillana nur eine sehr kleine Verkaufsecke im vierten Stock eines unscheinbaren Warenhauses im ersten Bezirk von Guatemala Stadt. Es ist die einzige Möglichkeit, Santillana-Mitarbeitende persönlich zu treffen. Der übliche Verkauf geschieht direkt über die Schulen beziehungsweise über Vermittlerstationen wie die US-amerikanische Organisation CoEd (Cooperative for Education). Diese NGO fördert die Zirkulation von Literatur, besonders von Schulbüchern, in ärmeren Regionen Guatemalas. Durch Spendengelder kann sie Schulbücher über eine Art Leasing-Vertrag zu günstigen Konditionen an arme Schulen aushändigen und macht dies überaus erfolgreich. So berichtet die NGO von 117.622 Büchern, die durch sie derzeit in Guatemala verteilt werden, und von 184 Schulen (beziehungsweise 10% aller Schulen in den ärmeren Regionen), die mit CoEd zusammenarbeiten (coeduc 2012). CoEd vertreibt die Schulbücher des Verlagshauses

Santillana.²⁴ Dies macht es dem schon sehr erfolgreichen Konzern darüber hinaus möglich, die eigenen Schulbücher durch internationale Spenden subventioniert auch an Schulen und Schulkinder heranzubringen, die sich anderweitig die neuesten Ausgaben nicht leisten können.

Wie viele große Konzerne hat Santillana eine Abteilung für Corporate Social Responsibility (CSR), die den Auftrag hat, dafür zu sorgen, dass der Verlag durch ihre Medien und durch ihr Engagement darüber hinaus zur Erhaltung von zentralen Werten in den jeweiligen Ländern beiträgt und nur mit „sauberen Firmen“ zusammengearbeitet wird (Santillana 2012). So wird auch von *contenidos plurales y responsables*, von polyphonen und verantwortungsbewussten Inhalten, gesprochen, um die sich die Herausgebenden bemühen. Das Verlagshaus, 1960 in Spanien gegründet und seit 1995 in Guatemala engagiert, verfolgt im Rahmen ihrer CSR-Agenda in mehreren Ländern Projekte zur Stärkung von Kultur und nationalen Werten, investiert in Nachhaltigkeitsprojekte und hat mehrere Initiativen zur Stärkung von Solidarität und der Einhaltung von Menschenrechten lanciert. Nicht so in Guatemala. Trotz der Auflagenstärke und der Einsicht, dass Guatemala ein Land ist, in dem Armut und Gewalt weiterhin zentrale Themen sind, startete der Verlag bislang keine Aktionen. Dies kann als bewusstes Heraushalten aus der nationalen Debatte verstanden werden; der Konzern porträtiert sich als Schulbuchvertreiber, und nicht mehr. Dies widerspiegelt sich auch in der Tatsache, dass keine heimischen AutorInnen gefördert werden und sich der Verlag diesbezüglich komplett heraushält. Anders als in anderen Ländern, wo der Konzern auch im Verkauf und der Herausgabe von Belletristik erfolgreich ist, besteht in Guatemala neben der kleinen Verkaufsfläche für Schulbücher keine eigene Buchhandlung. Dies deutet hin auf die Strategie des Konzerns als neutraler Zulieferer von Schulbuchwissen, der sich nicht die Finger an nationalen Streitigkeiten verbrennen will.

5.2.4 Analysezusammenfassung : *Enlaces, Ciencias Sociales 9*

Das Bürgerkriegsnarrativ im Geschichtsbuch *Enlaces* baut stark auf die Einbettung des Konfliktes in den Kalten Krieg auf. Dies ist sowohl durch die Ausrichtung und Themensetzung der Kapitel, wie auch durch die konsistente Argumentation während der betreffenden Beschreibungen ersichtlich. Der guatemaltekeische Bürgerkrieg wird nicht als ein Block präsentiert, sondern fließt hier und dort in die Gesamterzählung der internationalen, lateinamerikani-

²⁴ Der Kontakt zur Organisation CoEd war während meinem Feldforschungsaufenthalt in Guatemala nicht aufzubauen, elektronische Anfragen wurden nicht beantwortet. Die Frage, weshalb die Organisation keine heimischen Verlage fördert, bleibt somit unbeantwortet.

schen und zentralamerikanischen Ereignisgeschichte mit ein. Während im internationalen Kontext Täterschaften klar ausgewiesen werden, bleibt dies im guatemaltekischen Kontext eher verschleiert. Punktuell werden kritische Aspekte und auch Gründe und Ursachen des Konfliktes in die Erzählung eingespeist, die jeweiligen Passagen enden aber oft mit Aussagen, die diese wieder schmälern und das Auge wieder zurück auf den Kontext der bipolaren Welt lenken. Das Verlagshaus Santillana ist sowohl in Guatemala wie auch im übrigen Lateinamerika der größte Player auf dem Schulbuchmarkt und kann darüber hinaus im guatemaltekischen Fall noch auf die Hilfe der US-amerikanischen Nichtregierungsorganisation CoEd zählen, die ihre Bücher durch günstige Mietverträge an ärmere Schulen bringt, und somit die Auflagenzahlen und die Distribution der Schulbücher noch einmal stark erhöht. Der Verlag ist bemüht, nicht als aktive Kraft in den geschichtspolitischen Kampf um Deutungshoheit der rezenten Vergangenheit einzusteigen, unterstützt aber durch seine mangelnde Positionierung tendenziell jene Kräfte, die sich für eine Politik der Neutralisierung und eine Suche nach den Verantwortlichen im Ausland und im Kontext des Kalten Krieges einsetzen, national aber eine Amnestie beziehungsweise eine Darstellung bevorzugen, der den Status Quo in der Machtverteilung bewahren soll.

5.3 *El mundo ayer y hoy. Ciencias Sociales 9* des Verlages Piedra Santa

5.3.1 Textanalyse

5.3.1.1 Beschreibung des Schulbuches

Das Sozialkundeschulbuch *El mundo ayer y hoy* (*Die Welt gestern und heute*) des guatemaltekischen Verlagshauses Piedra Santa ist Ende des Jahres 2010 erschienen und zählt knapp 300 Seiten. Die Leitung des historischen Teils übernahmen Horacia Cabezas und Beatriz Palomo de Lewin, Herausgeberin ist Irene Piedra Santa, Tochter des Verlagsgründerehepaares Piedra Santa.

El mundo ayer y hoy ist eingeteilt in kurze Kapitel zu ausgewiesenen Themen. Das Erscheinungsjahr 2010 und eine Prüfung der behandelten Themen zeigen, dass es den Auflagen des CNB angepasst ist und mit ihnen konform geht. Das Verlagshaus Piedra Santa ist das einzige nationale Verlagshaus, das Sozialkundebücher für die Oberstufe produziert. Das Kapitel 15, für dessen Behandlung der zeitliche Rahmen von sechs schulischen Einheiten vorgeschlagen wird, trägt den Titel „Der Militarismus und der bewaffnete interne Konflikt“ und behandelt auf acht Seiten den Bürgerkrieg.

Neben einem Fließtext, der in mehrere Subeinheiten unterteilt die Ereignisse des Bürgerkrieges erzählt, führen einzelne Aufgaben und ein über verschiedene Zugänge vermitteltes Zusatzwissen und Sonderaufgaben in ausgewiesenen „Übungszonen“ durch das Kapitel. Dabei gilt es beispielsweise Fragen zu beantworten oder Bilder zu beschreiben. Vier dieser Bilder wurden zur thematischen Ergänzung hinzugefügt. Das erste – eine jener Photographien des Künstlers Daniel Hernández, die als Titelfotos des REMHI-Berichtes bekannt geworden sind²⁵ –, auf der ersten Seite des Kapitels groß und prominent platziert, soll von der Schulklasse beschrieben und analysiert werden. Die weiteren drei Fotos im Kapitel zeigen eine studentische Massenkundgebung sowie das Portrait der 1990 ermordeten Anthropologin und Menschenrechtsaktivistin Myrna Mack und die indigene Friedensnobelpreisträgerin Rigoberta Menchú Tum.

Der Text beschreibt einleitend das politische Klima, das zu der „totalen Konfrontation“ geführt habe – was dann auch im ersten Abschnitt dargelegt wird. Das Kapitel ist anschließend in mehrere Subeinheiten gegliedert, die Teilaspekte des Bürgerkrieges behandeln. So werden nacheinander die Militärdiktaturen, die Gewalt gegen die zivile Bevölkerung, die Menschenrechtsverletzungen während des Krieges, der Genozid, die Umsiedlung von Dörfern und Gemeinschaften, die enormen sozialen Kosten des Krieges und die Aufarbeitung durch die CEH dargestellt. Jedes dieser Themen titelt einen Abschnitt des Gesamttextes. Auf einer ganzen Seite finden in einem Raster alle guatemaltekischen Präsidenten von 1958 bis 1985 und somit bis zur demokratischen Öffnung des Landes Erwähnung, erweitert um Informationen zu ihrem Amtsantritt (ob gewählt oder mittels Staatsstreich) und eine Auflistung der aus Sicht der AutorInnen wichtigsten Ereignisse, die sich während der jeweiligen Präsidentschaft ereignet haben.

Explizites Ziel dieser Einheit ist es, die Kultur der Gewalt zu analysieren, die Gründe und Konsequenzen des Bürgerkrieges zu kennen sowie die Kultur des Friedens und die neuen politischen Partizipationsmöglichkeiten zu schätzen. Das Kapitel endet mit einer Seite, auf welcher die Schulklassen aufgefordert werden, eine Synthese zu erarbeiten und die wichtigsten Aspekte und Gründe des Bürgerkrieges zusammenfassend zu diskutieren.

²⁵ Die Photographie trägt den Namen *Para que todos lo sepan* (Damit es alle wissen) und zeigt einen Mann mit nacktem Oberkörper und aus menschlichen Beckenknochen installierten Engelsflügeln, der mit weit aufgerissenen Augen etwas in die Kamera zu schreien scheint, die Hände zur akustischen Unterstützung trichterförmig vor dem Mund. Es ist das letzte Foto aus der Analogie des REMHI-Berichtes; ihm voran gehen drei Abbildungen des gleichen Mannes, nicht hörend, nicht sehend, nicht sprechend. Das letzte bricht mit diesem Schweigen und verdeutlicht somit das Anliegen des Projektes des REMHI.

Dem Kapitel 15 folgt die Darstellung und Entwicklung des Friedensprozesses und die Erörterung der Teilverträge. Erneut auf acht Seiten mit einer vorgeschlagenen Unterrichtszeit von sechs Lektionen wird der Friedensvertrag vorgestellt und in einen zentralamerikanischen Kontext gestellt. Die Bürgerkriege in Nicaragua und El Salvador werden auf einer knappen Seite vorgestellt und die spezifischen Konfliktkonstellationen dieser Länder dargelegt. Gemeinsam wird dann der „lange Weg der Friedensverhandlungen“ – von der „Grupo de Contadora“ über die Esquipulas-Verträge, initiiert durch den Präsidenten Costa Ricas²⁶ – beschrieben. Auf einer vielfarbigen Doppelseite werden in einem großzügig bemessenen Raster acht der zwölf Teilverträge genauer erläutert. Drei Spalten beschreiben die zu korrigierende Situation, den Namen des dafür unterzeichneten Teilvertrages und die Motive beziehungsweise die Vorschläge zur Verbesserung der Situation, die durch den Vertrag bewerkstelligt werden sollten.

Das Kapitel endet auf den Bürgerkrieg bezogen mit einer Chronik der wichtigsten Etappen der Friedensfindung und schließt dann mit einer Werkstatt, in der die Schulklasse verschiedene Varianten der Konfliktlösung untereinander diskutieren sollen.

5.3.1.2 Analyse des Bürgerkriegsnarratives

Mit einem einleitenden Zitat, das dem Abschlussbericht der CEH entnommen wurde, und der Illustration aus dem Bericht des REMHI an prominenter Stelle, ist die Nähe zur Wahrheitskommission und deren christlichem Vorläuferprogramm und somit dem dabei eingeführten Bürgerkriegsnarrativ deutlich zu erkennen. Die Zahlen und Darstellungen der beiden Berichte, besonders der CEH, werden dann auch während des ganzen Kapitels dazu benutzt, die Gründe, die Gewalt und die Konsequenzen des Krieges aufzuzeigen. Es soll klar werden, dass der Bürgerkrieg einen dramatischen Einschnitt in das Leben der guatemaltekischen Bevölkerung bedeutete und dass es für die Konsolidierung einer Kultur des Friedens wichtig sei, ein kritischeres historisches Gedächtnis zu entwickeln und die Geschichte des Landes zu kennen. Das Kapitel orientiert sich stark am Bürgerkriegsnarrativ der CEH: So sind auch hier die internen und externen Gründe des Bürgerkrieges zentral – an mehreren Stellen wird die Unterstützung der USA im Kampf gegen die Aufständischen erwähnt, nicht aber ohne auch die Unterstützung von Kuba auf Seiten der Guerilla aufzuzeigen.

²⁶ Das Engagement von Oscar Arias in der Friedensfindung in Zentralamerika wurde 1987 mit der Übergabe des Friedensnobelpreises gewürdigt.

Während dem Staat in den Darstellungen des Bürgerkrieges oft eine aktive Rolle zugesprochen wird – als Täter, als Agent im Kampf gegen den Kommunismus, als Vollstrecker von Gräueltaten und Verantwortlicher für den Genozid an der indigenen Bevölkerung des Landes – kommt der Seite der Guerilla im Kapitel wenig Aufmerksamkeit zu. Zwar werden der Staat und der militärische Apparat auf der einen, beziehungsweise die verschiedenen Guerillaorganisationen und danach die UNRG auf der anderen Seite als die beiden klar ausgewiesenen Konfliktparteien dargestellt, die Guerilla taucht somit also wohl als aktiver Gegner des Staates auf; als explizit handelnde Agentin im Krieg wird sie jedoch nie erwähnt. Am häufigsten findet die Guerilla Eingang in das Unterkapitel zu „Gewalt gegen die Bevölkerung“, in dem die staatliche Strategie *quitarle el agua al pez*,²⁷ also dem Fisch das Wasser wegnehmen, vorgestellt wird. Die Guerilla und ihre Aktionen (die aber nicht dargestellt, sondern nur impliziert werden) werden in diesem Kontext allenfalls als Motivation, als Grund für die zahlreichen Massaker und die schrecklichen Gräueltaten gegenüber der Bevölkerung dargestellt; als Täterin erscheint die Guerilla aber nicht. Man kann hier also von einer gewissen Auslassung reden, die zu einer tendenziellen Verharmlosung der Guerilla führt; ihre Taten werden als rein reaktiv auf einen repressiven Staat charakterisiert. Ebenfalls wenig Erwähnung finden die PAC, die zivilen Selbstverteidigungs-Patrouillen der Dörfer, die sich aus den männlichen Bewohnern zusammensetzten. Ihr Entstehungskontext wird kaum erörtert, sie finden bloß einmal Eingang in den Text, als Mitverantwortliche, als Täter bei den Massakern. Allgemein werden vor allem die Frauen, Kinder und Alten der Gemeinden in eine Opferrolle gebracht, sie erscheinen als die Leidtragenden des Konfliktes, als jene, die ohne Partizipation trotzdem zur Zielscheibe der Gewalt wurden. Dabei kommen die Männer nicht vor; es wird also über die Passivierung von Frauen im Allgemeinen und das Involviert-Sein von Männern in den Bürgerkrieg eine Dichotomie Mann-Krieg zu Frau-Frieden aufgebaut, die auch durch die Darstellung des Friedensengagements von Myrna Mack und Rigoberta Menchú Tum eher konsolidiert denn aufgebrochen wird.

