



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Die „Riesen“ von Patagonien in bildlichen und  
schriftlichen Quellen

verfasst von / submitted by

Mag. Irini Tzaferis

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 190 313 333

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

Lehramtsstudium, UF Geschichte, UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christine Ottner-Diesenberger, MAS



## **Danksagung**

Besonders bedanken möchte ich mich bei der Betreuerin dieser Arbeit, Mag. Dr. Christine Ottner-Diesenberger, die mir nicht nur mit zahlreichen hilfreichen Hinweisen und sehr intensiver Betreuung zur Seite gestanden ist, sondern sich auch mit mir durch den Dschungel der Bürokratie gekämpft hat, um diese Arbeit letztendlich betreuen zu können. Es ist nicht selbstverständlich eine Betreuerin zu finden, die sich Zeit nimmt und aufmerksam und interessiert ist und dafür gilt es, meinen aufrichtigen Dank auszusprechen.

Für die zeitaufwändige Beratung und für das Verfügbarmachen von diversen, auch persönlichen, Materialien, gilt es Mag. Gerhard Holzer und der Sammlung Woldan in der Österreichischen Akademie der Wissenschaften zu danken.

Für die Unterstützung während des gesamten Studiums und die Geduld möchte ich meinen Eltern aufrichtig und von ganzem Herzen danken.

Für die genaue Lektüre und die zahlreichen Überarbeitungsvorschläge, die diese Arbeit weit vorangebracht haben, für Lob, Kritik, Anmerkungen und Antrieb, muss ganz besonders Lisa Maria Moser und Vanessa Cerha gedankt werden.

Mein Bruder, Philipp Tzaferis, hat nicht nur viele Kapitel mehrmals gelesen und mir wertvolle Rückmeldungen gegeben, er hat für mich haufenweise Bücher zur Bibliothek und zurückgetragen und schließlich auch unter Zeitdruck bei der Fertigstellung dieser Arbeit durch Zuspruch und Unterstützung einen wesentlichen Beitrag geleistet.

Für die unglaubliche Unterstützung und die Linderung seelischer Qualen während des Schreibprozesses und in den letzten Jahren muss Peter Wenzel gedankt werden.



## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. Einleitende Fragestellungen .....                                                                 | 6   |
| 1.1. Was ist ein Mythos? .....                                                                       | 9   |
| 1.2. Bildliche und schriftliche Quellen- eine begriffliche Annäherung.....                           | 17  |
| 1.3. Der Reisebericht als Quelle.....                                                                | 38  |
| 2. Die Europäische Expansion im 16. Jahrhundert.....                                                 | 43  |
| 2.1. Die Erforschung Patagoniens.....                                                                | 43  |
| 2.2. Auswirkungen der Expansion: Phasen der Kolonialisierung und die Wahrnehmung<br>des Fremden..... | 61  |
| 3. Die "Riesen" von Patagonien in bildlichen und schriftlichen Quellen .....                         | 72  |
| 3.1. Schriftliche Überlieferungen.....                                                               | 72  |
| 3.2. Bildanalytische Methoden nach Wohlfeil/Panofsky .....                                           | 77  |
| 3.3. Didaktische Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht .....                                         | 96  |
| 4. Resümee: Der Mythos der "Riesen" von Patagonien .....                                             | 102 |
| Bibliographie: .....                                                                                 | 104 |
| Abbildungsverzeichnis.....                                                                           | 111 |
| Anhang.....                                                                                          | 113 |
| Zusammenfassung.....                                                                                 | 113 |

## 1. Einleitende Fragestellungen

Jetzt kann man angstlos die Riesen hinwerfen wie einen Sandsack, gefesselt sind sie nicht mehr gefährlich. Vergebens, daß die Betrogenen heulen, sich wälzen, um sich schlagen und – den Namen hat Shakespeare ihnen abgeborgt –ihren Zaubergott Setebos anrufen: die Casa de Contratacion will Kuriositäten! Wie geschlagene Ochsen schleppt und schleift man die Wehrlosen auf die Schiffe, wo sie aus Mangel an Nahrung erbärmlich zugrunde gehen werden.<sup>1</sup>

Stefan Zweig beschreibt in seinem Roman *Magellan* eine Szene, die den europäischen Kolonialismus in all seinen Facetten, in seiner Schonungslosigkeit und Erbarmungslosigkeit zeigt. Zwei Menschen werden mit Kostbarkeiten gelockt, überwältigt und verschleppt, um auf dem europäischen Kontinent als Anschauungsobjekt und Kuriosität zu dienen - aber sie sterben auf der Reise. Diese Menschen werden, wie auch die anderen, denen der als großer Seefahrer und Entdecker in den Geschichtsbüchern stehende Fernando Magellan begegnet ist, als „Riesen“ von Patagonien in die Geschichte eingehen.

Um diese „Riesen“ ist ein Mythos entstanden, der einige hundert Jahre lang tradiert wurde. In der folgenden Arbeit soll diesem Mythos auf den Grund gegangen werden. Im Zentrum steht dabei nicht die Frage, wie dieser Mythos entstanden ist, sondern viel mehr die Frage, welche Funktion die „Riesen“ von Patagonien in einem zeitgenössischen Diskurs einnehmen, der durch den Kolonialismus geprägt ist. Der Begriff des Mythos ist ein sehr beliebiger Begriff, der in fast jeder Disziplin der Geistes- und Kulturwissenschaft verwendet wird. Wurde der Mythos erst als einfältiges Gegenstück zur Wissenschaft betrachtet, verstehen moderne Theorien des 20. Jahrhunderts den Mythos in seiner Funktion als wesentliches, ja unverzichtbares Element jeder Gesellschaft.<sup>2</sup> Theodor W. Adorno und Max Horkheimer gehen in ihrer *Dialektik der Aufklärung* davon aus, dass Mythos immer auch Aufklärung als Akt der Selbstbehauptung des Subjektes bzw. dessen Verstandes ist, andererseits fällt Aufklärung selbst wiederum in Mythologie zurück, wenn sie nicht laufender Kritik unterzogen wird.

---

<sup>1</sup> Stefan Zweig: *Magellan. Der Mann und seine Tat*. Köln: Anaconda Verlag 2015.

<sup>2</sup> Vgl. Robert A. Segal: *Mythos. Eine kleine Einführung*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2007. S.10.

Die Begegnung zwischen den „Riesen“ und den europäischen Seefahrern entsprang dem Geist der europäischen Expansion, der sich in einer sehr traditionalistischen und kolonialistischen Gestalt zeigt. So geht mit der Begegnung ein Anspruch an Landnahme im kolonialistischen Sinne einher, der keine Form der Begegnung im friedlichen Sinne zu lässt, sondern auf Eroberung und Beherrschung aus ist. Ein wesentlicher Teil dieser Arbeit soll und muss sich also auch mit dem Aspekt des Kolonialismus befassen und der Frage nachgehen, welche Funktion die von den „Riesen“ angefertigten Darstellungen im Sinne einer kolonialistischen Vereinnahmung von Menschen innehat. Das Standardwerk zum Thema Kolonialismus liefert nach wie vor Jürgen Osterhammel mit *Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen*, erschienen 1995, in dem eine sehr präzise Unterscheidung zwischen Begrifflichkeiten rund um das Thema Kolonialismus getroffen und in dem eine sehr exakte Definition des Begriffs Kolonialismus vorgenommen wird. Darüber hinaus werden unterschiedliche Formen von Expansionsvorgängen dargelegt.

Mit der Frage nach der Motivation, Expansion aggressiv voranzutreiben, befasst sich Jürgen Osterhammel in seinem 2009 erschienen Werk *Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, in dem er festhält, dass „der arrogante Stolz auf die eigene Zivilisiertheit und der Glaube, zu ihrer weltweiten Verbreitung, berechtigt und verpflichtet zu sein, [] zum einen pure Ideologie [waren]. Diese wurde in unzähligen Fällen benutzt, um Aggression, Gewalt und Raub zu rechtfertigen. Civilizational imperialism schlummert in jeder Form von Zivilierungsmission.“<sup>3</sup>

Die These, dass die europäische Kolonialexpansion dialektisch die eigene Überwindung erzeugt habe, stellt Wolfgang Reinhart in seiner aktuell erschienenen Arbeit *Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der Europäischen Expansion 1415-2015* auf. Sie beruhe auf der Überlegenheit des modernen europäischen Nationalstaates und seiner Machtmittel über den Rest der Welt und sei gleichzeitig immer auf die Zusammenarbeit mit den einheimischen Eliten angewiesen gewesen. So habe die Zusammenarbeit zwar moderne einheimische Eliten hervorgebracht, deren wachsendes Ebenbürtigkeitsbewusstsein konnte aber eben so wenig aufgelöst werden wie das aufkeimende politische Emanzipationsbedürfnis. Gleichzeitig mündeten diese Emanzipationsbestrebungen in der Schaffung von günstigen

---

<sup>3</sup> Jürgen Osterhammel: *Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München: C.H.Beck: 2009. S.1187.

Rahmenbedingungen in der Dekolonisation und der Errichtung eigener nationaler Machtstaaten.<sup>4</sup>

Tradiert wurde der Mythos der „Riesen“ von Patagonien vor allem durch Reiseberichte, in denen nicht nur schriftliche Beschreibungen, sondern auch Abbildungen und bildliche Darstellungen der Einwohnerinnen und Einwohner Patagoniens zu finden sind. Aus dem Fundus der Sammlung Woldan in der Österreichischen Akademie der Wissenschaften wurden einzelne bildliche und schriftliche Quellen herangezogen, deren Analyse nun Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein soll. Die Sammlung Woldan stellt eine der bedeutendsten und wertvollsten Privatsammlungen Mitteleuropas dar. Sie wurde von der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Jahr 1989 übernommen. Erstellt wurde sie vom Wiener Privatgelehrten Erich Woldan (1901-1989), der schon in seiner frühen Jugend ein ausgeprägtes Interesse an Objekten, die den geographischen Wissenschaften zugeordnet werden können, hatte. Dieses Interesse führte dazu, dass er im Laufe seines Lebens eine sehr spezialisierte Sammlung höchsten Niveaus zusammentragen konnte. Die Zugänglichkeit der Sammlung entspricht seinem ausdrücklichen Wunsch und so ist diese in den Räumlichkeiten der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Dr. Ignaz-Seipel-Platz 2, im Ersten Wiener Gemeindebezirk für alle interessierten Studierenden und Forscherinnen und Forscher zugänglich. Die Sammlung enthält Karten, Atlanten, geographische Werke, topographische Ansichten und Reisebeschreibungen.<sup>5</sup>

Die ausgewählten Bilder entstammen alle verschiedenen Reiseberichten, der älteste Bericht ist aus dem Jahr 1619, der jüngste aus dem Jahr 1808. Es wird zu beobachten sein, inwiefern sich die Darstellung und Beschreibung der „Riesen“ in diesem fast zweihundertjährigen Zeitraum transformiert. Die Analyse der Bilder erfolgt nach der Methode von Erwin Panofsky und Rainer Wohlfeil. Dort, wo es möglich ist und sinnvoll erscheint, soll das Bild in seinem Kontext betrachtet werden. Bei manchen Bildern wird es notwendig sein, das Bild als solches zu bearbeiten und zu analysieren, welche Orientierung das Bild im Raum bietet. Bei der Methode von Wohlfeil/Panofsky handelt es sich um eine kunsthistorische Analyse. Ob diese

---

<sup>4</sup> Vgl. Wolfgang Reinhart: Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der Europäischen Expansion. 1415-2015. München: C.H. Beck 2016. S. 1255.

<sup>5</sup> Vgl. Österreichische Akademie der Wissenschaften: (13.05.2016) <http://www.oeaw.ac.at/basis/>.

Methode auf die ausgewählten Bilder anwendbar ist, wird sich in der Praxis zeigen. Neben der Analyse soll auch die Funktion der Bilder untersucht werden und eine Annäherung an die unterschiedlichen Darstellungen versucht werden.

Inhaltlich ist diese Arbeit am Schnittpunkt verschiedener Disziplinen anzusiedeln, so stellt sie die Schnittstelle zwischen wissenschaftlichen Ansprüchen und der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Themen Kolonialismus, Postkolonialismus und Mythentheorie dar, und hat gleichzeitig den wissenschaftlich- didaktischen Anspruch den Einsatz und die Kontextualisierung von Bildern zu untersuchen. Dieses Unterfangen ist nicht leicht zu bewältigen.

So sollen schlussendlich noch didaktische Überlegungen in diese Arbeit einfließen. Durch die ständige Nutzung von unterschiedlichen Medien sind Jugendliche einer intensiven Bilderflut ausgesetzt. Diese äußert sich nicht nur in der Nutzung von bildbasierten Apps, wie Instagram oder Snapchat, Jugendliche sind auch in ihrem Alltag ständig mit Bildern konfrontiert, seien es Plakate auf der Straße, oder Werbung, die sie im Fernsehen sehen. Der Geschichtsunterricht und die damit verbundene Politische Bildung stehen in der Pflicht, den Schülerinnen und Schülern das Werkzeug zu geben, um die Flut der Bilder, die über sie hereinströmt, filtern zu können und ansatzweise durchschauen zu können. So soll versucht werden, wissenschaftlich- didaktische Ansätze zu entwickeln, die die analysierten Bilder für den Schulunterricht verwertbar machen.

### 1.1. Was ist ein Mythos?

Der Begriff Mythos kann im deutschen Sprachgebrauch drei Bedeutungen haben. Erstens werden damit „überlieferte Dichtung, Sage, Erzählung o.Ä. aus der Vorzeit eines Volkes (die sich bes. mit Göttern, Dämonen, der Entstehung der Welt, der Erschaffung des Menschen befasst)“<sup>6</sup> gemeint, zweitens eine „Person, Sache, Begebenheit, die (aus meist verschwommenen, irrationalen Vorstellungen heraus) glorifiziert wird, legendären Charakter hat“<sup>7</sup> oder drittens eine „falsche Vorstellung“<sup>8</sup>. Gemein ist den drei Bedeutungen, dass es sich

---

<sup>6</sup> Duden. Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG 2005. S.690.

<sup>7</sup> Duden (2005) S.690.

<sup>8</sup> Duden (2005) S.690.

um eine erzählte Geschichte handelt. Auch Robert Segal definiert den Mythos als „erzählte Geschichte“<sup>9</sup>, deren Protagonisten und Protagonistinnen ausschließlich „tatsächliche Personen sind, seien es Götter, Menschen oder auch Tiere“<sup>10</sup>.

Beim Mythos handelt es sich um einen beliebten Begriff, der in fast allen Geistes- und Kulturwissenschaften vielfach verwendet wird. So bietet jede Disziplin Raum für Mythentheorie, die Theorie bezieht sich auf den Mythos selbst.<sup>11</sup> Wurde der Mythos erst als einfältiges Gegenstück zur Wissenschaft betrachtet, verstehen die modernen Theorien des 20. Jahrhunderts den Mythos in seiner Funktion als nicht mehr überholt, im Gegenteil: Mythen stellen ein unverzichtbares Element einer jeden Gesellschaft dar.<sup>12</sup>

Man kann Mythen auch als kollektive Archive wesentlicher Elemente des kulturellen Erbes sehen. Sie helfen individuelle Konflikte in die soziale Ordnung einzufügen, indem sie zum Beispiel die „verbotene Frucht“ definieren. Zum Mythos wird ein Symbol für Erlebtes, also zu einem Teil des historischen und kulturellen Erbes. Zugleich ist er Bewältigungshilfe in existenziellen, menschlichen Konflikten, denn er findet immer Antworten auf die wesentlichen Fragen des Lebens, wie zum Beispiel die Frage nach einem Leben nach dem Tod. Diese Fragen finden sich in allen gesellschaftlichen Systemen wieder und ebenso die mythischen Antworten auf ebendiese Fragen. So stellt der Mythos dort eine Form des Umgangs mit der Realität dar, wo Fantasie und äußere Faktizität nicht klar voneinander getrennt sind und ineinanderfließen.

Mythen können als Resultate von Kommunikationsprozessen, in denen Menschen ihre eigenen Fantasien miteinander austauschen, gesehen werden. Sie sind ursprünglich verbal tradierte Texte. Mit der Verbreitung der Schriftlichkeit werden frühe Mythen zu Epen, denen verschiedene Topoi zugrunde liegen: Gründungsmythen, Welterklärungsmythen und das Klären von Sinnfragen stehen im Mittelpunkt. So werden auch Fragen nach dem Leben nach dem Tod thematisiert. Gleichzeitig überliefern Mythen auch Kultur und kulturelle Institutionen, die in den Mythen begründet werden, beispielsweise Speisevorschriften. Sie

---

<sup>9</sup> Segal (2007) S.11.

<sup>10</sup> Segal (2007) S.13.

<sup>11</sup> Vgl. Segal (2007) S.8.

<sup>12</sup> Vgl. Segal (2007) S.10.

stellen Ordnungssysteme dar, die den Menschen helfen, zusammenzuleben. Ihre Aufgabe sind psychosozialologische Zusammenhänge in Form von verdichteten Narrativen deutlich zu machen, zum Beispiel Adam und Eva im Paradies. Zum Zweck der Darstellbarkeit wird eine mythische Geschichte konstruiert, mit der man sich leicht identifizieren kann. So fungiert der Mythos auch als soziales Bindemittel. Kulturelle Normen werden gefestigt, indem sie durch Narrative legitimiert werden.