Die AutorInnen des Textes legen großen Wert darauf, dass die SchülerInnen Rechtsstaatlichkeit schätzen lernen und die Folgen von Straflosigkeit beziehungsweise Amnestie verstehen. Dazu werden die Genfer Konventionen eingebracht und ein Mitarbeiter des Internationalen Komitees des Roten Kreuzes zitiert, der konstatiert, dass Bürgerkriege horrend und furchtbare Situationen für die jeweiligen Zivilbevölkerungen darstellen und dass es wichtig sei, dass gerade in diesen Momenten von Gewalt die Rechtsstaatlichkeit gefördert werde. Nachdem der

²⁷ Auf Basis des berühmten Zitats von Mao Tse-Tung, dass sich Revolutionäre mit den Volksmassen „wie Fische im Wasser“ zu bewegen hätten, wurde in vielen Ländern bei der Aufstandsbekämpfung die Strategie des „Dem Fisch das Wasser nehmen“ angewendet, was gleichbedeutend ist mit einem Angriff auf die zivile Bevölkerung.

nächste Abschnitt eben jene Menschenrechtsverletzungen und Gräueltaten während des Bürgerkrieges bis hin zu „genozidalen Aktionen“ thematisiert und die SchülerInnen dies gelesen haben, sollen sie den Unterschied zwischen einem Rechtsstaat und einer Diktatur herausarbeiten und diskutieren, in welchem der beiden sie lieber leben würden und weshalb. Die letzten beiden Sätze dieses Abschnittes geben der Schülerin oder dem Schüler Argumentationspunkte für einen Rechtsstaat und eine Aufarbeitung und juristische Bearbeitung des Konfliktes in die Hand: „Der Bericht der CEH kommt zum Schluss: Während der bewaffneten Konfrontation von 1960-1996 wurden Akte genozidalen Ausmaßes an der indigenen Bevölkerung verübt. Der größte Teil dieser Taten wurde nie wirklich ermittelt oder bestraft, durch keine militärische, juristische oder politische Instanz.“²⁸

Abschließend werden die SchülerInnen erneut mit einer Aufgabe konfrontiert: Sie werden aufgefordert, die Ursachen und den Verlauf des Konflikts zusammenzufassen. Dabei sollen sie die wichtigsten Aspekte aus einem vorgegebenen Text, der in „tieferliegende Gründe“, „interne Faktoren“ und „externe Faktoren“ unterteilt ist, extrahieren und vergleichend in der Klasse diskutieren. Auch hier greifen die AutorInnen auf den Bericht des CEH zurück, zitieren teils wörtlich daraus.

Der Verlag Piedra Santa hat mehrere Buchhandlungen in Guatemala Stadt und ist vor allem als Herausgeber von Kinderbelletristik und Schulmaterialien aktiv. Dabei suchen die Mitarbeiter den Kontakt zu Schulen über das persönliche Gespräch und führen in die neuen Schulbücher mit Kursen und Weiterbildungen in den jeweiligen Schulzentren ein. Trotz der langjährigen Arbeit des guatemalteckischen Verlages übersteigen die Verkaufszahlen der transnationalen Konzerne jene von Piedra Santa um ein Vielfaches.

5.3.2 Diskursanalyse

Die *Memoria del Silencio*, aber auch die Institution dahinter, erhalten im Bürgerkriegsnarrativ des Piedra Santa-Werkes große Aufmerksamkeit. Als „wahrhaftigen Bericht der jüngsten Vergangenheit“, als „unabhängig von der Regierung und der Guerilla“, wird die *Memoria del Silencio* für den Text so als wertvoll und wichtig ausgewiesen und legitimiert. Dabei wird die Quelle des CEH-Berichts nicht als „Zeugnis der Brutalität“ oder als „Glorifizierung der heutigen demokratischen Strukturen“ (Hatcher 2009) verstanden. Es wird vielmehr versucht, den Bericht in seiner Gesamtheit widerzugeben, und seine Komplexität nicht zu reduzieren.

²⁸ „Durante el enfrentamiento armado de 1960-1996, se concluye en el Informe de la CEH, se cometieron actos de genocidio contra la población indígena. En su gran mayoría estos hechos no han sido investigados ni sancionados por ninguna autoridad militar, judicial o política.” (Piedra Santa 2010: 120)

El Mundo Ayer y Hoy greift somit stark auf die durch die CEH und ihre Vorläuferprogramme geschaffenen Bürgerkriegsdarstellungen zurück. Während die AutorInnen der *Memoria del Silencio* sich davor hüteten, ihre Darstellung als „die Wahrheit“ zu präsentieren, wird ihm hier durch die starke Dominanz und die Betonung seiner „Wahrhaftigkeit“ eben diese dennoch zugesprochen. So verweist die Verlegerin Irene Piedra Santa im Gespräch auch darauf, dass der Bericht der Wahrheitskommission aus einer „neutralen Untersuchung, die von beiden Konfliktparteien akzeptiert worden sei“, hervorgegangen sei, dessen Erkenntnisse es auch zu verbreiten gelte. Sie sieht das Sozialkundebuch in Folge dessen auch in einer Vermittlungsfunktion, es soll die Erkenntnisse der CEH für die SchülerInnen und die Lehrkräfte aufbereiten. Der Verlag will damit den Empfehlungen der Kommission nachkommen und an der Reproduktion und Diffusion der Inhalte der *Memoria del Silencio* mitarbeiten. Die Angaben und Einschätzungen der AutorInnen des Schulbuches sowie die Erläuterungen der Herausgeberin Piedra Santa machen klar, dass dem vom CEH zur Disposition gestellten Bürgerkriegsnarrativ nach eine klare Deutungshoheit zuteilwerden soll, dass dies aber in der guatemaltekischen Realität (noch) nicht der Fall sei. Das Schulbuch folgt somit einem Auftrag zur Förderung eines historischen Gedächtnisses der SchülerInnen und auch der Lehrkräfte, das auf den Erkenntnissen des CEH-Berichtes aufbaut. In *El Mundo Ayer y Hoy* steht die Argumentation der *Memoria del Silencio* nicht im Widerspruch zu dem von UN-Institutionen verbreiteten Konzept der Kultur des Friedens. Im Gegenteil: Die AutorInnen betonen die Wichtigkeit der Kenntnisse der Fakten und Gründe des Bürgerkrieges, um eine Basis zu schaffen, auf der eine Kultur des Friedens überhaupt entstehen und gedeihen könne. Der Begriff der Kultur der Gewalt weicht in ihrer Rhetorik jedoch alsdann einer präziseren Beschreibung der Gewalt, die nicht der Kultur des Landes im Allgemeinen, sondern einzelnen Sektoren der Gesellschaft, politischen, ideologischen und ökonomischen Motiven von dezidierten Konfliktparteien, nationaler und internationalen Provenienz, zugeordnet wird.

Auf weitere Quellen bezieht sich das Kapitel kaum; einzig auf die Webseite der Stiftung von Rigoberta Menchú wird als zusätzliche Informationsmöglichkeit verwiesen. Opferdiskurse finden somit teilweise Eingang in die Konfliktdarstellung des Piedra Santa-Werkes; sie werden aber schon durch die Präsenz in der *Memoria del Silencio* eingeflochten. Der Diskurslogik der CEH – beziehungsweise den Vertragsbedingungen schon in der Konzeptionsphase der Errichtung einer Wahrheitskommission – folgend, benennt das hier dargestellte Bürgerkriegsnarrativ zwar die Körperschaften und Institutionen, die für die Gewalt verantwortlich sind, verurteilt die einzelnen TäterInnen jedoch nicht explizit. Dass sich die AutorInnen so stark auf den Bericht der Wahrheitskommission beziehen, rechtfertigen sie klar im hier analysierten

Kapitel. Bevor sie die Gewalt gegen die Zivilbevölkerung darstellen, schreiben sie: „Die folgenden Informationen wurden dem Bericht der Wahrheitskommission, ‚*Guatemala, Memoria del Silencio*‘ entnommen. Die guatemaltekeische Bildungsreform sagt uns mit aller Klarheit, dass wir ‚schrittweise ein historisches Gedächtnis des bewaffneten Konfliktes kennen lernen sollen um die soziale Harmonie, die Versöhnung und die Kultur des Friedens zu fördern‘.“²⁹

Das Diskurswissen, das im Sozialkundebuch des Verlages Piedra Santa vermittelt wird, übernimmt die Rhetorik der internationalen Gemeinschaft und erkennt in den Erkenntnissen der Wahrheitskommission den neuen Leitdiskurs, den es an die neue Generation weiterzugeben gilt.

5.2.3 Analyse der soziokulturellen Praxis

Das Verlagshaus Piedra Santa, 1948 während der Jahre des Demokratischen Frühlings vom gleichnamigen Ehepaar – beide Lehrpersonen auf Primarstufe – in Guatemala Ciudad gegründet, hatte schon immer einen Schwerpunkt auf Kinderliteratur und Schulmaterialien gelegt. Gleichzeitig sah sich der Verlag auch der heimischen Belletristik verpflichtet und editierte und verlegte stets die Werke vieler guatemaltekeischer SchriftstellerInnen, darunter immer schon mehrheitlich solche indigener Provenienz wie zum Beispiel die Werke des Literaten und Poeten Humberto Ak‘abal. Überraschend ist in diesem Zusammenhang, dass der Verlag auch während der hochkonfliktiven und repressiven Jahre des Bürgerkrieges Werke von Personen linker Ideologie – oder die man zumindest dessen bezichtigte – publizierte. Argumentiert wurde mit dem nationalen Kulturgut und der Förderung von nationaler Kunst, zurückgewiesen wurde der Vorwurf, selbst einer linken Politik anzugehören. Man verhielt sich bewusst neutral, strich diese Neutralität hervor und ist auch heute bemüht um dieses Bild. Diese Haltung ließ den Verlag – wenn auch nicht sonderlich erfolgreich – wohl auch personell unbeschadet durch den Bürgerkrieg kommen.³⁰

Die Zusammenarbeit mit den staatlichen Bildungsinstitutionen ist nicht sonderlich intensiv, aber man ist froh über die neuen Bildungspläne und den CNB, die nun explizit verlangen, konfliktive Themen der rezenten Vergangenheit anzusprechen. Die Absicherung durch die explizite Bestärkung, dass alle Inhalte dieses Kapitels dem Bericht der CEH entsprächen, und

²⁹ „La información que sigue está tomada del Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórica, ‘*Guatemala, Memoria del Silencio*’. La Reforma Educativa guatemalteca nos dice con toda claridad que debemos ‘conocer gradualmente la memoria histórica del conflicto armado para fortalecer la armonía social, la reconciliación y la cultura de paz.’” (Piedra Santa 2010: 119)

³⁰ Die Einschätzungen in diesem Kapitel basieren zu einem wesentlichen Teil auf Gesprächen der Autorin mit Irene Piedra Santa.

die Bekräftigung, dass jene Kommission neutral und von beiden Kriegsparteien so abgesegnet worden sei, deuten darauf hin, dass die SchulbuchautorInnen nicht davon überzeugt sind, dass sie mit ihrem Bürgerkriegsnarrativ einem Leitdiskurs folgen, sondern dass es diesen erst noch als eben solchen zu etablieren gilt. Die Inhalte des Schulbuches sind deutlich und klar und brechen mit früheren, verharmlosenden Bürgerkriegsdarstellungen. Die Herausgeberin meint dann auch: „Jetzt haben wir das alles drin, aber wir haben Angst!“.

Die Einschätzungen von Piedra Santa zeigen, dass die Thematisierung des Bürgerkrieges und die Übernahme des Geschichtsbildes der CEH keine leichte Aufgabe sind und sie Reklamationen der Eltern und Lehrpersonen fürchtet. Da viele Menschen die tatsächlichen Inhalte der *Memoria del Silencio* nicht kennen, stellt diese Konfrontation in den Schulbüchern vielerorts ein Novum dar, dem kritisch begegnet wird.

Vor der Herausgabe der neuen Sozialkundebücher kam es über den Verlag Piedra Santa zur Publikation von Beiträgen in der Jugendbelletristik, die sich des Themas des Bürgerkrieges auf sehr persönliche Weisen angenommen haben. Die Kollektion „Leben von Kindern“ ist mit mehreren Beiträgen aus dem Krieg bestückt, das berühmteste dabei, *La hija del puma* von Mónica Zak, wurde unterdessen verfilmt. Es schildert das Leben eines mutigen indigenen Mädchens, der „Tochter des Pumas“ und ihre brutalen Erfahrungen während des Bürgerkrieges. Auf der Suche nach ihren verschollenen Liebsten schließt sich das junge Mädchen der Opferorganisation GAM an, der Gruppe der Gegenseitigen Unterstützung. Ein Verweis auf das Buch von Zak erfolgt auch im entsprechenden Kapitel des Sozialkundematerialies.

Jugendlichen ab 15 Jahren empfiehlt das Verlagshaus die Lektüre einer schwedisch-guatemalteken Kooperation mit dem Titel *Antes de la Luz (Vor dem Licht)*. Dieses schildert ebenfalls die Lebenswelt eines rebellischen indigenen Mädchens und seiner Familie während der brutalsten Jahre des Bürgerkrieges. Das Buch findet klare Worte, beschreibt die Mehrfachvergewaltigung der Protagonistin, spricht von Folter und von Massakern an ganzen indigenen Dorfgemeinschaften, und übersteigt in der Intensität des Bürgerkriegsnarratives deutlich die Darstellung, die durch die Schulbücher des Verlages transportiert wird. Mit Finanzhilfe der schwedischen Botschaft in Guatemala wurde das Buch in ärmeren Landteilen an Bildungseinrichtungen verteilt. Zusammen mit der indigenen Autorin Velásquez Zapeta und der Schwedin Boman reiste die Herausgeberin Piedra Santa in das indigene Hochland und stellte das Buch vor. Der Verlag Piedra Santa ist wohl jener, der das von der CEH eingeführte Geschichtsbild am deutlichsten übernimmt und am vehementesten vertritt. Durch den Friedensvertrag und durch die Betonung des Verlages, genau das zu tun, was dieser vom Bil-

dungssektor des Landes fordere, wird zwar keine öffentliche Kritik laut, aber es ist auch eher ein Dulden denn ein Unterstützen seitens des MINEDUC.

Die Arbeit des Verlages Piedra Santa kommt sowohl der Menschenrechtsbewegung wie dem Indigenen Sektor zu Gute; sie führen in gewisser Weise die Arbeit der Kommission weiter, die aus finanziellen Gründen (provoziert durch staatliche Missbilligung) beinahe ausgetrocknet ist.

5.2.4. Analysezusammenfassung: *El mundo ayer y hoy*

Das neue Sozialkundebuch des guatemaltekischen Verlages Piedra Santa thematisiert den Bürgerkrieg und seine Friedensverhandlungen auf insgesamt 16 Seiten. Dabei finden die AutorInnen klare Worte und erwähnen sowohl interne wie auch externe Faktoren, die zu den massiven Menschenrechtsverletzungen geführt haben. Das vermittelte soziokulturelle Wissen schließt an die durch die Arbeit der CEH eingeführten Rhetorik an, betont während der ganzen Thematisierung die benutzten Quellen, die neben *Memoria del Silencio* auch den Menschenrechtsdiskurs und Zeugenschaften indigener Provenienz einbeziehen. Viele Aufgaben sollen die Schulklassen zum Denken anregen, die Argumente dafür finden sie in den zuvor gelesenen Texten. Trotz der starken Worte, mit denen die AutorInnen den Bürgerkrieg schildern und der Betonung, dass auch heute die Situation der damals Ärmsten keinesfalls gut sei, wagen die AutorInnen eine positive Zukunftsprognose, indem sie konsequent auf Rechtsstaatlichkeit und die Implementierung der ausgehandelten Abkommen des Friedensvertrages setzen. Piedra Santa ist das einzige nationale Verlagshaus, das im größeren Stil Schullehrmittel für den Schulbuchmarkt produziert und begibt sich mit seinem Kurs auf eine geschichtspolitische Gratwanderung.

5.4 *La interculturalidad en el aula. 3° Básico* von PRODESSA

5.4.1 Textanalyse

5.4.1.1 Beschreibung des Schulbuches

Das 2010 in erster Auflage erschienene Werk *La interculturalidad en el aula* (Die Interkulturalität im Schulzimmer) ist unter Federführung der Organisation Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA) und in Zusammenarbeit mit der Permanenten Nationalen Kommission der Bildungsreform (CNPRE) entstanden. Es kann nicht als traditionelles Sozialkundebuch charakterisiert werden, sondern versteht sich als pädagogischer Leitfaden für die Dozierenden

der 3. Oberstufe, die das Thema der Interkulturalität in die Schulklassen bringen sollen/wollen. Auf 136 Seiten werden den Lehrkräften in 32 Kapiteln Werkzeuge in die Hand gegeben, mit Hilfe derer sie das Thema der Interkulturalität behandeln können. Eine DVD soll jedes Buch begleiten.³¹ Um Interkulturalität als Konzept erfassen zu können, thematisieren die AutorInnen unter der Leitung von Raus Nájera einen erweiterten Bereich, der mit den Begriffen Identität, Kultur, Rassismus und Diskriminierung, kulturelle Vielfalt, Geschichte, interethnische Beziehungen sowie Menschenrechte abgesteckt wird. Analog zu dieser Auflistung ist auch das Buch gegliedert; ein Block mit der Bezeichnung „Geschichte und kulturelle Vielfalt“ nimmt sich unter anderem des Themas des Bürgerkrieges und seiner Thematisierung im Schulzimmer an. Der Leitfaden zur Interkulturalität der sich für die Rechte der Indigenen einsetzenden Organisation PRODESSA wurde jedoch speziell für ein eher urbanes und mehrheitlich nicht-indigenes Gesellschaftssegment kreiert und soll somit vor allem in den Schulunterricht von mestizischen Klassen Eingang finden. Dies geschieht aus der Überlegung heraus, dass besonders nicht-indigene Schulklassen die Diversität ihres Landes neu kennen- und schätzen lernen müssen, damit Toleranz und gelebte Diversität tatsächlich Realität werden (Federico Roncal im Gespräch mit der Verfasserin).