Die Rede über den Mythos steht immer auch im engen Zusammenhang mit der Mythenkritik. Schon bei antiken Philosophen wie Platon und Epikur wird der Mythos als etwas Unwahres und Zweifelhafte gesehen. Dieser Vorwurf der Lügenhaftigkeit und der moralischen Zweideutigkeit setzt sich in der christlichen Tradition fort. Auch die aufklärerischen Positionen nutzten die vielfältigen Facetten des Mythos für sich, obwohl sie sich im Gegensatz dazu stellen mussten. So griffen die Befürworter und Befürworterinnen der Französischen Revolution in ihren Schriften auf die antike Vorstellungswelt zurück. So sollte sich der Mythos der Revolution unauflöslich festsetzen.<sup>13</sup>

Im Folgenden soll auf die unterschiedlichen Zugänge zum Mythos, die die Kritischen Theorien von Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, Jan Assmann und Roland Barthes aufweisen, eingegangen werden.

### **Die Kritische Theorie**

Theodor W. Adorno und Max Horkheimer unternehmen in der *Dialektik der Aufklärung* den Versuch, das Scheitern der Zivilisation, das sich im Holocaust, in den Katastrophen des Ersten und des Zweiten Weltkriegs und auch in der kapitalistischen Wirtschaftsordnung manifestiert, zu erklären. Als Methode wählen Adorno und Horkheimer ein Verfahren philosophischer Geschichtsschreibung, das auf der Arbeit mit Begriffen beruht, die in einem dialektischen Verhältnis zu einander stehen. Eines dieser Begriffspaare bilden die Begriffe Mythos und Aufklärung. Das Ziel der Aufklärung sei die „Entzauberung der Welt. Sie [die Aufklärung] wolle Mythen auflösen und Einbildung durch Wissen stützen.“<sup>14</sup> Sie verstehen die Aufklärung als

---

<sup>13</sup> Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler Verlag 2004. S.480.

<sup>14</sup> Max Horkheimer/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: Fischer 2013. S.9.

einen Akt der Selbstbehauptung des Subjektes. Gleichzeitig falle die Aufklärung selbst wieder in die Mythologie zurück, wenn sie nicht laufender Kritik unterzogen werde. Die Entzauberung der Welt sei aber auch die Ausrottung des Animismus, der auf dem Glauben an die Beseeltheit beruhe. Der Mythos verfügt über eine große Abstraktion, indem er ein rational geordnetes System von Beziehungen schafft und Erklärung durch Erzählung ebenso bietet, wie er auch Götter in Menschengestalt fasst. „Das Übernatürliche, Geister und Dämonen, seien Spiegelbilder der Menschen, die von Natürlichem sich schrecken lassen. Die vielen mythischen Gestalten lassen sich der Aufklärung zufolge alle auf den gleichen Nenner bringen, die reduzieren sich auf das Subjekt.“<sup>15</sup> Gleichzeitig verabsolutiert die Aufklärung die Geltung des Rationalen, eines der Naturbeherrschung dienlichen Wissens. Sie begnügt sich mit einer pragmatischen Sicht der Dinge und verzichtet im Fortschreiten des Denkens auf jeden Erklärungsversuch, der universal ist. „Wie die Mythen schon Aufklärung vollziehen, so verstrickt Aufklärung mit jedem ihrer Schritte tiefer in die Mythologie.“<sup>16</sup>

„Das Prinzip der Immanenz, der Erklärung jeden Geschehens als Wiederholung, das die Aufklärung wider der menschlichen Einbildungskraft vertritt, ist das des Mythos selber.“<sup>17</sup> So muss der Mythos vornehmlich in seiner ideologischen Wirkung gesehen werden, die dann einsetzt, wenn „der Fluch des unaufhaltsamen Fortschritts [in] (...)die unaufhaltsame Regression“<sup>18</sup> mündet.

## **Roland Barthes**

Der französische Literaturkritiker und Semiotiker Roland Barthes beschäftigt sich in seinem 1957 erschienen Text *Mythen des Alltags* mit aktuellen Ereignissen, die er mit seinem Mythenverständnis zu erklären versucht. Dieses kann als sekundäres semiologisches System verstanden werden, das mithilfe der Begriffe Konnotation und Denotation, sowie dem Saussure'schen Zeichensystem<sup>19</sup>), operiert. So ergebe bei Mythen die denotative Funktion des

---

<sup>15</sup> Horkheimer/Adorno (1969) S.10.

<sup>16</sup> Horkheimer/Adorno (1969) S.11.

<sup>17</sup> Horkheimer/Adorno (1969) S.17.

<sup>18</sup> Horkheimer/Adorno (1969) S.18.

<sup>19</sup> Saussure definierte den Begriff des Zeichens, das er in die untrennbare Verknüpfung von Signifikant (dem Lautbild) und dem Signifikat (der Vorstellung) besteht. Entscheidend an der These ist, dass die Verknüpfung zwischen Lautbild und Vorstellung willkürlich, arbiträr, ist. Es existiert also keine Ähnlichkeit zwischen den Buchstaben und den Dingen an sich. Bedeutungen (Signifikate) werden also, so Saussure, durch Sprache (Signifikanten) nicht einfach abgebildet, sondern durch die Differenz der Lautbilder ausgelöst und

Zeichens einen deformierten Sinn, weil diese von der Konnotation überlagert werde. Unter der Denotation ist die lexikalische Grundbedeutung zu verstehen, die Konnotation stellt die emotionale Mitbedeutung dar. Das bedeutet, dass ein Begriff durch Assoziation (der Konnotation) von seiner ursprünglich lexikalischen Funktion (der Denotation) deformiert werden kann. Diese semiologische Analyse der Mythen will Barthes als Ideologiekritik verstanden wissen. Die Funktion der Ideologiekritik stellt eine Form der Aufklärung dar, um Ausdrucksformen gesellschaftlicher Herrschaft zu bestimmen. So könne jeder Gegenstand zum Mythos werden, wenn er durch die Gesellschaft für eine bestimmte Botschaft angeeignet werde.

So stellt Barthes gleich zu Beginn seiner Abhandlung fest: „Der Mythos ist eine Aussage“<sup>20</sup>.

Doch unter welchen Bedingungen kann Sprache zum Mythos werden? Barthes definiert den Mythos als „ein Mitteilungssystem, eine Botschaft“<sup>21</sup> und gleichzeitig weder Objekt, Idee noch Begriff. So könne „alles, wovon ein Diskurs Rechenschaft ablegen kann, Mythos werden. Der Mythos wird nicht durch das Objekt seiner Botschaft definiert, sondern durch eine Art und Weise, wie er diese ausspricht.“<sup>22</sup> Gleichzeitig werde nicht alles zur gleichen Zeit ausgesprochen. „Manche Objekte werden Beute des mythischen Wortes nur für einen Augenblick, dann verschwinden sie wieder, andere treten an ihre Stelle und gelangen zum Mythos.“<sup>23</sup> Der Mythos kenne formale Grenzen, aber keine inhaltlichen.

Ein Mythos habe also keine inhaltlichen Beschränkungen, erst durch das gesellschaftliche Ansprechen der Dinge werden sie zu Objekten des Mythos. Barthes hält Mythen für historisch überwindbar, sie können nur „eine geschichtliche Grundlage haben, denn der Mythos ist eine

---

hervorgebracht. Vergleiche: Sexl, Martin: Die Entwicklung der modernen Literaturtheorie in zehn Schritten. S.67-95. In: Sexl, Martin (Hg.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: Facultas Verlag 2004.

Saussure stellt fest, dass nur der Mensch die Fähigkeit zur sprachlichen Verständigung habe. Diese Fähigkeit bezeichnet er als *langage*. Sie sei allen Menschen zu eigen, egal, welche Sprache(n) diese beherrschen. Die Einzelsprache selbst, die nur in den Köpfen der Sprachteilnehmer und Sprachteilnehmerinnen existiere, die aber auch für alle S Sprachteilnehmer und Sprachteilnehmerinnen gleich sei, nennt er *langue*. Es ist ein abstraktes Sprachensystem, das nicht beobachtbar sei. Betrachtet und analysiert könne nur die tatsächliche sprachliche Äußerung, die *Parole*, werden, die Sprachverwender und Sprachverwenderinnen von sich geben. Vergleiche: Peter Ernst: Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas Verlag 2004. S.48-58.

<sup>20</sup> Roland Barthes: Mythen des Alltags. In: Barner, Wilfried/Detken, Anke/Wesche, Jörg: Texte zur modernen Mythentheorie. Stuttgart: Philipp Reclam Junior: 2003. S.91.

<sup>21</sup> Barthes (2003) S.91.

<sup>22</sup> Barthes (2003) S.91.

<sup>23</sup> Barthes (2003) S.92.

von der Geschichte gewählte Aussage“<sup>24</sup>. Durch den Mythos werde „das Wirkliche“ in einen „Stand der Aussage“ umgeformt. „Der Mythos kann nicht durch sein Objekt und nicht durch seine Materie definiert werden, denn jede beliebige Materie kann willkürlich mit Bedeutung ausgestattet werden (...)“<sup>25</sup> Als Botschaft kann der Mythos in unterschiedlichster Form, über unterschiedlichste Medien übermittelt werden. Alles kann Träger einer mythischen Aussage sein. Diese Aussage könne ein geschriebener Diskurs ebenso sein, wie Sport, Film, Schauspiel und Reklame.

Barthes bezeichnet den Mythos als sekundäres semiologisches System. Dieses bestehe aus drei Termini: dem Signifikant, dem Signifikat und dem Zeichen. Das Zeichen ist das „assoziative Ganze eines Begriffs und eines Bildes“<sup>26</sup> Nachdem es sich aber um ein sekundäres semiologisches System handelt, ist das, was im ersten System Zeichen ist, im zweiten System ein einfaches Bedeutendes. Der Mythos enthält also zwei semiologische Systeme, von denen eines im Verhältnis zum anderen verschoben ist. Zur Erläuterung führt Barthes folgendes Beispiel auf:

Ich sitze beim Friseur, und man reicht mir eine Nummer von Paris-Match. Auf dem Titelbild erweist ein junger Neger in französischer Uniform den militärischen Gruß, den Blick erhoben und auf eine Falte der Trikolore gerichtet. Das ist der Sinn des Bildes. Aber ob naiv oder nicht, ich erkenne sehr wohl, was es mir bedeuten soll: daß Frankreich ein großes Imperium ist, daß alle seine Söhne, ohne Unterschied der Hautfarbe, treu unter seiner Fahne dienen und daß es kein besseres Argument gegen die Widersacher eines angeblichen Kolonialismus gibt als den Eifer dieses jungen Negers, seinem angeblichen Unterdrücker zu dienen.<sup>27</sup>

Bei den Mythen hat die Geschichte, die erzählt wird also zugleich eine zweite Bedeutung. Diese zu erschließen und zu interpretieren ist die Aufgabe der Mythenanalyse. Im Zentrum steht dabei die Entschlüsselung des Gehalts, den der Mythos verbirgt. Mythenanalyse ist gleichzeitig kritische Gesellschaftsanalyse.

### **Jan Assmann: Mythomotorik**

---

<sup>24</sup> Barthes (2003) S.92.

<sup>25</sup> Barthes (2003) S.93.

<sup>26</sup> Barthes (2003) S.94.

<sup>27</sup> Barthes (2003) S.96.

Jan Assmanns Zugang zur Mythentheorie beinhaltet keine eigene Theorie. Er verknüpft sein Konzept der „Mythomotorik“ mit seiner Beschäftigung mit der „Erinnerungskultur“. Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht die Frage danach, wie sich unterschiedliche Gesellschaften erinnern und welche verschiedenen Formen von politischer Identität, Traditionsbildung und Imagination es gibt. Zentral ist die Auseinandersetzung mit der Funktion des Mythos für das kulturelle Gedächtnis. Assmann beruft sich in seinen Ausführungen auf die von Claude Lévi-Strauss beschriebenen „heißen“ und „kalten“ Gesellschaften. Erstere entwickeln aus ihrer Geschichte eine Dynamik, die ihre Entwicklung ankurbelt. Zweitere nutzen den Mythos, um in ihrer Entwicklung und Identität zu stagnieren. Assmann schreibt nun den kalten Gesellschaften auch eine Form von Motorik zu. Diese würden ihr Potential nicht in der Veränderung, sondern in der Stagnation entfalten. Die Aufgabe des Mythos sei es nicht als Gegenbild zur Geschichte zu fungieren, sondern als verinnerlichte und erinnerte Form und Funktion von Geschichte, also als Form des Vergangenheitsbezugs zu operieren. Als Mythomotorik wird von Jan Assmann der Komplex narrativer Symbole und mobilisierender Überlieferungen verstanden, die Deutungsmuster für die Gegenwart bereitstellen und Handlungsmuster für die Zukunft entwerfen. Mythos sei der „Bezug auf die Vergangenheit, der von dort Licht auf die Gegenwart und Zukunft fallen läßt.“<sup>28</sup> Assmann definiert zwei Funktionen des Mythos, die scheinbar entgegengesetzte Funktionen innehaben.

Die eine Funktion des Mythos wollen wir ‚fundierend‘ nennen. Sie stellt gegenwärtig das Licht einer Geschichte, die es sinnvoll, gottgewollt, notwendig und unabänderlich erscheinen läßt. Diese Funktion hatte etwa der Osiris-Mythos für das ägyptische Königtum, die Exodus-Überlieferung für Israel oder der Troja-Stoff für Rom sowie in dessen Nachfolge für Frankreich und England. [...] Die andere Funktion könnte man ‚kontrapräsentisch‘ nennen. Sie geht von Defizienz- Erfahrungen der Gegenwart aus und beschwört in der Erinnerung eine Vergangenheit, die meist die Züge eines Heroischen Zeitalters annimmt. Von diesen Erzählungen her fällt ein ganz anderes Licht auf die Gegenwart: Es hebt das Fehlende, Verschwundene, Verlorene an den Rand Gedrängte hervor und macht den Bruch zwischen ‚einst‘ und ‚jetzt‘. Hier wird die Gegenwart weniger fundiert als vielmehr im Gegenteil aus den Angeln

---

<sup>28</sup> Jan Assmann: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H.Beck 2013. S.78.

gehoben oder zumindest gegenüber einer größeren und schöneren Vergangenheit relativiert.<sup>29</sup>

Prinzipiell könne jeder fundierende Mythos in einen kontrapräsentischen umschlagen. Wirkt ein Mythos fundierend, so bestätigt und rechtfertigt er die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse als gottgewollt, sinnvoll und unabänderlich. Wirkt er kontrapräsentisch, stellt er die herrschenden Verhältnisse in Frage und ruft zur Veränderung auf, indem er eine bessere Vergangenheit beschwört. Die Bezeichnung fundierend oder kontrapräsentisch komme daher nicht dem Mythos an sich zu, sondern der „selbstbildformenden und handlungsorientierten Bedeutung, die er für die Gegenwart hat, der orientierenden Kraft, die er für eine Gruppe in einer bestimmten Situation besitzt.“<sup>30</sup> Diese Kraft wird von Jan Assmann Mythomotorik genannt. Im Weiteren soll auf den antiemanzipatorischen Charakter des Mythos eingegangen werden.

### **Der antiemanzipatorische Charakter des Mythos**

An dieser Stelle soll einerseits auf den feministischen Zugang zur (patriarchalen) Mythentradition eingegangen werden, andererseits auch auf den postkolonialen. Die Fachliteratur beschäftigt sich ausführlich mit der patriarchalen Mythentradition.

Aufgrund der Wirkungsweise der patriarchalen Mythentradition läßt sich folgern, daß diese gerade als Faszinosum die weibliche Selbstaufklärung und autonome Selbstbestimmung behindert. Eine simple Übernahme dürfte sich für eine Dichtung, die dem Prinzip der weiblichen Autonomie verpflichtet ist, daher ausschließen. Eine solche Nachahmung würde bedeuten, daß die Frau sich dem Bann des patriarchalen Mythos unterwirft, und sich damit dem patriarchalen System, dessen wesentliche Stütze der Mythos Frau ist, dienstbar macht.<sup>31</sup>

Mythos ist überall dort, wo der Mensch versucht, das Bild zu bewahren. Nach Roland Barthes ist der Mythos nicht nur eine Aussage, er ist auch „statistisch gesehen (...) rechts“<sup>32</sup>. Wenn nun eine Aufgabe des Mythos ist, Verhältnisse zu manifestieren und diese zu begründen, so kann

---

<sup>29</sup> Assmann (2013) S.79.

<sup>30</sup> Assmann (2013) S.81.

<sup>31</sup> Dorothe Schuscheng: Arbeit am Mythos Frau. Weiblichkeit und Autonomie in der literarischen Mythenrezeption Ingeborg Bachmanns, Christa Wolfs und Gertrud Leuteneggerts. Frankfurt: Peter Lang 1987. S.53.