Relevant für die Analyse der Darstellung des Bürgerkriegs sind hier vor allem die Kapitel 12 und 13 mit den Überschriften „Erinnerung, Wahrheit und Gerechtigkeit“ und „Die tägliche Gewalt“. Für beide Kapitel ist – der Logik des Buches folgend – eine Klassenstunde vorgesehen. Das Buch verfügt über ein etwas uneinheitliches, für das Verständnis wenig förderliches Design; der Geschichts-Teil ist durchgehend in Grün-Weiß gehalten, Illustrationen in Form von Comics, Landkarten und zwei Fotos von *desaparecidos* (Verschwundenen) sorgen für eine klarere Darstellung des Textes. Mehrere Schriftarten, unterschiedliche Schriftgrößen und die scheinbar unstrukturierte Verwendung von Kursiv- und Fettsetzung verhindern eine schnelle Orientierung und Ordnung der verschiedenen Kapitelelemente; Während manche Abschnittüberschriften in größerer und hervorgehobener Schrift klar den thematischen Schwerpunkt des folgenden Textes betiteln, bleiben andere Überschriften dezent und verschwinden somit beinahe im Fließtext.

Die Lehrkräfte werden angehalten, gewisse Abschnitte aus dem Buch der Klasse als Kopien zur Verfügung zu stellen – so wechseln Instruktionen für die Dozierenden und Material und Abschnitte, die auch von den SchülerInnen gelesen und bearbeitet werden sollen, einander ab.

³¹Zum Zeitpunkt meiner Feldforschung waren diese DVDs noch nicht erhältlich und auch der Leitfaden noch nicht im Einsatz. Eine ergänzende Analyse der Materialien und der historischen Deutungstendenzen der DVD kann hier leider nicht erfolgen.

Stets am Anfang des Kapitels werden das Lernziel der Einheit, die dafür benötigten (oder zur Verfügung gestellten) Materialien und die Kernthesen vorgestellt. Explizites Ziel des Kapitels „Erinnerung, Wahrheit und Gerechtigkeit“ ist, „die Kenntnisse über den Bürgerkrieg Guatemalas zu erweitern und die Wichtigkeit eines historischen Gedächtnisses für die Interpretation der aktuellen Situationen in der Bevölkerung zu erkennen“.³²

Die Klasse soll zu diesem Zwecke in zwei Gruppen geteilt werden und je eine vorgeschlagene Aufgabe diskutieren, die es danach im Plenum zu präsentierten gilt. Die erste Gruppe soll sich dabei mit der historischen Entwicklung und Grundproblematik des Bürgerkrieges auseinandersetzen und dabei einen sich über zwei Seiten erstreckenden Text mit den Zwischenüberschriften „die historischen Ursachen der bewaffneten Konfrontation“, „die Repression ersetzt das Gesetz“, „die profunden Gründe der bewaffneten Konfrontation“, „die Akteure“ und „die Aufständischen Guatemalas“ lesen. Die Gruppe 2 sieht sich zuerst mit zwei Landkarten Guatemalas konfrontiert, die die ökonomische Situation (Karte 1) und die Häufung der Massaker (Karte 2) darstellen. Neben der Interpretation der Karten ist ein Text zu lesen, der als Zwischenüberschriften „genozidale Akte“, „mehr als nur zwei Konfliktparteien“ und „die Solidarität und die Verteidigung der Menschenrechte“ trägt. Das Ziel, ein historisches Gedächtnis zu entwickeln, sollen die Schulklassen durch eine Synthese der beiden Aufgaben erreichen.

Den Lehrpersonen wird empfohlen, mit der Klasse gemeinsam eine Kerze anzuzünden und der Opfer des Bürgerkrieges zu gedenken, und die SchülerInnen sollen dazu animiert werden, weitere Informationen zum Konflikt, unter anderem Videos der Organisation Comunicarte³³ heranziehen.

5.4.1.2 Analyse des Bürgerkriegsnarratives

Der Titel des Kapitels „Erinnerung, Wahrheit und Gerechtigkeit“ deutet darauf hin, dass es den AutorInnen dieses Werkes nicht um reine Wissensvermittlung des Vergangenen geht; aufbauend auf die Empfehlungen der CEH erachten sie zur Konsolidierung des Friedens auch die Entwicklung eines historischen Gedächtnisses als wichtige Aufgabe. Darüber hinaus sieht sich das Buch der Aufgabe verpflichtet, den Status Quo kritisch zu hinterfragen und Gerechtigkeit einzufordern. Dabei wird den SchülerInnen klar die Brutalität des Staates während der

³² „Fortalezco mis conocimientos sobre la guerra interna en Guatemala y comprendo la importancia que la memoria histórica tiene para la interpretación de la realidad actual de los pueblos.” (PRODESSA 2010: 53).

³³ Die Asociación Comunicarte hat sich zum Ziel gesetzt, die Realität Guatemala abzubilden und per Video-Beiträge auf ihrem Blog der Internetwelt zur Verfügung zu stellen. Dabei behandelt die künstlerische Vereinigung diverse Male die Frage des Erinnerns des Bürgerkrieges. Die Filme sind zu finden unter: <http://asociacioncomunicarte.blogspot.com/> [24.05.2012]

Zeit des Bürgerkrieges aufgezeigt, und der Anspruch auf eine gerechte Aufarbeitung und Wiedergutmachung für die Opfer postuliert. Klar dargelegt wird ebenfalls, dass die Opfer in ihrer Mehrheit der indigenen Bevölkerung in den einkommensschwächsten Gebieten Guatemalas zuzurechnen sind.

Dabei zeichnet das Werk eine Unterdrückungsgeschichte der indigenen Gemeinschaft, die seit der Kolonialzeit vorherrsche und die auch nach dem Schritt in die Unabhängigkeit andauere. So wird der guatemaltekeische Staat von Beginn (hier: seit der Unabhängigkeit 1821) an beschrieben als „autoritär und die Mehrheit der Bevölkerung ausschließend, rassistisch in seinen Konzepten und Praktiken, nur den Interessen einer eingeschränkten privilegierten Minderheit nützend.“³⁴

Das Narrativ der Unterdrückung der indigenen Bevölkerungssektoren – seit der Kolonialisierung durch die spanische Krone – wird ohne Bruchstellen in die Neuzeit weitergeführt, als historischer Grund für die sich entladende Gewalt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jahreszahlen werden dabei konsequent vermieden, die Gewalt und die Unterdrückung der Indigenen ab 1960 (oder 1962) beziehungsweise der Beginn des Bürgerkrieges werden somit nicht als besonderer Einschnitt in das Leben der Indigenen dargestellt, der Bürgerkrieg als eine Weiterführung der staatlichen Repressionen beschrieben.

Eine große Auslassung kann in der Heranführung an das Thema des Bürgerkrieges ohne eine Darstellung des Demokratischen Frühlings gesehen werden. Die Bildung von Gewerkschaften und die Landreformen sowie das Entstehen sozialdemokratischer und kommunistischer Parteien werden in der historischen Erörterung der Konfliktursachen nicht explizit genannt, auch die geopolitische Lage, der Kalte Krieg und der Siegeszug der politischen Linken in Kuba kurz vor dem Ausbruch des guatemaltekeischen Krieges werden nicht erwähnt. Vielmehr wird der Bürgerkrieg beschrieben als die Gewalt des Staates (der als „Frucht des kolonialen Erbes“ charakterisiert wird) „gegen die Klasse der Armen und Besitzlosen zur Erhaltung der Interessen von einer begrenzten Schicht von ökonomisch Privilegierten“.³⁵ Diese Idee des exkludierenden, rassistischen Staates ist zentral in dem Werk, so zentral, dass dieser Satz zweimal in gleicher Form im Kapitel 13 Verwendung findet.

Basierend auf dem Verweis zum Bericht der CEH nennen die AutorInnen die „ungerechten Strukturen“, die „Schließung von politischen Räumen“, den „Rassismus“, die „Vertiefung

³⁴ „un Estado autoritario y excluyente de las mayorías, racista en sus preceptos y en su práctica, que sirvió para proteger los intereses de los restringidos sectores privilegiados.“ (PRODESSA 2010: 54)

³⁵ „el Estado guatemalteco [como fruto de una herecía colonial] ha dirigido la violencia contra la clase pobre y desposeída para preservar los intereses de restringidos sectores económicos y privilegiados.“ (PRODESSA 2010: 61, 63)

einer institutionalisierten Form des antidemokratischen und ausschließenden Staatsapparates“ sowie darüber hinaus „das Unvermögen zu Reformen“ als tiefere Ursachen des Konfliktes. Externe Faktoren kommen dabei also nur peripher vor. Wohl wird auf der nächsten Seite unter der Überschrift „Die Akteure“ die Rolle der USA als erstgenannte Agentin im Konflikt erwähnt, dabei werden aber nicht die geopolitischen und ideologischen Motivationen erläutert, sondern lediglich ihre Unterstützung in der Ausbildung des Militärkorpus beziehungsweise ihre strategische Hilfe im Entwerfen einer nationalen Verteidigungsstrategie offen gelegt. Die Rolle der USA wird also als „unterstützend“, als finanzielle „Hilfe“ beschrieben – eher als Beteiligte in der Verfestigung und Manifestierung der internen guatemaltekenischen Konfliktkonstellation denn als aktive Teilnehmerin mit eigenen Zielen und Motiven.

Die Überschrift „Die Akteure“ ist hier etwas ungenau gewählt, zumal der in den Augen der AutorInnen größten und wichtigsten Konfliktpartei – dem Staat beziehungsweise der Armee – in diesem Abschnitt kaum Aufmerksamkeit zukommt. Eine Statistik erläutert den Anteil an Menschenrechtsverletzungen der jeweiligen Konfliktparteien: 94% der Gewaltakte und Menschenrechtsverletzungen fallen zu Lasten des Militärs, 18% davon werden mit Anteilnahme der PAC verübt, 11% zusammen mit anderen militärischen Einheiten oder Paramilitärs und bloß 1% der Menschenrechtsverletzungen wird der Guerilla zugeordnet. Während andere Zahlenbelege des Werkes mit einer Quelle versehen sind, weist diese tabellarische Statistik keine Angabe auf. Eine fast identische Tabelle findet sich jedoch im Annex des Berichtes der CEH – Zeitraum der Erfassung, 1962-1996, und die beschriebenen AkteurInnen stimmen überein. Einzig zwei Zahlen sind nicht identisch: Während die Tabelle im PRODESSA-Werk von 94% staatlicher Verantwortlichkeit für Menschenrechtsverletzungen und Gewaltakten spricht, sind es im CEH-Bericht 85%, und während beim analysierten Werk der Guerilla 1% der Verantwortlichkeit für Gewaltakte zugesprochen wird, spricht die Wahrheitskommission von 3%. Diese Änderungen – man muss in diesem Falle wohl von einer Adaption der Tabelle sprechen – sind bemerkenswert. Da auch die Beschriftung der Tabelle übereinstimmt mit jener der CEH muss davon ausgegangen werden, dass man jene als Quelle gebraucht hat, und muss daher von einer Fälschung der Ergebnisse sprechen. Während den Aufständischen eine geringere Schuld zugesprochen wird, vergrößert sich jene des Militärs, was der eigenen Geschichtsdeutung entgegenkommt.

Mit nur einem Prozent wird die Verübung von Menschenrechtsverletzungen von Seiten der Guerilla sehr niedrig eingestuft. Im Fließtext beziehen sich die AutorInnen auf der gleichen Seite auf die Daten der CEH, die der Guerilla die Verantwortung für 3% der Gewalttaten zuschreibt. Dass die AutorInnen dabei die drei Prozent als „03%“ schreiben, während sie bei

den nicht identifizierbaren Taten „4%“ schreiben, kann ein Tippfehler sein – in der Wirkung lässt das 03 mit der vorangestellten Null jedoch die Verantwortung der Aufständischen auch hier abermals geringer erscheinen.

Allgemein werden die verschiedenen Guerilla-Organisationen im Bürgerkriegsnarrativ von PRODESSA kaum als Täterinnen des Krieges beschrieben, kaum je namentlich erwähnt. So tauchen sie zum ersten Mal auf im Zusammenhang mit der Beschreibung der Unterdrückung und Gewalt des Staates, die sich neben der armen Bevölkerung mit besonderer Hervorhebung der Indigenen auch „gegen jene [richtete], die für Gerechtigkeit und eine größere soziale Gleichheit kämpften“.³⁶ Weiter unten, ebenfalls im Kontext der Brutalität des Staatsapparats und des Militärs, beschreiben die AutorInnen den Staatsterror als eine Antwort auf die „legitimen sozialen Gesuche und Forderungen“. Während hier den aufständischen Organisationsstrukturen und sozialen Bewegungen und ihren Aktionen keine Aufmerksamkeit zukommt, beschreiben die AutorInnen andererseits detailliert die verschiedenen Repressionsmechanismen und parallel laufende Kommandos und Patrouillen des Staatssystems, die zur Unterdrückung der Bevölkerung eingesetzt wurden und betonen dabei auch das Engagement beziehungsweise die „direkte und indirekte Mitarbeit der politischen und ökonomischen Elite“ des Landes.

Die Rolle der Indigenen sowie eben auch jene der verschiedenen sozialen Organisationen und Guerilla-Bewegungen im Konflikt wird als sehr passiv beschrieben; ihre Aktionen werden als friedlich dargestellt, und wenn kämpferisch, dann als legitim und sozial und stets von einer brutalen und repressiven Antwort des Staates und des Militärs gefolgt.

Dennoch betonen die AutorInnen des Werkes einige Seiten später in einem Abschnitt „Jenseits der zwei Parteien“, dass man nicht von einer Logik von zwei Konfliktparteien ausgehen könne, sondern die Verantwortung auch bei anderen Segmenten der guatemaltekischen Gesellschaft und diversen nationalen Institutionen suchen müsse. Erneut werden die externen AgentInnen ausgeblendet, dafür aber die Rolle der Kirche, der Universitäten, des privaten Sektors sowie der politischen Parteien offen gelegt. Damit gelingt es den AutorInnen, zumindest auf nationalem Terrain die komplexe Konfliktkonstellation genauer aufzuzeigen.

Der Genozid an der Maya-Bevölkerung wird mit klaren Worten beschreiben; die beiden Karten, die die SchülerInnen untersuchen sollen, führen die vielen Massaker vor Augen und legen nahe, dass der guatemaltekische Staat gezielt arme – und damit vor allem indigene – Men-

³⁶ „la violencia fue dirigida [...] en contra de los que luchaban a favor de la justicia y de una mayor igualdad social.“ (PRODESSA 2010: 54)

schen habe umbringen lassen. Dabei wird eine kausale Verbindung zwischen ökonomischen Mitteln und verübten Gewalttaten gezeichnet – in der Armut das Motiv zur brutalen Gewalt des Staates gesehen. Diese Verbindung passt in die Argumentationslogik, dass der guatemaltekische Staat als rassistische und exkludierende Institution als primäres Ziel einen homogenen, nicht-indigenen Staat vorsähe, und keine politische, sondern primär ökonomische und rassistische Gründe zum Genozid in den frühen 1980er-Jahren geführt hätten. Mit Hilfe des Berichtes der CEH wird sodann genau beschrieben, was ein Genozid ist und wie jener in Guatemala stattgefunden habe. Dabei bedienen sich die AutorInnen jedoch einer nüchternen Sprache, Menschenrechtsverletzungen werden nicht detailliert beschrieben, der Genozid steht als relativ abstrakter Begriff und ohne die Auseinandersetzung mit den Ereignissen und Folgen eines Genozides isoliert da. Das Kapitel 13 schließt mit Gedanken zu Gewalt und Gewaltanwendung im Allgemeinen und soll die Bereitschaft der SchülerInnen zu Ablehnung von Gewalt beziehungsweise zu alternativen Konfliktaustragungsmöglichkeiten fördern, was an die Idee der Kultur des Friedens erinnert. Eine gezielte Auseinandersetzung mit der Gewalt, die sich während der Jahre des Bürgerkrieges auf verschiedenste Weise entladen hat, wird somit erschwert.

5.4.2 Diskursanalyse

Das Bürgerkriegsnarrativ, das von den AutorInnen des Werkes *La interculturalidad en el aula* präsentiert wird, orientiert sich über große Strecken sowohl an den Daten und Resultaten der Wahrheitskommission wie auch an deren Empfehlungen für die Verwendung dieser Ergebnisse, entspricht aber eigentlich einem Opfernarrativ. Der Bericht der CEH wird in den meisten Fällen, wenn Menschenrechtsverletzungen angeprangert werden, als Referenz verwendet. *Memoria del Silencio* wird dabei jedoch nur partiell genutzt, es werden selektiv Teile des Narratives in die eigene Geschichtsdarstellung und Geschichtsdeutung übernommen. Während die historisch bedingte strukturelle Gewalt als Hauptgrund für die Schrecken des Bürgerkrieges und die Leiden der indigenen Bevölkerung während des Zeitraumes erkannt und mit Unterstützung des Berichtes der CEH dargestellt werden, bleiben andere Aspekte des Berichtes – allen voran seine ausführliche Beschäftigung mit den Auswirkungen der geopolitischen Situation auf Guatemala im Kontext des Kalten Krieges – unerwähnt.

Neben dem Bericht der CEH und den Darstellungen des REMHI, die zu einem wesentlich geringeren Anteil als *Memoria del Silencio* als Referenzpunkt verwendet werden, finden mehrere Beiträge und Initiativen von Opferorganisationen Eingang in das Bürgerkriegsnarrativ.

So beziehen sich die AutorInnen in den beiden Kapiteln, die für die vorliegende Analyse relevant sind, mehrere Male auf die Arbeit der Organisation Comunicarte, einer Organisation, die Dokumentarfilme gegen das Vergessen des Bürgerkrieges erstellt und sich als eine Institution gegen Diskriminierung und für das Entstehen eines historischen Gedächtnisses und als Repräsentantin der guatemaltekischen Realität sieht. Die Lehrerpersonen werden auch angehalten, den SchülerInnen die Homepage der Organisation für weitere Untersuchungen zu empfehlen.

Des Weiteren finden wir Referenzen beziehungsweise Bezugnahmen auf die Opferorganisation GAM, die sich aus Hinterbliebenen von „verschwundenen“ Menschen formiert hat und bis dato für Aufklärung und Gerechtigkeit in diesen Fällen kämpft. GAM wird als Quelle für zwei Vermisstenanzeigen herangezogen. Am Ende des Kapitels 12 finden zwei weitere Vermisstenanzeigen der Organisation Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia Contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.), der Organisation der Töchter und Söhne für die Identität und die Gerechtigkeit und gegen das Vergessen und das Schweigen, Eingang in die Darstellung des Konfliktes. Beide Organisationen werden aber im Fließtext nicht explizit genannt, sondern bloß in den jeweiligen Illustrationen angeführt; zur Legitimierung der von PRODESSA dargelegten Bürgerkriegsdeutung werden vor allem die Zahlen und Erläuterungen der CEH verwendet, die Informationen der ausgewiesenen Opferorganisationen untermauern schließlich den indigenen Opfernarrativ. Die AutorInnen des Werkes nutzen die Öffnung des Diskurses, die durch die *contra-memoria* der CEH im guatemaltekischen Kontext erfolgt ist. Die neue – zumindest international legitimierte und anerkannte Historiographie – wird genutzt, eigene Opfernarrative zu bekräftigen und *Memoria del Silencio* bildet einen gewissen Rahmen, innerhalb dessen aber andere Stimmen die Geschichte mit Erlebnissen füllen. Dabei werden Teile des von der CEH geförderten Deutungsmuster ausgelassen. Der internationale Kontext wird ausgeblendet, als Quelle fungiert der Bericht lediglich bei den Ausmaßen der Gewalt an der ärmeren und indigenen Bevölkerung und wird somit wie von Oglesby (2007a) dargelegt zu einem *relato de muerte*, zu einer Geschichtserzählung des Todes.

Eine der beiden im Kapitel 12 verwendeten Landkarten wurde einer Studie des UNDP entnommen, die andere stammt aus den generierten Daten des CEH und ist in der vorliegenden Form auch im Annex von *Memoria del Silencio* zu finden. Staatliche Statistiken, die es zur sozioökonomischen Situation des Landes und seiner Regionen sehr wohl gäbe, werden hier wohl bewusst nicht einbezogen.

Das Werk richtet sich wie bereits erwähnt vor allem an nicht-indigene Klassen und Schulen; mit einer Auflagenstärke von 500 Exemplaren pro Jahrgang sind die „Interkulturalität in der

Klasse“-Bücher von PRODESSA in ihrem Wirkungsgrad und in ihrer diskursiven Schlagkraft national gesehen jedoch relativ schwach – ihre „andere Geschichte“ (Federico Roncal im Gespräch mit der Verfasserin) soll dabei als Gegendiskurs zum offiziellen nationalen Diskurs verstanden werden, der nach Einschätzung von PRODESSA die Ungleichheiten im Land und den Rassismus gegenüber den Indigenen zu wenig betont. Die Geschehnisse des Bürgerkrieges werden hier als Teil der Unterdrückungsgeschichte der Indigenen wahrgenommen und diskutiert, sie stehen stets im größeren Rahmen der nationalen Ungerechtigkeiten. Das Buch von PRODESSA definiert als ein Hauptziel die Förderung von Interkulturalität im Schulzimmer. Dies soll erreicht werden durch die Darstellung der Auswirkungen des Bürgerkriegs auf die indigene Bevölkerung und die Einsicht in die Problematik der hierarchischen Strukturen des Landes.

Diesem Gegendiskurs der marginalisierten Bevölkerungsgruppe werden keine großen Chancen auf eine Änderung des Leitdiskurses beigemessen; der Co-Direktor der indigenen Organisation selbst misst den Möglichkeiten auf eine Durchsetzung im Kampf um die Geschichtsdarstellung wenig Chancen bei, zumal die Kooperation und sogar schon die Anerkennung seitens der staatlichen Behörden fehle. Dabei ist die Ausgangslage eines Bürgerkriegsnarratives der Indigenen auch schon ohne die Frage der staatlichen Unterstützung komplex: Es fehlt ein gemeinsamer Diskurs, zumal viele der indigenen Gemeinschaften einen höchst kontroversen Zugang zur jüngsten Geschichte des Konfliktes haben. Die Diskurspraxis der ehemaligen PAC-Mitglieder ist Roncal zufolge stark militarisiert. PRODESSA lässt dieses Thema, beziehungsweise die durch die PAC verrichteten Gräueltaten in ihren Lehrmitteln dabei mehrheitlich weg, um damit nicht zusätzliches Konfliktpotential in die Gemeinden zu bringen.

5.4.3 Analyse der soziokulturellen Praxis

PRODESSA, 1989 gegründet mit dem klar politisch motivierten Ziel der Verbesserung der Situation für die ärmere Bevölkerung, hat sich der alternativen Bildung und der ruralen Entwicklung verschrieben. So zielen die meisten ihrer Aktionen auch auf die Emanzipierung, Stärkung und Politisierung dieser Bevölkerungsteile ab. Unter dem langjährigen Direktor Oscar Azmitias entstanden neben ihrem Hauptsitz am Stadtrand von Guatemala Ciudad viele weitere Zentren und die Organisation ist mittlerweile in fast allen Departementen zumindest als Unterstützerin von Bildungsreformen engagiert; im indigenen Hochland findet man ihre Initiativen am konzentriertesten. Selber charakterisiert sich PRODESSA in diesem Kontext als „Tropfen auf den heißen Stein“, den es aber umso mehr brauche, als die guatemalteckische

Gesellschaft nach wie vor zutiefst gespalten und von Rassismus gegenüber der indigenen Bevölkerung geprägt sei (PRODESSA 2012).

Als Produzentin von bilingualen Schulbüchern und Ausbilderin von Lehrkräften für Multi- und Interkulturalität versucht die Organisation den Auflagen des Friedensvertrages gerecht zu werden und die kulturelle Vielfalt im Lande zu fördern, gleichzeitig sitzt sie aber auch als Vertreterin der indigenen Bevölkerung mit am Tisch in den Verhandlungen zur Bildungsreform. Dabei kommen den Indigenen-Organisationen drei von sechs Stimmen im Komitee zu; PRODESSA war in der ganzen Zeit der Verhandlungen mit einem permanenten Sitz vertreten. Federico Roncal betont jedoch, dass auch die Mitgestaltung an bildungspolitischen Reformen keine Garantie für einen Diskurswandel auf nationaler Ebene bedeute. Überspitzt könnte man in diesem Kontext formulieren, dass gerade über die Mitarbeit der Indigenen-Organisationen keine kritische Opposition mehr möglich sein kann, und sich VertreterInnen der Indigenen-Belange durch ihr Engagement im Bildungsministerium in gewisser Weise als Feigenblätter des weiterhin exkludierenden Staates sehen. So mag sich die Rhetorik des Bildungsministeriums zwar punkto Diversität und Multikulturalität geändert haben, ohne jedoch maßgebend vorherrschende Machtstrukturen in Frage zu stellen.

In den neuesten Bildungsreformen rund um die Erstellung des neuen Lehrplanes CNB stellt Roncal dann eher ernüchtert fest, dass die Varianz an Themen so breit gewählt wurde und die Bearbeitung der diversen Bereiche den einzelnen ProduzentInnen von Lehrmitteln zu viel Interpretationsraum ließen, um durch die Einbindung des Bürgerkrieges mit seinen Ursachen und Gründen überhaupt etwas zu erreichen. Darüber hinaus bemängelt er, dass das Thema der Ethnizität und die Identitätsfrage nicht konsequent angegangen würden, sondern folklorisierende Darstellungen der Indigenen weiterhin die Dominanz der Latinos widerspiegeln und dass die eigentlichen Themen wie Rassismus, Armut und die ungleiche Wohlstandsverteilung damit nicht thematisiert und bekämpft, sondern eher verfestigt werden (Roncal im Gespräch mit der Verfasserin).

PRODESSA setzt sich klar für eine Pro-Indigene-Sichtweise ein, ihre Schulbücher und auch die anderen Publikationen zielen darauf ab, das Bild der Indigenen zu schärfen, in doppelter Hinsicht: Auf der einen Seite soll die als alternative Bildung proklamierte Herangehensweise die Indigenen selbst ermächtigen und politisieren, auf der anderen Seite soll durch das Engagement von PRODESSA in der Bildungspolitik und durch die bewusste Zusammenarbeit mit urbanen, nicht-indigenen Gesellschaftsgruppen auch die Außensicht auf die Indigenen verändert werden. Die Organisation versteht sich als parteiisch und so sind ihre Aktionen und ihre

Bildungsmaterialien auch entsprechend aufgestellt: Es wird aktiv und bewusst bildungs- und geschichtspolitisch agiert.

5.4.4 Analysezusammenfassung: *La interculturalidad en el aula*

Den AutorInnen des pädagogischen Leitfadens für Lehrpersonen von PRODESSA geht es um die Sichtbarmachung von Rassismus und Ungleichheiten in der guatemaltekischen Bevölkerung. Der Bürgerkrieg wird dabei als eines von vielen Themen behandelt, mit dem Ziel, die Diversität des Landes schätzen zu lernen und den Rassismus zu bekämpfen. Die Darstellung des Bürgerkrieges der CEH dominiert, andere Opfernarrative werden jedoch als wichtig erachtet und eingebracht. In der diskursiven Praxis von PRODESSA stellt dies keinen Widerspruch dar – der Bericht der CEH wird in gewisser Weise auch als ein Opfernarrativ verwendet, zumal im analysierten Werk nur jene Passagen und Daten des Berichtes Eingang finden, die mit den Darstellungen indigener Geschichtsdeutung korrelieren. Neben der Auslassung von geopolitischen Konstellationen, dem Kontext des Kalten Krieges und der Mobilisierung der Massen gegen den Staat – die im Abschlussbericht der Wahrheitskommission sehr wohl klar ausgewiesen sind – wurden die Aktionen der verschiedenen Guerilla-Organisationen marginalisiert und als soziale und legitime Reaktion auf die Repressionen des Staates und seines Militärapparates ausgelegt.

PRODESSA handelt politisch motiviert, ihre alternative Bildung hat nicht nur das Ziel, Wissen zu vermitteln, sondern aus den dieses Wissen empfangenden Schulkindern auch Personen zu machen, die die guatemaltekische Gesellschaftsstruktur hinterfragen, kritisieren und Ungerechtigkeiten bekämpfen wollen. Der Beitrag PRODESSAs in der Vermittlung von Wissen und Darstellung des Bürgerkrieges muss jedoch durch die geringen Ressourcen und die Auflagenschwäche ihrer Lehrmittel tatsächlich als „Tropfen auf den heißen Stein“ eingeschätzt werden.

5.5 *Historia Sinóptica de Guatemala* der Fundación para el Enaltecimiento de la Herencia Cultural de Guatemala

5.5.1 Textanalyse

5.5.1.1 Beschreibung des Schulbuches

2008 erschien die neue erwerbbare Ausgabe der *Historia Sinóptica de Guatemala* der Gemeinschaft der Freunde des Landes (Asociación de Amigos del Pais, AAP), die bereits im Jahr 2001 eine Enzyklopädie für den schulischen Bedarf unter gleichem Namen – allerdings gratis – an viele Schulen und Bildungsinstitutionen des Landes verteilt hatte. Als Autorenschaft wird hier die erst 2002 gegründete Fundación para el Enaltecimiento de la Herencia Cultural de Guatemala (Stiftung zur Lobpreisung für das kulturelle Erbe Guatemalas), kurz HCG, in Kooperation mit der Fundación para la Cultura y el Desarrollo (Stiftung der Kultur und der Entwicklung) angeführt. Die AAP wird hier bloß als fördernde Kraft genannt. Mitgearbeitet an der *Historia General de Guatemala*, dem Originaldokument, dem die modifizierte Schulversion entstammt, haben über 150 Personen meist konservativer akademischer Provenienz unter der herausgebenden Leitung des Kunst- und Zeithistorikers Jorge Luján Muñoz. Indigene VertreterInnen und Personen aus dem kritischen linken Lager wurden zur Kooperation angefragt, viele verweigerten jedoch die Zusammenarbeit oder zogen nach ersten Lektoraten ihrer Arbeit ihre Beiträge wieder zurück (Molden 2007; Jorge Luján im Gespräch mit der Verfasserin).

Ein Vergleich des neu erschienenen Werkes mit der Ausgabe von 2001 zeigt außer einer veränderten Grafik und Schriftgestaltung sowie der neuen Verantwortlichkeit für die Autorenschaft kaum Unterschiede. Die neuere wie die ältere Ausgabe versprechen am Schluss des letzten Kapitels eine Chronologie der Kriegsereignisse, die auf den Untersuchungen der CEH aufbaut. In der neuen Ausgabe von 2008 fehlt diese Zusammenfassung jedoch. Sie wird für die vorliegende Analyse somit der Ausgabe von 2001 entnommen; außerdem wird die trotz Ankündigung in einleitenden Sätzen fehlende Einflechtung der Ergebnisse des CEH diskutiert.

Auch dieses Werk kann nicht als klassisches Schulbuch herangezogen und analysiert werden – eine von den gleichen Körperschaften herausgegebene Buchreihe für das Unterrichtsfach Sozialkunde erscheint demnächst –, sondern ist seinem enzyklopädischen Charakter nach als Zusatzwissen und Fundus für die Unterrichtsvorbereitung und Unterstützung für die Lehrpersonen gedacht. Die *Historia Sinóptica de Guatemala* ist eine zusammenfassende Ausgabe der weiter oben beschriebenen *Historia General de Guatemala*, die den Inhalt der mehrbändigen

Enzyklopädie – fach- und niveaugerecht – den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe vermitteln soll. Das über 600 Seiten starke Werk, unterteilt in vier Epochen und dabei noch einmal in Kapitel gegliedert, behandelt zeitlich die ganze Geschichte Guatemalas von der prähispanischen Epoche über die Kolonialzeit zur Republik. Die Zeitgeschichte behandelt in fünf Kapiteln die Oktoberrevolution (1.), die Regierungen von Arévalo und Arbenz (2.), die Herrschaft des Militärs 1954-1986 (3.), die demokratische Öffnung (4.) sowie Bürgerkrieg und Friedensverhandlungen (5.). Die Überschriften innerhalb der einzelnen Kapitel orientieren sich an der jeweiligen Amtszeit der Präsidenten; „Regierungszeit von Peralta Azurdia“, „Regierungszeit von Méndez Montegro“ usw. Nur in seltenen Fällen, die es zu interpretieren gilt, weichen die AutorInnen von dieser Einteilung des Textes ab. 23 Bilder illustrieren die Informationen der Enzyklopädie in den Kapiteln zu Militärherrschaft, demokratischer Öffnung und Friedensvertrag. Viele von ihnen zeigen die jeweiligen Präsidenten oder Verhandlungen von politischen Führungskräften, mehrere zeigen Abbildungen der verschiedenen Streitkräfte, keines zeigt eine Frau (Massenkundgebungen ausgenommen).