<sup>32</sup> Barthes (1964) S.138.

das natürlich auch auf das Geschlechterverhältnis umgelegt werden. Wenn man nach dem Zusammenhang zwischen Frauen und Mythos sucht, kommt man auf eines: den Mythos Geschlechterrolle. Aber eigentlich sagt auch das schon einiges aus – weil der Mythos nicht danach strebt, Zustände zu verändern, sondern im Gegenteil eher zu verfestigen, kann er dazu dienen, aufrechte Rollenbilder beizubehalten und ihnen eine Legitimation zu geben. Simone de Beauvoir setzt sich in *Das andere Geschlecht* mit Mythen über das Wesen der Frau auseinander und untersucht das Bild von Frauen in verschiedenen Wissenschaften, sie beschäftigt sich mit aktuellen Frauenrollen, mit Besonderheiten verschiedener Lebensphasen und weiblicher Sexualität. Eine Funktion des Mythos kann es also sein, Geschlechterverhältnisse zu manifestieren und ihre Natürlichkeit festzuschreiben. Beauvoir streicht in ihrer Analyse vor allem die Erziehung heraus und hält fest: „Man wird nicht als Frau geboren, man wird zur Frau gemacht“<sup>33</sup>

Wie die Bildanalyse, die im Kern dieser Arbeit steht, im Folgenden darstellen wird, kann der Mythos aber auch den Aspekt der kolonialen Machterhaltung und die Legitimation von Herrschaft aus rassistischer Motivation darstellen. Durch die mythische Darstellung des ‚Anderen‘ und des ‚Fremden‘ wird versucht, eine natürliche Hierarchie zu konstruieren, die Herrschaft auf verschiedene Arten legitimiert und Unterschiede manifestiert. Aus kolonialer Perspektive erfüllt der Mythos die antiemanzipatorische Funktion die Selbstbehauptung, als ‚zivilisierte Welt‘ in eine neue einzudringen, zu schaffen und aufrecht zu erhalten. Man kann nun die Worte Beauvoirs auf die Materie der ‚Riesen von Patagonien‘ umlegen, indem man den Topos ändert: Man wird nicht als Fremder geboren, man wird zum Fremden gemacht. Gefragt werden muss also nach der Funktion, die die Tradierung des Mythos der „Riesen“ einnimmt.

## 1.2. Bildliche und schriftliche Quellen- eine begriffliche Annäherung

Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über die Bedeutung von Quellen für die Geschichtswissenschaft gegeben werden und spezifisch auf bildliche und schriftliche Quellen eingegangen werden. Der Quellenbegriff hat sich im Laufe der letzten Jahrhunderte massiv

---

<sup>33</sup> Simone de Beauvoir: *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000. S.384.

gewandelt<sup>34</sup> und an dieser Stelle kann in keinem Fall der gesamte Diskurs wiedergegeben werden, trotzdem soll ein gültiger Quellenbegriff gefunden werden. Außerdem soll der Frage des Einsatzes von bildlichen und schriftlichen Quellen im Geschichtsunterricht und ihrer Bedeutung für die Geschichtsdidaktik Raum gegeben werden.

## Was sind Quellen?

Im Lehrbuch der Historischen Methode und der Geschichtsphilosophie widmet der Historiker Ernst Bernheim (1850-1942) dem Themenbereich Quellenkunde ein ganzes Kapitel. Bernheim forschte zu den historischen Hilfswissenschaften und erlangte durch das *Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie* Ruhm. Er definiert Quellen als

Resultate menschlicher Bestätigung, welche zur Erkenntnis und zum Nachweis geschichtlicher Tatsachen, entweder ursprünglich bestimmt oder doch vermöge ihrer Existenz, Entstehung und sonstiger Verhältnisse vorzugsweise geeignet sind.<sup>35</sup>

Quellenforschung hat das Ziel, die Betätigung der Menschen durch Quellen zu erkennen. Der Geschichtsdidaktiker Hans Jürgen Pandel weist darauf hin, dass Quellen Grundlage und Ausgangspunkt historischen Denkens sind.

Sie sind die ursprünglichste Information, die wir besitzen. Ihr Kennzeichen ist eine größtmögliche zeitliche Identität von Ereignis und Darstellung. Sie sind unverzichtbare Erkenntnisvoraussetzungen, da jede historische Erkenntnis eine historische Erinnerung voraussetzt.<sup>36</sup>

So werde die Quelle in der Geschichtswissenschaft zum Mittel, um das Handeln von Menschen in der Vergangenheit zu erkennen. Die Quellen seien nur Medien, sie unterscheiden sich aber signifikant von anderen Medien: Sie seien das, was von der Vergangenheit heute noch gegenwärtig ist, ein Medium des Erinnerns.<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Ein Abriss des Diskurses kann hier nachgelesen werden: Hans-Jürgen Pandel: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2000. S.5f.

<sup>35</sup> Ernst Bernheim: Lehrbuch der Historischen Methoden und der Geschichtsphilosophie. Leipzig: Duncker & Humblot: 1908. S.252.

<sup>36</sup> Hans-Jürgen Pandel: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2000. S.10.

<sup>37</sup> Vgl. Pandel (2000) S.11.

Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assman verortet eine „enge Wechselbeziehung zwischen den Medien und den Metaphern des Gedächtnisses.“<sup>38</sup> Sie verweist darauf, dass überlieferte Quellen den derzeit herrschenden materiellen Aufschreibesystemen und Speichertechnologien unterliegen. Will man sich diese Quellen vergegenwärtigen, kommt man nicht umhin, den Wandel von Gedächtnistheorien im Überschneidungsbereich mit der Mediengeschichte darzustellen.<sup>39</sup> Die Medien des Erinnerns haben zwei wichtige Eigenschaften: sie kommunizieren über Zeit und Raum hinaus und stellen den Übergang vom auditiven und schriftlichen Bereich dar.

Der Mediävist Hans-Werner Goetz bezeichnet Quellen als alle Zeugnisse, die über vergangene Abläufe, Zustände, Denk- und Verhaltensweisen informieren, also alles, was sich in der Vergangenheit ereignet hat, diese kennzeichnet und von Menschen gedacht, geschrieben und geformt wurde.<sup>40</sup>

Gegenwärtige Texte und Publikationen, so wie Bilder und Videos können nicht als Quelle gesehen werden, da ein Zeitbezug<sup>41</sup> unabdinglich ist. Diese Dokumente werden einmal Quellen sein, aber können Gegenwärtig nicht als Quellen verstanden werden.

Pandel definiert Quellen schließlich wie folgt:

Quellen sind Objektivationen und Materialisierungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens. Sie sind in der Vergangenheit entstanden und liegen einer ihr nachfolgenden Gegenwart vor.<sup>42</sup>

Wir verstehen also unter Quellen Material, das Informationen über menschliches Handeln in die Gegenwart transportiert.

## **Das Bild als Quelle**

---

<sup>38</sup> Aleida Assmann: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C.H.Beck.2010. S:149.

<sup>39</sup> Vgl. Assmann (2010) S.149.

<sup>40</sup> Vgl. Hans-Werner Goetz: Proseminar Geschichte: Mittelalter. Stuttgart: Ulmer 1993. S.62.

<sup>41</sup> Pandel versteht unter dem Begriff die notwendige Distanz, die ein Material zu einer Quelle transformiert.

<sup>42</sup> Pandel (2000) S.11.

Seit dem so genannten Visual Turn<sup>43</sup> innerhalb der geisteswissenschaftlichen Disziplinen rückt das Bild vermehrt in den Mittelpunkt des Interesses. Im folgenden Kapitel sollen die Bedeutung des Bildes in der Geschichtswissenschaft und die Bedeutung eines Bildes als Quelle näher betrachtet werden.

Die Debatte über die Einbeziehung der visuellen Produktionen der Moderne als Quellen in historischer Forschung erstreckt sich seit den 1970er<sup>44</sup> Jahren. Unter Visual History wird die historiografische Auseinandersetzung mit Bildern und deren gesellschaftliche Bedeutung verstanden. Sie gehört – ähnlich wie die Oral History – zu den neuen Methoden der Geschichtswissenschaften.<sup>45</sup>

Die Visual History kann als Erweiterung der Historischen Bildkunde verstanden werden. Einerseits wird der empirische Rahmen der Untersuchungsobjekte erweitert, gleichzeitig bringt sie gegenüber traditionellen bildkundlichen Ansätzen eine methodische Erweiterung, indem sie breiter angelegt ist und dezidiert einen Methodenpluralismus vertritt. Außerdem umfasst sie eine didaktische Erweiterung<sup>46</sup> der Bildkunde.<sup>47</sup>

Der Begriff Visual History umschreibt somit drei Ebenen: die Erweiterung der Untersuchungsobjekte der Historiker in Richtung der Visualität von Geschichte und der Historizität des Visuellen, das breite Spektrum der Erkenntnismittel im Umgang mit visuellen Objekten sowie schließlich die neuen Möglichkeiten der Produktion und Präsentation der Forschungsergebnisse.<sup>48</sup>

---

<sup>43</sup> Unter dem Begriff Visual (oder iconic bzw. pictorial) Turn wird die wissenschaftliche Wende hin zur Auseinandersetzung mit der Geschichte und Theorie der Bilder verstanden. Marius Rimele, Klaus Sachs-Hombach und Bernd Stiegler gehen im Vorwort des Sammelbandes „Bildwissenschaft und Visual Culture“ auf den Begriff und seine Etablierung innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen ein. Vgl.: Marius Rimele /Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler: Vorwort. S.9-14. In: Marius Rimele/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler (Hg.): Bildwissenschaft und Visual Culture. Bielefeld: Transcript Verlag 2014.S.9f.