Die Enzyklopädie baut ihre Geschichtserzählung größtenteils chronologisch auf: Die Einteilung der Kapitel ist nicht in erster Linie einer Thematik, sondern der jeweiligen zeitlichen Abfolge geschuldet. Eine Ausnahme ist das allerletzte Kapitel zum Bürgerkrieg und den Friedensverhandlungen, das quasi eine Synthese der vorangehenden Kapitel darstellt, die das Militär an der Macht (1954-1986) und den Weg zur Demokratie (ab 1986) behandelt. Aufgrund der Ausführlichkeit, mit der im vorliegenden Werk die relevanten Ereignisse beschrieben werden (für die Analyse der Darstellung des Bürgerkrieges relevant sind beinahe 100 Seiten!) muss hier auf eine durchgehende Feinanalyse verzichtet werden – Tendenzen der Geschichtsdeutung müssen exemplarisch an einzelnen Stellen aufgezeigt werden.

5.5.1.2 Analyse des Bürgerkriegsnarratives

In der *Historia Sinóptica de Guatemala* finden wir die Darstellung des Bürgerkrieges auf mehrere Kapitel verteilt, was eine konsistente Analyse schwierig macht. Das letzte Kapitel, das dezidiert den Bürgerkrieg und die Friedensverhandlungen zum Thema hat, führt zwar in die Thematik ein; auf den 40 Seiten der vorangehenden Kapitel zur Militärherrschaft und dem Weg in die Demokratie wurde jedoch schon Vieles erwähnt. Die AutorInnen dieser drei Kapitel sind bemüht um eine neutrale Geschichtsschreibung, die kaum etwas unerwähnt lässt, durch die unterschiedliche Gewichtung und der Auslassung gewisser Elemente in bestimmten Kontexten jedoch dennoch zu einer tendenziösen Darstellung neigt.

Das Kapitel der Militärregime ist unterteilt in die jeweiligen Amtsperioden der Präsidenten, die sich alsdann ohne weitere Unterteilungen über mehrere Seiten hinweg erstrecken. Einzig der Coup d'état von General Ríos Montt erhält eine zusätzliche Zwischenüberschrift; ansonsten hält sich das Kapitel streng chronologisch an den Vierjahresrhythmus der Präsidenten. Dabei werden zwar Auseinandersetzungen mit Oppositionellen erwähnt, diese gehen aber in administrativen und ökonomischen Gegebenheiten eher unter. Größere kriegerische Auseinandersetzungen wie die Intensivierung der Gewalt ab 1966 werden in einigen Passagen deutlich erwähnt:

„Die Auseinandersetzungen zwischen dem Militär und der Guerilla wurden härter und es kam zu einer erneuten Welle des Terrors, die zur politischen Instabilität des Landes beigetragen und zu schlechteren Lebensbedingungen im Allgemeinen geführt haben.“³⁷

Allerdings finden diese keinen prominenten Platz in der Erzählung, sondern werden eingebettet in wesentlich längere Beschreibungen, in diesem Falle beispielsweise in die Konstruktion des Eisenbahnnetzes und der Machenschaften einzelner Personen. Hinweise auf massive Gewalt werden nicht hervorgehoben, sondern bleiben im Fließtext eingebettet und suggerieren so, dies seien einfach Geschehnisse unter anderen, die sich während dieser Zeit der Militärregime abgespielt hätten.

Dennoch nennt die *Historia Sinóptica de Guatemala* schon in diesem Kapitel Menschenrechtsverletzungen, die durch das Militär mit seinen verschiedenen Kommandos und Untereinheiten, Todesschwadronen sowie die Guerilla-Organisationen durchgeführt wurden, und benennt diese massive Gewalt auch explizit. Die Darstellung der Gewalt und die Kritik an den jeweiligen Militärregimes sind allen drei analysierten Kapiteln immanent. So wird von der Taktik des „Verschwindenlassens“, von „Folter“ und „elementaren Verletzungen der Menschenrechte“ gesprochen und den jeweiligen Tätergruppen auch ihre Agency gelassen. Ebenfalls hervorgestrichen wird die finanzielle Unterstützung und die Ausbildungshilfe der Militärs durch die USA, wenig hingegen werden interne Landfragen und ungleiche Verteilungen diskutiert. Für die sich erneut formierenden Proteste ab der Mitte der 1970er-Jahre machen die AutorInnen dann auch keine internen Ursachen, sondern die internationale Ökonomie verantwortlich. So sehen sie in der Ölkrise die Hauptursache für die stärker werdende Opposition. Auch als Grund für den Bürgerkrieg tauchen Landfragen und eine ungerechte Ressourcenallokation nicht auf.

³⁷ „Los enfrentamientos entre el Ejército y la guerrilla recrudecieron y se desató una nueva ola de terror, que generó un alto grado de inestabilidad política en el país y una degradación de la vida en general.” (HCG 2008: 551)

In der Einleitung des Kapitels zum Bürgerkrieg nennen die AutorInnen die Gründe, die zu der *crisis militar (der Militärkrise)* 1960 geführt hätten. Neben der Kritik an der korrupten Regierung und der Tatsache, dass der damalige Präsident Ydígoras Fuentes auf einer Fincha in Retalhuleu Exilkubaner die Invasion an der Schweinebucht vorbereiten ließ, beschreiben die AutorInnen die nicht genauer spezifizierte Identifikation einiger aufständischen Militärs mit der Oktoberrevolution. Zwar wäre damit der Beginn des Bürgerkrieges als Auseinandersetzung innerhalb des Militärs erkannt, aber es wird auch später nie aufgeschlüsselt, welche sozioökonomischen Gründe zur Mobilisierung größerer Bevölkerungsteile geführt haben, und wenn doch, so werden diese tendenziell auf internationale ökonomische Gegebenheiten und äußere Einflüsse geschoben.

Zwar versäumen die AutorInnen nicht, die Verbrechen des Militärs scharf zu kritisieren und die jeweiligen Regimes als korrupt und gewalttätig zu beschreiben, aber dennoch: Für den Unmut der Bevölkerung verantwortlich sind in erster Linie die Ölkrise, die internationale Wirtschaft sowie das Erdbeben von 1976, das die Situation im Land ökonomisch noch einmal so stark verschlimmert habe, dass es zur Gründung des CUC gekommen sei. Eine ähnliche Argumentation findet sich auch in der Darstellung des Massakers in Panzós, bei dem das Militär in aller Härte eingeschritten sei und dies auch verurteilt wird. Grund für das folgende Massaker waren Proteste der indigenen Bevölkerung, die eigenes Land proklamierten. Die AutorInnen distanzieren sich aber von diesem Anliegen der indigenen Bevölkerung, in dem sie lediglich notieren, dass jene nur *a su juicio*, ihrer Ansicht nach, Anrecht auf Land gehabt hätten. Es ist das einzige Mal, wo die ungleiche Verteilung diskutiert wird; dabei wird offen gelassen, ob dies auch wirklich ein legitimer Protest war, die vermeintliche Neutralität wird durch den Einschub des *a su juicio* proklamiert. Vertreten wird ansonsten die These der zwei Feuer, zwischen denen die indigene Gemeinde zerrieben werde. So wird den Indígenas als Gesamtheit zugeschrieben, von einem Krieg erfasst worden zu sein, *que no habían provocado*, den sie nicht provoziert hatten, und als Konsequenz seien viele geflohen oder hätten sich in den Wäldern versteckt. Die sehr nüchterne Darstellung lässt hier viel Deutungsspielraum offen; die Situation wird zwar erwähnt, nicht aber das Ausmaß solcher Massaker auf das menschliche Leben aufgezeigt.

Im Kapitel über die Militärherrschaft wird Ríos Montt, anders als seine Vorgänger, als Persönlichkeit beschrieben. Seine fundamental-evangelische Haltung wird unterstrichen. Dabei werden in erster Linie die während seiner Regierungszeit initiierten Reformen und sein Kampf gegen jene Korruption hervorgehoben. Damit wird er von der Regierungspraxis seiner Vorgänger positiv abgehoben. Die Menschenrechtsverletzungen, die im Rahmen der ver-

schiedenen Programme und der Strategie der verbrannten Erde ausgeführt wurden, treten so hinter den Reformgeist dieser Jahre zurück: „Mit dem Ziel, wieder Frieden herzustellen im Hochland, ergriff Ríos Montt drastische Mittel gegen die Guerilla, die er mit wesentlich mehr Härte bekämpfte, als dies sein Vorgänger tat“.³⁸ Dies habe, wie weiter dargestellt wird, nicht nur zu Modelldörfern und der Errichtung der PAC-Einheiten, sondern auch zu einer starken Reduktion der Guerilla und der Gefechte, besonders in den Städten, geführt. Darin sehen die AutorInnen die Voraussetzung, dass auch die Wirtschaft wieder angekurbelt werden konnte und dass der Tourismus wieder Erträge abzuwerfen begann. Insgesamt wird in diesem Kapitel also eine tendenziell positive Bilanz des Waltens von Ríos Montt gezogen; die Menschenrechtsverletzungen werden zwar erwähnt, man habe sie aber dieser Argumentationslinie zufolge in Kauf nehmen müssen, um das Land reformieren und ökonomisch wieder stärker auf Kurs bringen zu können.

Im Kapitel *El camino a la democracia (Der Weg zur Demokratie)* werden die Regierungen ab Cerezo Arévalos Wahlsieg 1986 bis zum Friedensschluss beschrieben. Auffallend ist der große Platz, der dem sogenannten „Serranazo“, dem Selbstputsch des ab 1991 amtierenden Präsidenten Serrano Elías gewidmet ist. Die Darstellung dieses Ereignisses nimmt von insgesamt 13 Seiten zum Weg zur Demokratie acht ein. Die AutorInnen beschreiben in diesem langen Abschnitt die große Belastung, die der Einzelgang Serranos für die gerade erst sich wieder formierende Demokratie bedeutet und wie schnell sich in der politisch erwachten Bevölkerung starker Widerstand aufgebaut habe. Diese Zivilgesellschaft wird als homogen dargestellt, die Rettung der Demokratie als das entscheidende Gut, für das sich die guatemaltekeische Gesellschaft trotz Differenzen zu einen vermocht hat. Dabei werden diverse Sektoren der Zivilgesellschaft genannt, die sich vehement gegen den drohenden Demokratieverlust zur Wehr gesetzt hätten: Die Vereinigung der Freunde des Landes AAP wird dabei Seite an Seite mit der studentischen Bewegung und Opferorganisationen wie der GAM und der Nobelpreisträgerin Rigoberta Menchú genannt. Die Vermutung drängt sich auf, dass dem „Serranazo“ weniger als politischer Akt so hohe Bedeutung zugesprochen wird, als es sich hier vielmehr um eine Möglichkeit einer Darstellung der Genese einer Gesamtgesellschaft handelt; der „Serranazo“ dient als Legitimierung dieser Glorifizierung einer friedlichen, demokratiesuchenden Kriegsgesellschaft.

Im Kapitel zum Bürgerkrieg und den Friedensverhandlungen findet man in der Darstellung des Bürgerkrieges viel Übereinstimmung mit jenen Ereignissen, die zwanzig Seiten zuvor im

³⁸ „Con el objetivo de restaurar la paz en el Altiplano, Ríos Montt ejecutó medidas drásticas contra la guerrilla, a la que combatió con mucha más dureza que el régimen precedente.” (HCG 2008: 561)

Kapitel zu den verschiedenen Militärherrschaften dargestellt wurden. Der Bürgerkrieg ist hier aber die Thematik, die durch das Kapitel führt, und so ist es unterteilt in eine erste, zweite und dritte Phase des Konfliktes, wobei diese Einteilung an die Entwicklung der Guerilla orientiert ist. Während im Kapitel zu den Militärregimen stärker auch internationale Kontexte herangezogen wurden, konzentrieren sich die AutorInnen der *Historia Sinóptica de Guatemala* in diesem Kapitel eher auf eine Darstellung der „beiden Feuer“, erzählen die Geschichte der Guerilla und den jeweiligen Reaktionen des Militärs. Während hier viele Namen von Streitkräften und Militäreinheiten und einzelnen Kämpfenden hervorgehoben werden, wird der Kontext des Kalten Krieges kurz erwähnt:

Der [guatemaltekeische] Staat handelte entschieden gegen seine Herausforderer, und außerhalb der Legalität. Es war die Epoche des Kalten Krieges, und die Guerilla wurde als ein Teil der ‚internationalen kommunistischen Bedrohung‘ wahrgenommen. Man schätzt, dass den antikommunistischen Kampagnen zwischen 1966 und 1968 etwa 3000 zum Opfer fielen.³⁹

Dies ist die einzige Stelle im Kapitel, an der – zwischen zwei Sätzen mit nationalen Ereignissen – der Kontext einer bipolaren Welt und deren Auswirkungen auf die Situation in Guatemala Erwähnung findet. Das Kapitel ist technisch gehalten, mit wenigen Zwischenüberschriften und vielen Darlegungen von Strategien und der statistischen Darstellung von Konfliktkonstellationen, und mündet dann ohne wirkliche Unterteilung in die Friedensverhandlungen. Auch hier wird weniger erzählt, als versucht, neutrales Fachwissen zu vermitteln.

Anders als die tatsächlichen Verhandlungen werden die Jahre nach dem Friedensschluss bis zum neuen Millennium in gloriosen Tönen beschrieben. Zwar erkennen die AutorInnen durchaus weiteren Handlungsbedarf und weisen auf die Notwendigkeit von weiteren Reformen hin, aber dennoch beobachten sie eine merkliche Verbesserung: „Trotz der vielen Schwierigkeiten, die in den letzten Jahren der Friedensverhandlungen aufgetreten sind, kann man nicht leugnen, dass die guatemaltekeische Gesellschaft es mit all ihrer immanenten Diversität und ihren Widersprüchen geschafft hat, manche der Mängel und Laster, die den Bürgerkrieg bedingten, in bedeutendem Maße zu reduzieren.“⁴⁰ Mit viel Pathos entlässt die Autorenschaft die Lesenden aus der Lektüre dieser beinahe 600 Seiten (in den noch einmal fast 50 Seiten starken Anhang). Dabei mündet ein zehn Zeilen langer Schlusssatz, der zuerst die

³⁹ „El Estado fue drástico con sus desafiantes, y actuó fuera de su propia legalidad. Era la época de la Guerra Fría y a la guerrilla se le consideraba para de ‘la amenaza del comunismo internacional’. Se estima que las campañas antiguerrilleras cobraron unas 3,000 víctimas entre 1966 y 1968.” (HCG 2008: 582f.)

⁴⁰ „Pese a las muchas dificultades que han surgido en las últimas etapas del proceso de paz, no se puede negar que la sociedad guatemalteca, con todas las diversidades y contradicciones que le son inherentes, ha logrado reducir, en proporciones relativamente considerables, algunos de los vicios y taras que dieron origen al enfrentamiento armado.” (HCG 2008: 595)

furchtbaren Ereignisse des Krieges rekapituliert, doch in der Erkenntnis, dass der Frieden als „bedeutendes Faktum“ nun zu einer glorreichen Zukunft mit einer ausgewogenen und qualitativ hochwertigen Entwicklung aller Sektoren führe, und dies „für die ganze Bevölkerung dieses wunderschönen Landes genannt: GUATEMALA.“⁴¹

5.5.2 Diskursanalyse

Das Bürgerkriegsnarrativ der *Historia Sinóptica de Guatemala* orientiert sich ausschließlich an der *Historia General de Guatemala*; Referenzen werden während der Darstellungen keine angegeben, am Ende der jeweiligen Kapitel finden sich jedoch Lesehinweise auf verschiedene Artikel der *Historia General de Guatemala*. Das überrascht nicht, denn schließlich versteht sich die *Historia Sinóptica* als für den Oberstufenunterricht angemessen aufbereitete Zusammenfassung der großen Enzyklopädie.

Die *Historia General de Guatemala* ist zurzeit das umfassendste historiographische Projekt in Guatemala. Mit der Zusammenarbeit von ca. 150 Autorinnen und Autoren entstand in den Worten des Verantwortlichen Jorge Luján Muñoz mit dem gigantischen Projekt der HGG, in dem auf fast 5000 Seiten die Geschichte Guatemalas erzählt wird, eine „objektive Geschichte, so objektiv wie eben möglich, ohne Demagogie“ (Luján Muñoz im Gespräch mit der Verfasserin). Wird hier die diskursive Praxis der *Historia Sinóptica de Guatemala* untersucht, fließt gleichsam eine Analyse seines Mutterwerkes mit ein.