<sup>44</sup> Gerhard Paul befasst sich dem Text „Von der historischen Bildkunde zur Visual History. Eine Einführung“ ausführlich mit der historischen Entwicklung und dem wissenschaftlichen Diskurs zum Bild als Quelle der Geschichtswissenschaft.

<sup>45</sup> Martin Lengwiler: Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden. Zürich: UTB 2011. S.130.

<sup>46</sup> Auf die Bedeutung des Bildes für den Geschichtsunterricht wird in späterer Folge eingegangen werden.

<sup>47</sup> Vgl. Lengwiler (2011) S.146.

<sup>48</sup> Gerhard Paul: Visual History und Geschichtsdidaktik. Grundsätzliche Überlegungen. S.9-26 In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg.12/2013. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013. S.27.

Bei der Analyse von bildlichen Darstellungen im Vergleich mit der Analyse von Texten können verschiedene Unterscheidungen getroffen werden. Einerseits besitzt das Bild eine nichtlineare und synchrone Aussageform, wohingegen der Text diachron aufgebaut ist. Beim Bild sind die vermittelten Informationen gleichzeitig auf derselben Ebene präsent und simultan wahrnehmbar. Der Text folgt hingegen einer linearen Struktur.<sup>49</sup>

Der Paradigmenwechsel durch die Visual History basiert nach Gerhard Paul auf drei Säulen. Diese Säulen umfassen erstens das geschichtskulturelle Verständnis von Visualität, das nicht mehr das einzelne Bild, sondern die Welt des Sichtbaren und besonders die Weisen des sozialen Gebrauchs von Bildern in den Mittelpunkt stellt. Zweitens wird ein medienwissenschaftlicher Bildbegriff in den Mittelpunkt gestellt, der die Gleichrangigkeit von stehenden und laufenden, künstlerischen und technischen, analogen und digitalen, privaten und kommerziellen Bildern feststellt. Drittens wird ein modernes, kulturwissenschaftliches Verständnis gefördert, in dem ein Bild nicht nur Anschauung darstellt, sondern auch eine aktive Rolle im Prozess der Wissensgenerierung, der Machtausübung und der Realitätserzeugung einnimmt.<sup>50</sup>

So verzichtet die Visual History auf einen privilegierten Zugang und versteht sich als Plattform, auf der verschiedene Ansätze aus unterschiedlichen Disziplinen Verwendung finden.<sup>51</sup>

## **Was ist ein Bild?**

Im folgenden Kapitel soll der Frage einer möglichen Definition eines Bildes nachgegangen werden. Bilder können in vielfache Kategorien unterteilt werden. Es gibt verschiedene Bildtypen, die thematisch aber auch technisch<sup>52</sup> unterschieden werden. In der vorliegenden Arbeit werden vor allem Bilder aus Reiseberichten und Karten bearbeitet.

---

<sup>49</sup>Vgl. Lengwiler (2011) S.133.

<sup>50</sup> Vgl. Gerhard Paul: Visual History und Geschichtsdidaktik. Grundsätzliche Überlegungen. S.9-26 In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg.12/2013. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013. S.12.

<sup>51</sup> Vgl. Lengwiler (2011) S.146.

<sup>52</sup> Michael Sauer unterscheidet Bildtypen thematisch. Er führt Personenbilder, Ereignisbilder, Alltagsbilder, Landschaftsbilder, Stadtbilder, Plakate, Karikaturen, Historienbilder, Rekonstruktionsbilder und Historische Comics auf. Ebenso kategorisiert er Bilder anhand der Merkmale Technik, Präsentation und Verbreitung. Dazu gehören Plastik, Malerei, Druckgrafik und Fotografie. Vgl. Michael Sauer: Bilder im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: 2000.

Andere Ansätze gehen davon aus, dass ein Bild wie folgt definiert werden kann: „[...]materiell erzeugte, optisch wahrnehmbare Visualisierungen, deren Spuren sich auf unterschiedlichen Trägermedien befinden. Dabei handelt es sich um zwei- und dreidimensionale Erzeugnisse [...] als auch um optische Eindrücke, die sich über audiovisuelle Medien [...] vermitteln“<sup>53</sup>

In ihrem Essay *Sehen heißt glauben: Historiker und Bilder* untersucht die Medienwissenschaftlerin Diana Arnold sowohl die Rolle, die Bilder bei der Konstruktion von Geschichte(n) spielen als auch die Art und Weise, wie Geschichte von uns mit Bildern geschrieben wird – mit anderen Worten, wie sich der Einfluss der Geschichte auf unsere Wahrnehmung und unser Verständnis von Bildern der Vergangenheit auswirkt.<sup>54</sup> Historiker würden Quellen genauso interpretieren, wie sie Zeichen interpretieren – und dies zeigt einen Konflikt in Bezug auf die logozentrische Praxis der Geschichtsschreibung und die Rolle von Bildern bei der Konstruktion dieser Narrative.

Arnold bezieht sich in ihrer Ausführung stark auf Peter Burke und dessen Auffassung, „dass Bilder den gleichen historischen Wert besitzen wie Texte oder mündliche Überlieferungen, da sie „Akte der Augenzeugenschaft“ aufzeichneten“<sup>55</sup>.

Diana Arnold weist auf den Gegenwartsbezug von Geschichte hin. Geschichte existiere allein in der Gegenwart und versorge uns mit einer Erzählung, die nach den Ereignissen konstruiert wurde, von denen sie handelt. Das Narrativ müsse ebenso auf den Moment seiner Schöpfung bezogen werden, wie auf sein historisches Thema. Die Funktion der Geschichtsschreibung sei es, einen Dialog zwischen Vergangenheit und Gegenwart herzustellen. Es komme zu einer kontinuierlichen Interaktion zwischen Historiker/Historikerin und Vergangenheit.

Die Geschichte als solche kann als ein Bewertungsprozess der Vergangenheit angesehen werden, der stets durch intellektuelle Moden und philosophische Fragen der Gegenwart eingefärbt ist, unabhängig davon, ob es sich um Sozialgeschichte, empirische Darstellung oder Ähnliches handelt. Und wie gezeigt, erweist sich der Gebrauch von Bildern hierbei als Element in einem fortschreitenden

---

<sup>53</sup> Jens Jäger/Martin Knauer: Bilder als historische Quellen? Ein Problemaufriss. S.7-26. In: Jäger, Jens/Martin Knauer (Hgg.): Bilder als historische Quellen? München: Wilhelm Fink Verlag 2007. S.17.

<sup>54</sup> Vgl. Diana Arnold: Sehen heißt glauben: Historiker und Bilder. S.27-44. In: Jäger, Jens/Martin Knauer (Hgg.): Bilder als historische Quellen? München: Wilhelm Fink Verlag 2007. S.27.

<sup>55</sup> Arnold (2007) S.30.