Wenig wird in der *Historia Sinóptica de Guatemala* auf frühere beziehungsweise andere Bürgerkriegsnarrative eingegangen. Im einführenden Text zum letzten Kapitel, das den Bürgerkrieg explizit zum Thema hat, findet das einzige Mal die CEH Erwähnung. Allerdings verweist man an dieser Stelle auf einen Anhang, in dem die wichtigsten Elemente und Ergebnisse des Berichtes der Kommission dargestellt sein sollen. Diesen Anhang sucht man vergebens. Ein Blick auf die 2002 in Umlauf gebrachte Gratisausgabe des gleichen Werkes mit anderem Design und anderer verantwortlichen Herausgeberschaft zeigt, dass dies aber dort geschehen ist. In einem Annex wird auf fünf Seiten tabellarisch der Inhalt des Berichtes der CEH zusammengefasst. In fünf Spalten werden (1) die Regierungen, (2) deren politischen Pläne, (3) die Strategien der Aufstandsbekämpfung, (4) die jeweiligen sozialen Bewegungen und (5) die Aufständischen beschrieben. Ähnlich wie in den Darstellungen des Bürgerkriegsnarratives im Fließtext bringen die AutorInnen der *Historia Sinóptica de Guatemala* hier die

⁴¹ „un hecho transcendental [que] permite el desarrollo [...] de todos los habitantes de este esplendoroso país denominado GUATEMALA.“ (HCG 2008: 597)

Darstellung des CEHs in eine chronologische Form. Die eigene Interpretation der *Memoria del Silencio* erlaubt es den AutorInnen der Enzyklopädie, die Zusammenfassung des eigentlichen Berichtes der eigenen Darstellung eines korrupten und gewalttätigen Militärapparats und einer undifferenzierten Bevölkerung anzugleichen. Sie nehmen also die von der CEH eingebrachte Geschichtsdeutung einfach in ihre eigene Historiographie auf, und versuchen damit, die eigenen Aussagen zu legitimieren. Die Analyse der Tabelle zeigt, dass es sich hierbei keinesfalls um eine Zusammenfassung aus der Feder der CEH-Mitarbeitenden handelt, sondern um jene Inhalte des Berichts, die die Herausgebenden der Enzyklopädie mit jenen der CEH teilen. Die statistischen Zahlen der *Memoria del Silencio* finden keine Erwähnung, ebenfalls werden die detaillierten Beschreibungen einer rassistischen, ausschließenden, ungleichen Gesellschaft in der hier vorgelegten Zusammenfassung des Berichts zur Gänze ausgelassen. In einem Glossar finden wir viele Begriffe vor, die als national bedeutend ausgewiesen sind, nicht so die CEH. In einem abschließenden Stichwortverzeichnis mit hunderten von Begriffen, die in der *Historia Sinóptica de Guatemala* Eingang fanden, wurde die CEH ebenfalls nicht aufgelistet.

Die Tatsache, dass diese Zusammenfassung als Teil des Anhangs nun in der neuen Auflage komplett weggelassen wurde, ohne jedoch auch dessen Ankündigung in der Einleitung des Kapitels wegzustreichen, kann entweder als Unachtsamkeit der Überarbeitenden, oder als geschichtspolitischer Schachzug ausgelegt werden.

Die AutorInnen der *Historia Sinóptica de Guatemala* prägen den Diskurs mit konservativen, patriotischen Beiträgen: Es findet eine erneute Genese des guatemaltekenischen Volkes statt, das sich nach vierzig Jahren Bürgerkrieg und der großen Dominanz des Militärs nun wieder in seinen Werten und in seiner Gemeinschaft bestärkt fühlen soll; Diversität wird gepriesen, ohne sie wirklich einzufordern oder zu größerer Toleranz und mehr Chancengleichheit beizutragen. Die großen Menschenrechtsverletzungen während des Bürgerkrieges werden als solche benannt und nicht bloß unter dem Begriff einer Kultur der Gewalt subsumiert, aber sie werden auch nicht als rassistisch oder ethnisch motiviert dargestellt, und es wird auch nicht darauf hin gewiesen, dass auch heute die sozioökonomische Position vieler GuatemaltekenInnen nicht besser, und die Ressourcenverteilung nicht gerechter ist als zu Beginn des Bürgerkrieges.

Wie Molden (2007: 248ff.) dies schon in der Analyse der Geschichtsdarstellung des HGG vermerkt hat, zeichnen die AutorInnen, die hier die gleichen sind, ein positivistisches Bild eines Guatemalas mit einer Vergangenheit, die es in gewisser Weise zu überwinden gälte. Im

Rahmen einer Versöhnungspolitik, die in der Geschichte das Erinnern – und zwar ausschließlich das Erinnern – sieht, will die AAP Wunden schließen und neu beginnen, ohne jedoch eine ernsthafte Neuverhandlung der guatemaltekischen Bevölkerungsstrukturen und Machtverhältnisse zu proklamieren.

Durch die intensive Zusammenarbeit mit dem Bildungsministerium kann dem von Seiten der AAP vorgeschlagenen Bürgerkriegsnarrativ großes Gewicht zugesprochen werden, zumal das MINEDUC 2002 Tausende Ausgaben der *Historia Sinóptica de Guatemala* in den schulischen Umlauf gebracht hat.⁴² Zwar war Jorge Luján zu diesem Zeitpunkt schon nicht mehr federführend in der AAP, aber er berichtet im Gespräch von der erfolgreichen Zusammenarbeit und dem gegenseitigen Nutzen, da das Bildungsministerium selbst über keine eigene Geschichtsdarstellung verfügte und den Vorschlag der AAP begrüßte. So findet man heute die *Historia Sinóptica de Guatemala* in fast allen Bildungseinrichtungen des Landes vor, und sie ist – wenn auch in der Schule nicht als tatsächliches Geschichtsunterrichtsbuch – so doch als Referenzwerk eines ausgewiesenen Bürgerkriegsnarratives zugegen.

5.5.3 Analyse der soziokulturellen Praxis

Trotz der angegebenen Autorenschaft der HCG, der Stiftung der Lobpreisung für das kulturelle Erbe Guatemalas, wird hier in der Analyse der soziokulturellen Praxis die Gruppierung um die Freunde des Landes AAP als eigentliche Herausgeberin und finanzielle Förderin des Werkes, dargestellt und im Folgenden auch von der AAP gesprochen. Diese Vereinigung der Freunde des Landes gibt es schon sehr lange und sie geht zurück auf die Gründerväter der Republik Guatemala, als deren Nachkommen sich die Gruppierung, bestehend aus größtenteils weißen Guatemalteken der urbanen Elite (Molden 2007: 248) versteht. Ihre historiographischen Beiträge können als eine der Hauptströmungen zur guatemaltekischen Geschichtsforschung gesehen werden und zentral ist ihre liberale Sicht auf die Geschichtsschreibung.

Die HCG wurde von der AAP und deren operativem Arm, der Stiftung für die Kultur und die Entwicklung (FUCUDE) gegründet und es kann davon ausgegangen werden, dass die drei Institutionen sich weniger durch ihre Mitglieder denn über ihre Funktionen unterscheiden. Die HCG soll als Distributorin von Schulmaterialien aktiv in die Bildungspolitik eingreifen – die AAP hält sich aus operativen Geschäften in der Politik bewusst heraus. Während sich auf der einen Seite FUCUDE seit 1985 um entwicklungspolitische beziehungsweise kulturelle Pro-

⁴² Eine ähnliche Unterstützung seitens des Staates erfährt auch die HGG, die zu gut 60% von der Regierung finanziert wurde und in einer Edelvariante als Gastgeschenk an Staatsbesuchende verteilt wird (Molden 2007: 259f.).

jekte kümmert, organisiert die HCG seit 2002 bildungspolitische Materialien, vor allem – wie sie es nennt – zur Wahrung des kulturellen Erbes des Landes (FUCUDE 2012). Über beiden Stiftungen wacht die AAP, die sich selbst aber nicht in der Öffentlichkeit präsentiert.

In neuerem Verständnis könnte man sie als eine Art Think-Tank konzipieren, im Kontakt mit neoliberalen Denkwerkstätten in den US-amerikanischen Zentren, bestehend aus Akademikern, u.a. der Elite-Wirtschaftsuniversität Francisco Marroquín. Diese Universität und ihr Gründervater Manuel Ayau waren schon sehr früh in der neoliberalen Mont Pélerin Society vernetzt. Dieses lose (neo-)liberale Netzwerk, in dem sich so schillernde Persönlichkeiten wie Friedrich August Hayek oder Milton Friedman zu treffen pflegten, hat außerordentlich viele Guatemalteken in seinen Reihen. Von 21 Repräsentanten aus Zentralamerika stammten schon 1959 deren 15 aus Guatemala, was sie unter die teilnahmestärksten 15 Nationen weltweit brachte, knapp hinter Österreich mit 17 Mitgliedern (Plehwe/Walpen 2006). Dieser starke Einbezug der guatemalteken Elite in transnationale Netzwerke überrascht vor allem auf Grund der Tatsache, dass die wirtschaftliche Elite, wie wir sie im Kreise der AAP versammelt finden, lange nicht gesellschaftskonstituierende Aktivitäten plante. Die Vereinigung der Freunde des Landes hat sich nie aktiv in die Politik eingemischt, und auffallend ist, dass sie sich als Institution auch kaum in der Öffentlichkeit zeigt. Ihr derzeitiger Präsident, Ignacio Andrade Aycinena, ebenfalls Abgänger der liberalen Wirtschaftsuniversität Francisco Marroquín und Anwalt, erwähnt das AAP-Präsidium in seinem Lebenslauf nicht, eine Homepage der Vereinigung sucht man vergebens. Ihre Büroräumlichkeiten findet man in einem anonymen, nicht sonderlich imposanten Haus im 1. Bezirk in Guatemala Stadt, außer einer Klingel deutet nichts auf die Vereinigung hin. In einem schlichten Warteraum kann man über ein Schiebefenster mit einer Sekretärin reden und die HGG beziehungsweise die daran anschließenden für den schulischen Bereich lancierten Publikationen käuflich erwerben.

Nachdem diese wirtschaftliche und politische Entscheidungselite mit zunehmendem Machtgewinn der Militärs an Einfluss verlor, kam es ab den 1980er-Jahren zu einer erneuten Machtverschiebung im Lande. Guatemala war international zusehends isoliert. Darin sahen die Mitglieder der AAP Chancen, und Molden konstatiert: „Diese Gruppe erkannte früh, noch ehe Friedensverhandlungen zwischen Regierung und Guerilla aufgenommen worden waren, die entscheidende Bedeutung der Transitionszeit für die Neukonstituierung der Gesellschaft.“ Und darauf folgend: „Die Ausrichtung eines enormen historiographischen Unternehmens war also gedacht als moralischer Beitrag zu einer Transformationsperiode, in der positive, identitätsstiftende Impulse wichtig für die Dynamik der demokratischen Konsolidierung waren.“ (Molden 2007: 249) Dabei hatte die Institution zwar auf der einen Seite Wert gelegt auf eine

breit aufgestellte und politisch diversifizierte Autorenschaft; da aber mehrere kritische, beziehungsweise linke und indigene AutorInnen die Zusammenarbeit verweigerten oder ihre Beiträge später wieder zurück zogen, muss die Vereinigung nun doch dem Vorwurf entgegentreten, ein tendenziöses historiographisches Werk produziert zu haben (ibid: 255f.). Der Verdacht auf eine Interpretation mit *bias* bestätigt sich in der Aussage des Hauptverantwortlichen, Jorge Luján Muñoz, zumindest was die Recherchearbeit zum späten 20. Jahrhundert und somit zur für die vorliegende Arbeit relevanten Zeitabschnittes angeht: „Also, ich würde sagen, dass ich zur Zeitgeschichte keine Recherchen gemacht habe. Ich habe in dieser Zeit gelebt, und dazu habe ich meine Standpunkte.“⁴³

5.5.4 Analysezusammenfassung: *La Historia Sinóptica de Guatemala*

Die *Historia Sinóptica de Guatemala* der Herausgeberschaft der Freunde des Landes AAP widmet sich in drei ausführlichen Kapiteln den Ereignissen des Bürgerkrieges. Während die AutorInnen die Gräueltaten der Armee anerkennen und auch nicht davor zurück schrecken, Menschenrechtsverletzungen der Konfliktparteien beim Namen zu nennen und die Gewalt dieser Jahre auch als Bürgerkrieg zu sehen, bleibt das Resümee der Darstellung etwas unklar. Ihr Narrativ beschreibt die Gewalt in gewisser Weise als notwendiges Übel zur Genesung der Bevölkerung und sieht alsdann in den Strategien Ríos Montts auch die einzige Möglichkeit auf dem Weg in die Demokratie und auch als Garant für eine florierende Wirtschaft. Die eigene Rolle der Wirtschaftsoligarchie wird nicht thematisiert, die historische Allianz mit den konstant als korrupt bezeichneten Militärs zurückgewiesen; einzige Erwähnung findet die AAP im Bürgerkriegsnarrativ an der Seite von Opferorganisationen, demonstrierend für Demokratie während des Serranazos. Die *Historia Sinóptica de Guatemala* wurde 2002 durch eine kräftige Finanzspritze des MINEDUC gratis an Tausende Schulen verteilt, ist damit im Schulfeld eines der präsentesten Werke zur Erörterung des Bürgerkriegsnarratives und kann durch die Unterstützung des Staates auch als semi-offizielles Narrativ gesehen werden. Die Vereinigung der Freunde des Landes ist trotz bewusster Distanzierung vom politischen Feld eine der wichtigsten und dominantesten AkteurInnen des bildungspolitischen Feldes, operiert aber bloß durch seine Stiftungen FUCUDE und HCG.

⁴³ „Bueno, yo diría que sobre la historia contemporánea de Guatemala yo no he investigado. La he vivido. Y tengo mis puntos de vista.“

6 Schlussfolgerungen

Über 15 Jahre nach dem Friedensschluss sind die Interpretationen jener Jahre von Unterdrückung und Krieg keinesfalls homogener geworden. Während man sich in den Friedensverhandlungen um eine Aufarbeitung des Krieges bemühte und dies als Garant für die Gewährleistung des andauernden Friedens sah, divergierten von Beginn an die Wege und Herangehensweisen zu dieser Aufarbeitung und die Deutungstendenzen der verschiedenen AkteurInnen, die sich dieser Aufgabe annahmen. Diese geschichtspolitischen Kämpfe manifestieren sich, wie gezeigt werden konnte, auch im Feld der Bildung.

Die analysierten Schulbuch-Bürgerkriegsnarrative könnten differierender kaum sein, die Analyse ihres geschichtspolitischen Entstehungskontexts hat sich als ausgesprochen erkenntnisfördernd erwiesen. So kann resümierend gesagt werden, dass der Kampf um eine Deutungshoheit der jeweiligen Geschichtsdarstellung auch im Feld der Bildung geführt wird. Je nach politischer und sozioökonomischer Positionierung äußern sich die AutorInnen der Schulbücher höchst kontrovers zu den Bürgerkriegsjahren, und ziehen andere Schlüsse aus der konfliktiven Vergangenheit.

Die vier analysierten Werke zeichnen äußerst unterschiedliche Konfliktlinien. Für den transnationalen Konzern Santillana geht es vor allem darum, Vergangenes möglichst neutral zu beschreiben und auch keine direkte Verbindung zur aktuellen Lage des Landes zu zeichnen. Dabei stützen die Santillana-AutorInnen sich in ihrem Sozialkundebuch *Enlaces* auf die Debatte der Kultur der Gewalt, die nun von der Kultur des Friedens abgelöst werde; die eklatanten Differenzen zwischen den verschiedenen Gesellschaftssektoren scheinen überbrückt und die kulturelle, ethnische, soziale Diversität des Landes wird als kostbares Gut gepriesen. Das ganze Thema des Bürgerkriegs wird in einen Kontext des Kalten Krieges gebettet, aus dem es sich kaum zu lösen vermag. Menschenrechtsverletzungen und Kriegsverbrechen werden wohl dargestellt, allerdings durch Passivierungen verschleiert.

Klar im Widerspruch dazu lässt sich dem gegenüber das Narrativ aus indigener Schmiede charakterisieren. PRODESSA's Geschichtsdarstellung in *La interculturalidad en el aula* baut auf der Kontinuität indigener Unterdrückung seit der Eroberung des Kontinentes auf; der Bürgerkrieg stellt daher keinen Bruch in der Erzählung dar, sondern vielmehr einen traurigen Höhepunkt. Der Friedensschluss vermag die AutorInnen nicht über die nach wie vor starken Disparitäten zwischen Arm und Reich, Indigenen und Ladinos, und den der Gesellschaft immanenten Rassismus hinwegzutäuschen. Das Schulbuch weist sich somit nicht nur als Pädagogikum, sondern – im Gegensatz zu den anderen Werken – explizit auch als Politikum aus

und erhebt keinen Anspruch auf Neutralität. Im transportierten Bürgerkriegsnarrativ von PRODESSA kann kein globaler Einfluss erkannt werden – die Konfliktkonstellation wird national aufgestellt, ressourcenarme Indigene werden als Opfer von nationalem Rassismus – und nicht wie bei Santillana als Kollateralschäden im Zuge der Bekämpfung kommunistischer Subversion – eingeschätzt.

Etwas anders positioniert sich das Schulbuch von Piedra Santa. In *El mundo ayer y hoy* nehmen die AutorInnen um die Verlegerin Piedra Santa die Rhetorik der Wahrheitskommission auf und plädieren – mit starker Referenz auf den Bericht der CEH – für mehr Rechtsstaatlichkeit und größere Toleranz gegenüber der nationalen Diversität. Auch bei Piedra Santa verwendet man den Begriff der Kultur des Friedens, nutzt ihn aber tatsächlich, um den Schulkindern Mittel und Wege in die Hände zu geben, eine friedliche Gesellschaft zu gestalten. Die AutorInnen des Verlages Piedra Santa verweisen damit, wie das auch in *Memoria del Silencio* geschieht, auf eine komplexe Konfliktkonstellation ohne klare Konfliktlinien. Dichotomien wie Indigen gegen Ladino, Kommunismus gegen Liberalismus, werden dabei zwar diskutiert, aber als Oppositionspaare nicht alleine für den Krieg verantwortlich gemacht.

Die Schulenzyklopädie aus dem Hause AAP indes, die *Historia Sinóptica de Guatemala*, baut, ähnlich wie dies auch im Narrativ des Santillana-Werks geschehen ist, auf die Glorifizierung einer friedlichen Gegenwart auf. Während auch hier die Gräueltaten des Bürgerkrieges aufs Schärfste kritisiert werden, verschwinden manche Aspekte – wie beispielsweise die eklatant divergierenden Zugänge zu Ressourcen der verschiedenen Gesellschaftssektoren und der Rassismus – von der Kriegsagenda. Stattdessen werden die korrupten Militärregimes so stark kritisiert, dass der Weg in die Demokratie und damit auch die Bekämpfung der Korruption und der politischen Macht der Militärs (unter Ríos Montt mit heftigen und harten Mitteln) als das entscheidende Momentum der jüngeren Geschichte erkannt und der Krieg dadurch in gewisser Weise legitimiert wird. Auch diese nationale Geschichtserzählung kommt ohne eine intensive Einbettung in den Kontext des Kalten Krieges aus; er wird zwar erwähnt, aber die gesellschaftsformenden Tendenzen im Landesinneren werden stärker herausgearbeitet, um ihnen die Chance auf ein demokratisches, vereintes Guatemala zuzuschreiben. So wird der nationale Wille zur Demokratie und nicht die internationale politische Entspannung als treibendes Element beschrieben, das Guatemala den Frieden gebracht habe.

Während die Werke von PRODESSA und Piedra Santa auf unterschiedliche Weise einen Handlungsbedarf im Heute und in der Zukunft sehen, und die Gründe und Auswirkungen des Krieges und der sich darin manifestierenden Machtkonstellationen auch für die Gegenwart

noch anprangern, geschieht dies bei Santillana und der AAP nicht. Diese beiden Werke beschränken sich darauf, den Bürgerkrieg und seine Konfliktkonstellationen als beendet, und die Zukunft des geeinten Guatemalas als gesichert zu beschreiben.

Diese Darstellungen mögen angesichts der geschichtspolitischen Positionierung und der Interessenslage der verschiedenen Körperschaften nicht überraschen. Die Konfrontation divergierender Schulbuchnarrative ist deutlich: Diverse soziale Gruppierungen mit unterschiedlichen Erinnerungsrahmungen „beteiligten sich an einer polyphonen Debatte über die jüngste Geschichte. Und zwar stets auch, um politische Pläne für Gegenwart und Zukunft zu legitimieren.“ (Molden 2007: 10). Eine Darstellung, wie sie Santillana liefert, kann ohne größere Reibungen im Schulunterricht präsentiert werden; ihr Buch stößt damit auf geringeren Widerstand und kann deshalb von breiten Gesellschaftssektoren gelesen werden, was das originäre Interesse des transnationalen Konzerns ist. PRODESSA hingegen ist an einem Ausgleich innerhalb der Gesellschaft interessiert, plädiert für mehr Toleranz und Wertschätzung der indigenen Kultur, ohne sie auf ein folkloristisches Element einer mittlerweile modernen Gesellschaft zu reduzieren. Auch Piedra Santa will mit ihren Schulbüchern den Diskurs in der guatemaltekischen Bevölkerung prägen und ist interessiert daran, das Bürgerkriegsnarrativ der CEH in die Schule zu transportieren, da Kenntnisse über die kriegerische Vergangenheit und die Lehren daraus als Garant für den Frieden heute und in der Zukunft gesehen werden. Durch den Machtverlust des Militärs hat die wirtschaftliche und politische Entscheidungselite wieder stärkeren Einfluss gewonnen; dies untermauert die AAP mit der Herausgabe einer Geschichtserzählung, die die Interessen der Wirtschaft und der Besitzenden des Landes wahrt.

Die Erkenntnisse der CEH fließen nur in einem der vier analysierten Werke tatsächlich in umfassendem Stile in die Darstellung des Bürgerkrieges ein. Dennoch, die Empfehlungen der Wahrheitskommission für die Beschäftigung mit der rezenten Vergangenheit und der Auseinandersetzung mit den Gründen des Bürgerkrieges als zentrale Elemente für die Stärkung der guatemaltekischen Gesellschaft blieben, wie Elizabeth Oglesby anmerkt, nicht unerhört. So waren es besonders internationale AkteurInnen, Institutionen und Organisationen aus der guatemaltekischen Zivilbevölkerung, die den Bericht für eine Öffnung des Diskurses zu nutzen wussten und sich seine Forderungen und Empfehlungen zu eigen machten (Oglesby 2007b: 78). Trotzdem ist die curriculare Verankerung mangelhaft. Die größten Schulbuchverlagshäuser – unter ihnen das analysierte Werk von Santillana – benützen das von *Memoria del Silencio* vorgeschlagene Narrativ als *relato de muerte*, als Erzählung des Todes einer vergangenen Zeit, und kontrastieren diese mit einer gegenwärtigen Kultur des Friedens, die die Schrecken der Vergangenheit überwunden habe.

Der Bericht der CEH muss aber dennoch als wichtiger Beitrag zur Historiographie Guatemalas gewertet werden. Es konnte gezeigt werden, dass die Arbeit der CEH Räume geöffnet hat, eine andere Geschichte als jene von der Regierung und den Militärs transportierte Narrativ zu erinnern und *Memoria del Silencio* somit eine Contra-Memoria, ein Gegengedächtnis zur bis dato vorherrschende Geschichtserzählung des Militärs und der wirtschaftlichen und politischen Entscheidungselite schaffen konnte.

Durch diese neuen Geschichtserzählungen in Guatemala und durch die massive internationale Beteiligung an den Friedensverhandlungen haben sich in Guatemala zumindest rhetorisch die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse verschoben. Die Ermächtigung der indigenen Bevölkerungsteile und der Kampf gegen den der Gesellschaft immanenten Rassismus hat neue Diskursräume geschaffen, die Artikulationsformen sind diversifizierter.

Eine neue Leiterzählung kann hier nicht festgestellt werden, denn viel mehr eine Vielfalt von scheinbar nebeneinander laufenden Kriegsnarrativen, je um Deutungshoheit kämpfend. Dies mag auf der einen Seite die Chance auf eine polyphone Darstellung des Krieges erhöhen, auf der anderen birgt diese heterogene Narrativlandschaft auch die Gefahr, dass sich die Interessen und Positionen aus der damaligen Kriegskonstellation perpetuieren – das Schulbuch als Fortsetzung des Krieges mit anderen Mitteln. Letzteres muss bis zu einem gewissen Grad angenommen werden: Trotz der Öffnung des Diskurses sind die Machtkonstellationen nicht weniger verhärtet und die sozioökonomischen Unterschiede des Landes nicht beseitigt: „Despite nearly forty years of civil war, power has not changed hands in Guatemala. Power and social relations continue more or less as they were prior to the 1960s” (Steinberg/Taylor 2003: 450).

Geschichtspolitische Debatten im Schulunterricht und eine polyphone Darstellung des Geschehenen könnten vielleicht dazu beitragen, dass die Diskussion um eine tatsächliche Neuverteilung der Macht nicht ganz von der Tagesordnung verschwindet.

7 Forschungsausblick

Während ich an dieser Arbeit schrieb, hat Guatemala einen neuen Präsidenten bekommen: Der ehemalige General Otto Pérez Molina amtiert seit Januar 2012 (seinem Slogan zufolge: mit harter Hand) und es dürfte zu einer erneuten Verhärtung in der Versöhnungs- und Erinnerungspolitik kommen. Kurz vor Ablauf der Amtszeit seines Vorgängers, Álvaro Colom, kam es zum ersten Mal in der Nachkriegsgeschichte des Landes zu einer offiziellen Entschuldigung eines Präsidenten für die Kriegsgreuel, die der Staat und seine Streitkräfte an ihrem Volk verübt hatten. Ebenfalls 2011 wurden einzelne Hauptverantwortliche des Massakers in Dos Erres zu insgesamt 6.060 Jahren Haft verurteilt. Letztere zwei Punkte sind wohl doch eher als strategische Züge des scheidenden Präsidenten zu sehen, weniger als tatsächliche Wendepunkte im staatlichen Umgang mit der Kriegsvergangenheit. Präsident Otto Pérez Molina hingegen dürfte auch die bildungspolitische Debatte neu aufheizen und manche Akzente neu setzen. Seine Wahl zeigt, dass das Militär auch lange nach der Transitionszeit weiterhin mächtig ist und im Kampf um die geschichtspolitische Deutungshoheit noch lange mitreden wird.

Viele Aspekte guatemaltekischer Bürgerkriegsnarrativforschung konnten hier nicht berücksichtigt werden und diverse spannende Forschungsfragen und Anschlussfragen bleiben offen. Zentral ist in einer etwas breiteren Perspektive der Schulbuchforschung die Implementierung der Bürgerkriegsnarrative im Unterricht. Als entscheidender Faktor im Umgang mit der konfliktiven Vergangenheit im Schulunterricht muss dabei die Lehrperson erkannt werden, die, je nach eigener Positionierung und Sozialisation, die neue Auflage im CNB zur Behandlung des Bürgerkrieges als Chance sieht oder aber gar nicht erst in die eigene persönliche Schulagenda aufnimmt. Wie Repe (2001: 91) richtig erkennt: „Apart from ‘oral history’, the teacher is probably the person, who can exercise the strongest influence on pupils, however, teachers often do not teach in the way textbooks present certain subjects.”

Durch das lange gesellschaftliche Schweigen ist eine Behandlung des Themas des Bürgerkrieges in den Schulklassen eine schwierige, und neues Konfliktpotential schaffende Aufgabe. In durch diese Thematik tief gespaltenen Gesellschaften mag eine Erörterung des Themas auch Wunden aufreißen: „Many victims of the war have had little or no closure because they must interact with those who abducted, tortured, and/or killed their loved ones.” (Steinberg/Taylor 2003: 453). Es muss also genauer darauf geachtet werden, wie in den einzelnen Dorfgemeinschaften Versöhnungsprozesse ausgehandelt werden und wie sich die neuen Dis-

kurse und die differierenden Deutungen des Bürgerkrieges in den jeweiligen Regionen etablieren können.

Keines der vorgestellten Bürgerkriegsnarrative konnte bislang eine Deutungshoheit für sich beanspruchen, und die Beschäftigung neu aufkeimender Gewalt und die Problematik der Drogen- und Bandenkriege, die seit ein paar Jahren massiv zugenommen haben, dürften dazu führen, dass der Diskurs einer Kultur des Friedens kaum lange aufrechterhalten werden kann. Ob sich der Bürgerkrieg als geschichtspolitisches Instrument noch lange instrumentalisieren lässt, bleibt offen und ist Gegenstand von künftiger Forschung.

Abkürzungsverzeichnis

AAP	Asociación de Amigos del País
AVEMILGUA	Asociación de Veteranos Militares de Guatemala
CEH	Comisión para el Esclarecimiento Histórico
CNB	Curriculo Nacional Base
CNPRE	Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa
CoEd	Cooperative for Education
CSR	Corporate Social Responsibility
DIGECADE	Dirección General de Gestión de Calidad Educativa
FUCUDE	Fundación para la Cultura y el Desarrollo
GAM	Grupo de Apoyo Mútuo
HDG	Funcación para el Enaltecimiento de la Herencia Cultural de Guatemala
HGG	Historia General de Guatemala
H.I.J.O.S.	Hijos e Hijas por la Identitdad y la Justicia Contra el Olvido y el Silencio
MINEDUC	Ministerio de Educación de Guatemala
PAC	Patrullas de Autodefensa Civil
PGT	Partido Guatemalteco del Trabajo
PRODESSA	Proyecto de Desarrollo de Santiago
REMHI	Proyecto Interdiosesano de Recupercación de la Memoria Histórica
URNG	Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca

Gesprächsverzeichnis

Von der Autorin geführte Interviews in Guatemala:

Egil Iván Galindo Ovalle (Pädagoge und wissenschaftlicher Mitarbeiter bei FLACSO)

Jorge Luján Muñoz (Historiker, Generalherausgeber der HGG, AAP-Mitglied)

Federico Roncal (Co-Direktor bei PRODESSA)

Raul Esteban Cuyún (Geschichtslehrer auf Oberstufe)

Irene Piedra Santa (Direktorin, Verlegerin und Schulbuchautorin des Verlages Piedra Santa)

Edelberto Cifuentes (Historiker)

Marvin Estuardo Ramírez Cordon (Historiker beim MINEDUC)

Delfo Cetino Marroquín (Mitarbeiter der DIGECADE beim MINEDUC)

Brenda Pineda (Mitarbeiterin ODHAG)

Primärquellen: Analysierte Schulbücher

- EDITORIAL PIEDRA SANTA (2010): El Mundo Ayer y Hoy. Ciencias Sociales 9. Guatemala Ciudad: Editorial Pierda Santa.
- EDITORIAL SANTILLANA (2009): Enlaces. Ciencias Sociales 9. Guatemala Ciudad: Editorial Santillana.
- HCG [Fundación para el Enaltecimiento de la Herencia Cultural de Guatemala] (2008): Historia Synóptica de Guatemala. Guatemala Ciudad: Editorial Amigos del Pais.
- PRODESSA (2010): La Interculturalidad en el aula. Guía Pedagógica para trabajar la Interculturalidad en Secundaria. Guatemala Ciudad: PRODESSA.

Bibliographie

- Acuerdo sobre la paz firme y duradera. Guatemala, 29.12.1996.
- Acuerdo sobre el establecimiento de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico de las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que han causado sufrimientos a la población guatemalteca. Oslo, 24.06.1994.
- AFEHC (2012): Jorge Lujan Muñoz. Publicaciones. http://www.afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=dir_aff&id=1011 [Zugriff 04.04.2012].
- ARIAS, Arturo (Hg 2000): The Rigoberta Menchú Controversy. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ASTURIAS, Linda/GRISBY, Katherine/OLTHETEN, Theo (2000): Mayan Participation in Educational Reform in Guatemala. Changing the Policy Environment. In: Prospects. Quarterly Review of Education, 166, 461-474.
- AVANCSO/CNEM (1999): Los Contenidos de los Cursos de Estudios Sociales en el Contexto de la Reforma Educativa. Aportes para el Debate. Guatemala Ciudad: AVANCSO/CNEM.
- AVEMILGUA (1998): Guatemala. Testimonio de una agresión. Génesis z Desarrollo de la Violencia en Guatemala durante el Enfrentamiento Armado Interno. Guaetmala Ciudad.
- BENDEL, Petra (1992): Guatemala. In: Nohlen, Dienter [Hg.]: Handbuch der Dritten Welt. Band 3 der Mittelamerika und Karibik- Ausgabe. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf., 117-145.