Dialog. Diese wechselnden Vorstellungen von der Vergangenheit entsprechen dem in stetigem Fluss befindlichen Status der Vergangenheit selbst. Die Beschäftigung mit der Natur der Geschichtsschreibung und der historischen Wahrheit folgt in Bezug auf die linguistischen und textlichen Möglichkeiten. Nur zu oft werden Bilder in diesem logozentrischen Zusammenhang eingeordnet und dienen allein als visuelle Beweise der historischen Erzählung.<sup>56</sup>

Die Bedeutung von Bildern muss aber über ihre Funktion als visuellen Beweis hinaus verstanden werden. Der Historiker Bernd Roeck deutet den primären Rang von Bildern als Quellen in der „Dialektik von Kunst und Illusion, von Apperzeption und Reproduktion“<sup>57</sup>, die sich als „steter Wandel in Seh- und Ausdrucksweisen“<sup>58</sup> zeigt. „Die Dechiffrierung der Sprache der Bilder kann auf ‚andere‘ Arten, zu denken und das Gedachte auszudrücken, führen, auf diskursive Praktiken, die sich von Zeit zu Zeit unterscheiden.“<sup>59</sup> So bedarf es reflektierter Methoden und hermeneutischer Verfahren, um Bilder aus einem historischen Blickwinkel zu rezipieren. Gerhard Paul verweist darauf, dass es

gerade bei Bildern, in denen sich die Geschichte abbildet bzw. mit denen Geschichte gemacht wird, immer weniger zeitgemäß [erscheint], dieses unabhängig von ihren sozialen und politischen Nutzungs- und Rezeptionsweisen zu analysieren, zumal diese oft erst im Gebrauch Bedeutung erhalten und ihre Machtpotenziale entfalten.<sup>60</sup>

Bilder werden also kaum abseits des historischen Kontextes und der Rezeptionsweise betrachtet. Bilder werden unterschiedlich genutzt und Re-Inszeniert, in der Konsum- und Alltagskultur verbreitet und als Gegenstand politischer Kampagnen etabliert.<sup>61</sup> Gleichzeitig sind die Bedeutung des Bildes und die Macht des Bildes gerade im Zeitalter der unbegrenzten digitalen Bearbeitung und Verbreitung von Bildern nicht zu unterschätzen. In keiner

---

<sup>56</sup> Arnold (2007) S.39.

<sup>57</sup> Bernd Roeck: Visual Turn? Kulturgeschichte und die Bilder. S.294-315. In: Geschichte und Gesellschaft: Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft. 29/2003. S.313.

<sup>58</sup> Roeck (2003) S.313.

<sup>59</sup> Roeck (2003) S.313.

<sup>60</sup> Paul (2013) S.14.

<sup>61</sup> Vgl. Paul (2013) S.14.

historischen Epoche waren Bilder so einflussreich wie heute<sup>62</sup>, Bilder bilden Geschichte nicht einfach ab, sie erzeugen sie<sup>63</sup>. Gleichzeitig führt diese Entwicklung dazu, dass die mediale Konstruktion von Bildern und die damit transportierten Narrative darüber entscheiden, was zu Geschichte wird. Hier muss aber zwischen Bildern, die in der Gegenwart entstehen und historischen Bildern, Bildern als historische Quelle, unterschieden werden.

## **Mediendidaktik und Kompetenzorientierung**

Die Bedeutung von Bildern in unserer Gesellschaft und die schnelle Verbreitung, Bearbeitung und Flexibilität eines Bildes wurden im vorigen Kapitel bereits ausführlich behandelt. Diese Ausgangslage setzt eine neue Sensibilität in Bezug auf Bild- und Medienanalyse voraus. Auf diese Veränderung geht der Grundsatzterlass zur Medienerziehung ein. Im Grundsatzterlass zur Medienerziehung des Bundesministeriums für Kunst und Kultur (heute Bundesministerium für Bildung und Frauen) wird zu allererst die grundsätzliche Notwendigkeit von Medienerziehung thematisiert. Diese zielt auf eine „umfassende Medienbildung“<sup>64</sup> hin. Medienerziehung befasst sich mit

a l l e n Kommunikationsmedien und deren netzwerkbasierten Kombinationen. Die Kommunikationsmedien sind – unabhängig von der Technologie – konstitutive Bestandteile aller Texte: Wort, gedruckt/gesprochen, und Grafik, Ton, Standbild und bewegtes Bild. Die Neuen Medien dienen der

---

<sup>62</sup> In der aktuellen politischen Debatte zur Flüchtlingssituation in Europa, vor allem in Bezug auf illegale/legale Einreisemöglichkeiten hat ein Bild den Diskurs massiv geprägt. Das Bild eines 3-jährigen syrischen Jungen Aylan Kurdi, der tot an die türkische Küste angespült wurde, wurde nicht nur innerhalb von wenigen Stunden mehrere Millionen Mal verbreitet, es löste auch eine Debatte darüber aus, ob und wie solche Bilder gezeigt werden sollen und können. In der österreichischen Presse wurde die Frage in unterschiedlichen Medien diskutiert (Kurier, 03.09.2015: Traurige Frage: Darf man tote Kinder zeigen?/ derstandard.at, 03.09.2015: „Foto mit Kinderleiche zeigen? Abwägung von Menschenwürde“/Die Presse, 03.09.2015: „Der tote Bub am türkischen Strand“) in Deutschland erschien die auflagenstarke BILD Zeitung am 08.09.2015 ohne Bilder, um zu verdeutlichen, warum Bilder für den Journalismus unabdinglich seien. Das Bild von Aylan Kurdi wurde nicht nur im Original, sondern auch in verschiedenen bearbeiteten Versionen verbreitet, in einer Darstellung wird der Junge in einem gezeichneten Kinderzimmer in ein Kinderbett gelegt. Der Tod des Jungen und die Darstellung davon haben auch konkrete politische Auswirkungen. So erklärt der britische Premierminister David Cameron als Reaktion auf die Veröffentlichung der Bilder im britischen Independent eine Wende in der Flüchtlingspolitik Großbritanniens. Das Bild ist innerhalb von wenigen Tagen zum Symbol für die Flüchtlingspolitik der Europäischen Union geworden. Nach dem Kurswechsel der österreichischen Regierung und der Schließung der Balkanroute kursierte das Bild von Aylan Kurdi erneut im Internet. Diesmal bearbeitet mit dem Zitat des österreichischen Außenministers Sebastian Kurz: "Wir sollten nicht den Fehler machen zu glauben, dass es ohne diese Bilder gehen wird."

<sup>63</sup> Paul (2013) S.18.

<sup>64</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. (13.07.2015) [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung\\_5796.pdf?4yphlh](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4yphlh).

Kommunikation und haben Auswirkungen auf eine Reihe von sozialen Dimensionen. Die kritische Reflexion der möglichen Auswirkungen ist ebenfalls Gegenstand der Medienerziehung.<sup>65</sup>

Die Zielsetzung der Medienerziehung ist die Medienkompetenz. Diese umfasst einerseits die Fertigkeit mit den technischen Gegebenheiten umgehen zu können<sup>66</sup>, andererseits die Fähigkeit zur Selektion, Differenzierung, Strukturierung und dem Erkennen der eigenen Bedürfnisse. Im Zentrum stehen auch Fragen der individuellen und sozialen Relevanz.<sup>67</sup> So verändert das Internet nicht nur Struktur und Inhalt von Kommunikation, sondern hat auch Auswirkungen auf soziale Gemeinschaft und die Identität des/der Einzelnen.<sup>68</sup> Medienkompetenz wird für die demokratische und respektvolle Teilhabe mit dem Wissen über Gefahren und Nutzen als notwendig erachtet. Im Verständnis von Schule als Ort der Erziehung zur Demokratie wird Medienkompetenz wie folgt verstanden:

Im Sinne einer Stärkung der Meinungs- und Wertevielfalt sollte Medienkompetenz umfassend gefördert werden, um analytische Fähigkeiten zu entwickeln, die ein besseres Verständnis von Demokratie und Meinungsfreiheit sowie die aktive Teilhabe an netzwerkbasierter, medial vermittelter Kommunikation ermöglichen.<sup>69</sup>

Medienkompetenz ist dementsprechend wesentlich, um an demokratischen und meinungsbildenden Prozessen teilhaben und mediale Kommunikation überhaupt verstehen zu können. Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Vermittlung kritischer Einsicht in die Kommunikationsphänomene zu einem in ihrem Lebensbereich möglichen bewussten und mitbestimmenden Medienhandeln geführt werden. Den Schülerinnen und

---

<sup>65</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. (13.07.2015) [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung\\_5796.pdf?4yphlh](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4yphlh).

<sup>66</sup> Im Editorial der ide- Zeitschrift 2/2009 weist Ursula Esterl darauf hin, dass sich „viele Lehrpersonen erstmals mit der ungewöhnlichen - für einige auch nicht ganz unproblematischen – Situation konfrontiert sehen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit einem Medium, das zu Lernzwecken genutzt wird, besser auskennen als sie selbst“ S.6.

<sup>67</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. (13.07.2015) [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung\\_5796.pdf?4yphlh](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4yphlh).

<sup>68</sup> Ursula Esterl: Deutsch lernen in einer vernetzten Welt. S.5-9. In: ide- Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Internet. Heft 2-2009. Innsbruck: StudienVerlag 2009. S.5.

<sup>69</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. (13.07.2015) [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung\\_5796.pdf?4yphlh](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4yphlh).