- BOMAN, Kristina/VELÁSQUEZ ZAPETA, Leticia Josefa (2010): Antes de la Luz. Guatemala Ciudad: Editorial Piedra Santa.
- BORNSCHEIN, Dirk (2009): In den Tentakeln der Macht. Vergangenheitspolitik im Prozess der Demokratisierung Guatemalas (1990-2007). Berlin: mvb.
- CARMACK, Robert M (1988): Harvest of Violence. The Maya Indians and the Guatemala Crisis. Norman/London: University of Oklahoma Press.
- CEH (1999a): Guatemala – Memoria del Silencio. 12 Bände. Guatemala.
- CEH (1999b): Guatemala – Memoria del Silencio. Conclusiones y Recomendaciones del Informe del CEH (Sonderpublikation). Guatemala.
- CIFUENTES MEDINA, Edeliberto (1999): Historia y Enseñanza de la Historia. In: AVANCSO/CNEM (Hg.): Los contenidos de los Cursos de Estudios Sociales en el Contexto de la Reforma Educativa. Aportes para el Debate. Guatemala Ciudad: AVANCSO/CNEM, 96-108.
- CONTERAS, Daniel (1991) [1983]: Breve Historia de Guatemala. Guatemala Ciudad: Editorial Piedra Santa.
- DAVIES, Lynn (2004): Education and Conflict. Complexity and Chaos. London/New York: Routledge.
- DEGU, Wondem Asres (2005): Reforming Education. In: Junne, Gerd/Verkoren, Willemiin (Hg.): Postconflict Development. Meeting new challenges. Boulder/London: Lynne Rienner Publishers, 129-145.
- DÍAS LÓPEZ, Gustavo Adolfo (2008): Guatemala en Llammas. Visión Política-Militar del Conflicto Armado Interno 1960-1996. Guatemala Ciudad: Editorial Oscar de León Palacios.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995): Critical Discourse Analysis. The critical study of language. London/New York: Longman.
- FALLA, Ricardo (1992): Masacres de la Selva. Ixcán, Guatemala (1975-1985). Guatemala: Editorial Universitaria de Guatemala.
- FALLA, Ricardo (1978): Quiché Rebelde. Guatemala: Editorial Universitaria de Guatemala.
- FUCHS, Eckhardt/KAHLERT, Joachim/SANDFUCHS, Uwe (Hg.,2010): Schulbuch Konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

- FUCUDE – Fundación para la Cultura y el Desarrollo: <http://www.fucude.org/> [Zugriff 27.05.2012].
- FURRER, Markus/MESSMER, Kurt (Hg. 2009): Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse. Schwalbach: Wochenschau.
- FURRER, Markus (2009): Einführende Bemerkungen zu Kriegsnarrativen im Schulgeschichtsbuch. In: Furrer, Markus/Messmer, Kurt (Hg.): Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse. Schwalbach: Wochenschau, 7-14.
- GLÄSER, Jochen/LAUDEL, Grit (2004): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Verlage für Sozialwissenschaften.
- GRANDIN, Greg (2004): The Last Colonial Massacre. Latin America in the Cold War. Chicago: The University of Chicago Press.
- GRANDIN, Greg (2000): The Blood of Guatemala. A History of Race and Nation. Durham/London: Duke University Press.
- GRREN, Linda (1999): Fear as a Way of Life. Mayan Widows in Rural Guatemala. New York: Columbia University Press.
- GRUPO CHAJOMA' (2006): Guatemala: ¿En qué punto está la reforma educativa? Informe especial:
http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/reforma_educativa_guatemala.pdf [Zugriff 21.09.2011].
- HALBWACHS, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart: Enke.
- HALE, Charles (2007): „Más que un indio“. Ambivalencia Racial y Multiculturalismo Neoliberal en Guatemala. Guatemala Ciudad: AVANCSO.
- HALE, Charles (1997): Consciousness, Violence, and the Politics of Memory in Guatemala. In: Current Anthropology 38/5, 817-838.
- HANDY, Jim (1994): Revolution in the Countryside. Rural Conflict and Agrarian Reform in Guatemala. Chapel Hill/London: The University of North Carolina Press.
- HANDY, Jim (1984): Gift of the Devil. A History of Guatemala. Boston: South End Press.

- HATCHER, Rachel (2009): Truth and Forgetting in Guatemala. An Examination of *Memoria del Silencio* and *Nunca Más*. In: Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies, 34/67, 131-162.
- HECKT, Meike (2000): Guatemala. Interkulturelle Bildung in einer ethnisch gespaltenen Gesellschaft. Münster: Waxmann.
- HÖHNE, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches. Frankfurt am Main: Johan Wolfgang Goethe-Universität.
- JONAS, Susanne (2000): Of Centaurs and Doves. Guatemala's Peace Process. Boulder: Westview Press.
- JONAS, Suanne (1991): The Battle for Guatemala. Rebels, Death Squads, and U.S. Power. Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press.
- JONAS, Susanne/STEIN, Nancy (1974): Guatemala. Berkeley: NACLA.
- KOULOURI, Christina (2001): Introduction. The Tyranny of History. In: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe: Teaching the History of Southeast Europe. Thessaloniki: Center of Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 15-25.
- LÄSSIG, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulbuch Konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 199-215.
- LINDO-FUENTES, Héctor (1999): Balancing memory and „culture of peace“: Writing a history textbook in El Salvador after a civil war. In: Internationale Schulbuchforschung, 21/4, 339-351.
- MARQUES, José/BANNON, Ian (2003): Central America: Education Reform in a Post - Conflict Setting, Opportunities and Challenges. CPR Working Paper, <http://siteresources.worldbank.org/INTRANETSOCIALDEVELOPMENT/214578-1111661180807/20488027/CPRWPNo4.pdf> [Zugriff 15.09.2011].
- MENCHÚ TUM, Rigoberta (1993): I, Rigoberta Menchú. New York: Verso.
- MÉRIDA; Mario (2010): La Historia Negada. Compendio acerca del Conflicto Armado Interno en Guatemala. Guatemala Ciudad.

- MERSKY, Marcie (2000): History as an Instrument of Social Reparation. Reflections on an Experience in Guatemala. In: The Just Word, 5/1, 1-4.
- MINEDUC (2011): Estadísticas educativas.
<http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2009/main.html> [Zugriff 16.09.2011].
- MINEDUC (2011): Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo No.12-91 (1991).
http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/leyes_y_acuerdos/leyes_educativas/documents/1991%2012-91%20DL%20Ley%20de%20Educación%20Nacional.pdf [Zugriff 16.09.2011].
- MOLDEN, Berthold (2009): Mnemohegemonics. Geschichtspolitik und Erinnerungskultur im Ringen um Hegemonie. In: Molden, Berthold/Mayer, David (Hg.): Vielstimmige Vergangenheiten – Geschichtspolitik in Lateinamerika. Wien: Lit-Verlag, 31-56.
- MOLDEN, Berthold (2007): Geschichtspolitik und Demokratisierung in Guatemala. Historiographie, Nachkriegsjustiz und Entschädigung 1996-2005. Wien: Lit-Verlag.
- MOLDEN, Berthold/MAYER, David (Hg., 2009): Vielstimmige Vergangenheiten – Geschichtspolitik in Lateinamerika. Wien: Lit-Verlag.
- OGLESBY, Elizabeth (2007a): Historical Memory and the Limits of Peace Education. Examining Guatemala's Memory of Silence and the Politics of Curriculum Design. In: Cole, Elizabeth (Hg.), Teaching the violent past: History Education and Reconciliation, Plymouth: Rowman and Littlefield Publishers, 175-202.
- OGLESBY, Elizabeth (2007b): Educating Citizens in Postwar Guatemala. Historical Memory, Genocide, and the Culture of Peace. In: Radical History Review, 97, 77-98.
- PINGEL, Falk (2010): UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revidad and updated edition. Paris/Braunschweig: UNESCO/Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- PINGEL, Falk (2009): Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation. In: Georg-Eckert-Institut (Hg.): Grenzgänger. Aufsätze von Falk Pingel. Göttingen: V&R unipress, 319-338.
- PNUD GUATEMALA (2011): Colección estadística departemantal.
http://www.desarrollohumano.org.gt/fasciculos/cifras_v4.html [Zugriff 12.12.2011].

- POHL, Karl Heinrich (2010): Wie evaluiert man Schulbücher? In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Schulbuch Konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 118-133.
- QUESEL, Carsten (2009): Kriegsnarrative in britischen Schulgeschichtsbüchern aus dem Zeitalter der Weltkriege. In: Furrer, Markus/Messmer, Kurt (Hg.): Kriegsnarrative in Geschichtslehrmitteln. Brennpunkte nationaler Diskurse. Schwalbach: Wochenschau, 65-79.
- REIBER, Tatjana (2009): Demokratieförderung und Friedenskonsolidierung. Die Nachkriegsgesellschaften von Guatemala, El Salvador und Nicaragua. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REPE, Bozo (2001): The Situation Regarding History Textbooks in SEE. In: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe: Teaching the History of Southeast Europe. Thessaloniki: Center of Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 88-92.
- REPOUSSI, Maria/TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2010): New Trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography. In: Journal of Educational Media, Memory and Society, 2/1, 154-170.
- RESTALL, Matthew/ASSELBERGS, Florine (2007): Invading Guatemala. Spanish, Nahua, and Maya Accounts of the Conquest Wars. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- SALAZAR TETZAGÜIC, Manuel de Jesus/GRIGSBY, Katherine (2004): Curriculum Change and Social Cohesion in Multicultural Guatemala. In: Tawil, Sobhi/Harley, Alexandra (eds.): Education, Conflict and Social Cohesion. Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 85-157.
- SCHISLER, Hanna (2001): Beyond National Narratives. The Role of History Textbooks. In: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe. Teaching the History of Southeast Europe. Thessaloniki: Center of Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 93-96.
- SCHISLER, Hanna (1985): Internationale Schulbuchforschung und Schulbuchkritik zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit. In: Schissler, Hanna (Hg.): Schulbuchverbesserung durch internationale Schulbuchforschung? Probleme der Vermittlung zwischen Schulbuchkritik und Geschichtsbuch am Beispiel englischer Ge-

schichte. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 89-101.

SCHISLER, Hanna/SOYSAL: Yasemin Nuhoğlu (2005): The Nation, Europe, and the World. Textbooks and Curricula in Transition. New York [u.a.]: Berghahn Books.

SIEDER, Rachel (2005): Coming to Terms with the Past. Remembering and Forgetting in Guatemala. In: History Today, 55/9, 28-30.

SIEDER, Rachel (2001): War, Peace, and Memory Politics in Central America. In: Barahona de Brito, Alexandra/Gonzalez-Enriquez, Carmen/Aguilar, Paloma (Hg.): The Politics of Memory. Transitional Justice in Democratizing Societies. Oxford: Oxford University Press, 161-189.

SMITH, Carol (1990): Guatemalan Indians and the State. Austin: University of Texas Press.

SOMMER, Vivien (1999): Maurice Halbwachs. <http://erinnerungskultur.com/2009/maurice-halbwachs/> [Zugriff 07.04.2012].

STEINBERG, Michael/TAYLOR, Matthew (2003): Public Memory and Political Power in Guatemala's Postconflict Landscape. In: Geographical Review, 93/4, 449-468.

STEIN, Gerd (1974): Das Schulbuch als Politikum. Duisburg: Verlag der sozialwissenschaftlichen Komparative.

STERR, Albert (1994): Guatemala: lautloser Aufstand im Land der Maya. Interviews, Analysen, Reportagen. Köln: ISP.

THORP, Rosemary/CAUMARTIN, Corinne/GRAY-MOLINA, George (2006): Inequality, Ethnicity, Political Mobilisation and Political Violence in Latin America. The Cases of Bolivia, Guatemala and Peru. In: Bulletin of Latin American Research, 25/4, 453-480.

TITSCHER, Stefan/MEYER, Michael/WODOA, Ruth/VETTER, Eva (2005): Methods of Discourse Analysis. London: Sage Publications.

TROTHA, Trutz von (2004): In Search of Peace. History, Basic Narrative, the Future of War, and the Rise of the Local. An introduction with a Short Overview of the Contributions. In: Foblets, Marie-Claire/Trotha, Trutz von (Hg.): Healing the Wounds. Oxford/Portland Oregon: Hart Publishing, 1-12.

UNESCO (1999): Erklärung über eine Kultur des Friedens und Aktionsprogramm für eine Kultur des Friedens. http://www.unesco.de/kultur_des_friedens.html [Zugriff 14.09.2011].

WODAK, Ruth (1996): Disorders of Discourse. London [u.a.]: Longman.

ZAK, Monika (2008): La Hija del Puma. Guatemala Ciudad: Editorial Piedra Santa.

Anhang

Zusammenfassung

Bürgerkriege stellen radikale Einschnitte in Gesellschaften dar, deren soziopolitische Entgrenzungen auch nach dem formalen Friedensschluss nachwirken. Der in Guatemala unterzeichnete Friedensvertrag von 1996 schrieb fest, dass der fragmentierten Gesellschaft über verschiedene Aufarbeitungs- und Versöhnungsprozesse, über die Anerkennung von Diversität und eine profunde Bekämpfung jener sozioökonomischen Ungerechtigkeiten, die in den jahrzehntelangen Bürgerkrieg gemündet haben, ein anhaltender Frieden garantiert werden solle. Eine zu diesem Zweck ins Leben gerufene Kommission für Historische Aufklärung präsentierte 1999 ihre Darstellung des Bürgerkrieges und setzte damit eine geschichtspolitische Debatte in Gang, in der unterschiedliche Interessensgruppierungen des Landes ihre jeweiligen Bürgerkriegsnarrative dominant zu etablieren versuchten.

Die vorliegende Arbeit analysiert diese Aushandlungsprozesse im Nachkriegs-Guatemala, indem sie die Bürgerkriegsdarstellungen in vier neuen Geschichtsschulbüchern in den größeren Zusammenhang des diskursiven Kampfes um zeitgeschichtliche Deutungshoheit stellt. Die Schulbuchdarstellungen des Konfliktes widerspiegeln nicht nur die unterschiedlichen Erinnerungen an den Krieg, sondern auch aktuelle Machtkonstellationen und aktive Geschichtspolitiken. Schulbücher sind folglich nicht nur der Versuch einer Rekonstruktion des Vergangenen, sondern zugleich auch indikativ für die Entwicklungsperspektiven in der Gesellschaft. Dabei interessiert, wie der Bürgerkrieg „erzählt“ wird, wessen Geschichtsdeutung in die schulischen Lehrmittel Eingang findet, und ob daraus auf ein dominierendes Leitnarrativ geschlossen werden kann. Schulbücher als quasi offizielles Wissen werden hier als Mittel im geschichtspolitischen Kampf erkannt und die divergierenden Interessen geschichtspolitischer Gruppen des Landes offen gelegt und damit auf das übergeordneten Forschungsinteresse verwiesen: Welche Bedeutung kommt der Darstellung des Bürgerkrieges in den Schulbüchern innerhalb dieses Prozesses zu? Welche AkteurInnen und diskursive Strukturen lassen sich identifizieren?

Abstract

Societies that suffered from atrocities as brutal as the Guatemalan civil war are deeply divided. According to the peace agreement of 1996, a complex process of reconciliation should lead the country's population to a prosperous future. A lasting peace should be guaranteed by focus on and acknowledgment of societal diversity as well as a comprehensive set of programs designed to combat the social and economic inequalities that caused the Guatemalan civil war in the first place. As part of a multiyear peace process, a Commission for Historical Clarification was created. In 1999, its commissioners presented their twelve-volume report about the civil war and initiated a debate in the field of the politics of history and thereby questioned the dominant war narrative. Instantly, this created a battle of different war narratives and claims for the power of interpretation of the conflicting past.

This paper aims to analyse those negotiating processes of putting a civil war narrative of four different schoolbooks within the wider context of the discursive battles over interpretational sovereignty. Different representations of the conflicting past not only mirror different memories of the time, but also replicate current power relations and the politics of history. Schoolbooks are not only the forum with which to define the contested past, but also a tool for further developments in society. The author is interested in the way in which the civil war is reflected in recent Guatemalan schoolbooks and whose interpretation of the contested past is represented. Schoolbook texts as semi-official knowledge are conceptualized as instruments in the field of the politics of history and can contribute to expose divergent interests of actors in that field. The main research interest is thus: What relevance is given to the representation of the civil war within the schoolbooks, whose side of the story is actually presented, and which actors and discursive structures can be identified?

Curriculum Vitae

Angaben zur Person

Name:	Ursina Jäger
Geburtsdatum:	12.07.1985
Geburtsort:	Chur (CH)
Kontakt:	ursina.jaeger@gmail.com

Schulbildung

1992 - 1998	Primarschule, Schulhaus Barblan, Chur (CH)
1998 – 2004	Gymnasium mit Schwerpunkt Sprachen, Kantonsschule Chur (CH)

Studium

WS2006 – WS2011	Bachelorstudium der Kultur- und Sozialanthropologie, Universität Wien
WS2006 – SS2011	Modul Globalgeschichte, Universität Wien
WS2006 – SS2012	Individuelles Diplomstudium der Internationalen Entwicklung, Universität Wien
WS2009 – SS2010	Erasmus Stipendium. Studium der Sozialanthropologie, der Entwicklungsökonomie und der Norwegischen Sprache, Universität Oslo (N)

Berufserfahrung

11/2011 – 06/2012	Wissenschaftliche Assistenz der Forschungsgruppe Bildung_Soziale Ungleichheit_Gewalt, Pädagogische Hochschule Zürich (CH)
02/2011	Praktikum am Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig (D)
WS2008 – SS2009/ WS2010 – SS2011	Tutorin am Institut für Internationale Entwicklung, Universität Wien
11/2005 – 11/2011	Übersetzerin von Kinderbriefen vom Spanischen ins Deutsche, Wien und Zürich (CH)
04/2010 – 08/2010	Vollzeit-Mitarbeiterin der Touristeninformation Visit Oslo (N)
06/2008 – 10/2008	Braunviehhirtin, Alp Partnun (CH)
12/2005 – 04/2006	Vollzeit-Service-Mitarbeiterin, Flims (CH)
07/2004 – 11/2005	Volontariat in Guatemala, Leitung der Bibliothek der NGO Nuestros Pequeños Hermanos in Parramos (GT)