Schülern soll geholfen werden, die eigenen Rollenerwartungen zu überdenken und ihre Kommunikationsbedürfnisse und –defizite zu erkennen.<sup>70</sup>

Die Umstellung der Reifeprüfung hin zur kompetenzorientierten Reifeprüfung stellt den gesamten Geschichtsunterricht vor tiefgreifende Veränderungen. So soll im Geschichtsunterricht bewusst werden, „dass zwischen dem Erinnern (dem Lesen und Einordnen von Quellen und Geschichtsdarstellungen) und dem Erzählen eine Umformung stattfindet.“<sup>71</sup> Eine der wesentlichen Kompetenzen stellt die Methodenkompetenz dar. Sie umfasst die „Fähigkeit, Geschichte selbst zu rekonstruieren bzw. vorliegende Narrationen zu dekonstruieren“<sup>72</sup>.

Alois Ecker beschreibt in einem Beitrag für den Fachleitfaden zur kompetenzorientierten Reifeprüfung „Geschichtsdidaktische Prinzipien“ die Veränderungen innerhalb der Geschichtswissenschaft und den Wandel von der Geschichtsbetrachtung des 19. Jahrhunderts hin zur aspektorientierten, multiperspektivischen und interkulturellen Geschichte und die Widerspiegelung dieser Veränderung in der Konzeption des Schulfaches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. Geschichte werde heute „als eine Wissenschaft verstanden, die entlang vielfältiger theoretischer Konzepte forscht und ihre Ergebnisse in vielen historischen Erzählungen (Narrativen) präsentiert“<sup>73</sup>. Im Zentrum stehe von nun an „die Einsicht in historische Zusammenhänge, die Orientierung in der Welt sowie die sinnvolle Konstruktion der jeweils eigenen Identität in Bezug zur Geschichte“<sup>74</sup>. So wird das Schulfach den Entwicklungen innerhalb der Geschichtswissenschaft angepasst. Bei der mündlichen Reifeprüfung sollen die Schülerinnen und Schüler nun unter Beweis stellen, dass sie einerseits in historischen, sozial- und politikwissenschaftlichen Dimensionen denken und dass sie

---

<sup>70</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. (13.07.2015) [https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung\\_5796.pdf?4yphlh\\_](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4yphlh_).

<sup>71</sup> Barbara Dmytrasz /Kadletz, Hedwig/Öhl, Friedrich: Die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Methode und Beispiele entsprechend den aktuellen Richtlinien; ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: LinkHölder-Pichler-Tempsky 2012. S.9.

<sup>72</sup> Dmytrasz (2012) S.12.

<sup>73</sup> Alois Ecker: Geschichtsdidaktische Prinzipien. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: BMUKK: 2011 S.21.

<sup>74</sup> Ecker (2001) S.21.

andererseits die erworbenen methodischen Kenntnisse bei der Interpretation unterschiedlicher Quellen anwenden können.<sup>75</sup>

### **Die Schwächen und Stärken des Bildes**

Pandel benennt verschiedene Schwächen, die eine bildliche Quelle im Vergleich zu einer schriftlichen aufweist. So sind Bilder nicht-narrative Medien und können weder erzählen noch Entwicklungen darstellen. Sie stellen konkrete Sachverhalte dar, können aber keine Abstraktionen und Begriffe bilden. Ebenso können sie keine Negation ausdrücken. Es sind keine Häufigkeitsaussagen möglich, es kann nicht dargestellt werden, ob Sachverhalte einmal oder häufig auftreten. Bilder können reale Größenverhältnisse nur unter Schwierigkeiten und durch Hilfskonstruktionen zeigen. Sie reduzieren die Mehrdimensionalität der Wirklichkeit auf Linie, Fläche und Farbe.<sup>76</sup> Gleichzeitig müssen auch die Stärken des Bildes herausgearbeitet werden. So können Bilder flüchtige Augenblicke konservieren und Momentaufnahmen darstellen. Sie sind unabhängig von Sprache und können Sprachbarrieren überwinden. Bilder füllen Begriffe mit Anschauung und verbinden Kontext und Umwelt, legen also dar, was noch unter den Begriff fällt. Außerdem machen Bilder das Imaginäre sichtbar, indem sie Vorstellungen von imaginären Gestalten und Orten darstellen.<sup>77</sup>

### **Schriftliche Quellen**

Besonders in der Alten Geschichte ist der zeitliche Abstand zwischen dem Erlebten und dem Beschriebenen sehr groß. Die größtmögliche zeitliche Identität von Ereignis und Bericht kann also nur eine idealtypische Forderung sein, die nicht immer eingelöst werden kann. Hier liegt klar das Streben nach Authentizität im Zentrum.

Authentizität ist ein Zentralbegriff des historischen Denkens und der historischen Arbeit mit Quellen. Er verweist darauf, dass Quellen echt, zuverlässig, verbürgt und glaubwürdig sein müssen. Sie sollen der jeweiligen Zeit entstammen und wahr sein, d.h. sie dürfen weder gefälscht noch in pädagogischer Absicht fingiert sein.

---

<sup>75</sup> Ecker (2001) S.21.

<sup>76</sup> Hans-Jürgen Pandel: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2008. S.20.

<sup>77</sup> Pandel (2008) S.26.

Glaubwürdig muss die Quelle sein, nicht ihr Inhalt. Also nicht das, was der Autor gesagt hat, muss wahr sein, sondern dass er es überhaupt gesagt hat.<sup>78</sup>

Der einfache Begriff Quelle ist jedoch eine Abstraktion. Was uns jeweils vorliegt, ist eine besondere konkrete Form, die sich in verschiedene Schichten unterteilen lässt. So wie es beim Bild die pikturale Differenz gibt, ist auch bei der schriftlichen Quelle nicht davon auszugehen, dass es eine objektive Wirklichkeit gibt. Quellen seien historische Perspektivierungen, also Konstruktionen.<sup>79</sup> Ahasver von Brand weist darauf hin, dass grundsätzlich zwischen Quelle und Darstellung unterschieden wird, der Unterschied jedoch nicht absolut, sondern relativ ist: je älter die Darstellung ist, desto eher kann sie auch als Quelle verwendet werden.<sup>80</sup>

Pandel geht auf die konkreten äußeren Formen der schriftlichen Quelle ein und beschreibt ihre unterschiedlichen Schichten und Abstraktionen. Die erste Schicht ist das Manuskript. Es stellt die Originalquelle dar, so wie sie materiell von der Vergangenheit hinterlassen wurde. Die erste Abstraktion der Originalquelle ist die Druckfassung. Es handelt sich hierbei um eine Fassung, die Originalsprache, -grammatik und spezielle zeitgenössische Begriffe aufrechterhält, die Authentizität des Manuskripts geht allerdings verloren. Die nächste Abstraktion ist die Übertragung. Stil, Diktion, Rechtschreibung und Wortwahl des ursprünglichen Textes sind der Moderne angepasst. Eine besondere Form der Übertragung ist die Übersetzung aus einer fremden Sprache<sup>81</sup>. Beides ist eine erkenntnismäßige Verengung bzw. eine Interpretation. Die nächste Abstraktion ist ein Auszug, eine gekürzte Fassung.<sup>82</sup>

Hier ist der Hinweis bedeutsam, dass die Quellen, die im Unterricht verwendet werden, meist Auszüge sind. Je weiter sich eine Quelle von der ursprünglichen Manuskriptform entfernt, umso mehr geht der ursprüngliche Sinn verloren. Eine solche Erfahrungs- und Sinnverengung

---

<sup>78</sup> Pandel (2000) S.11.

<sup>79</sup> Pandel (2000) S.11.

<sup>80</sup> Vgl. Ahasver v. Brand: Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die Historischen Hilfswissenschaften. Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH 2007. S.48.

<sup>81</sup> Arno Dusini weist in zahlreichen Publikationen, unter anderem seiner Vorlesung auf die vielen problematischen Aspekte des Übersetzens hin. Gleichzeitig sei das permanente Übersetzen der einzige Weg einer Anerkennung von Differenzen und Übereinstimmungen, der das Andere auch als Konflikt nicht verleugne. Vgl.: Dusini, Arno: »Was ist eine Übersetzung?« Ringvorlesung. Universität Wien 2009/2010. (08.10.2015).

<http://metamorphosis.sbg.ac.at/dokumente/RVOuebersetzungDUSINI.pdf>

<sup>82</sup> Vgl. Pandel (2000) S.18.

ist für den Geschichtsunterricht oft unvermeidbar. Daraus kann aber nicht abgeleitet werden, dass eine sinnvolle Quellenarbeit, die historisches Denken lernbar machen will, nur sehr eingeschränkt möglich ist. Auch der Historiker geht in nur sehr wenigen Fällen auf das Original zurück und benutzt nicht immer die ganze Quelle.<sup>83</sup>

Eine wesentliche Bedeutung in Hinblick auf die Quellennutzung und Quelleninterpretation haben die Begriffe Perspektive und Standortgebundenheit. Schriftliche Quellen, Dokumente, Monumente und Geschichtsschreibung können nie die ursprüngliche Wahrheit zeigen, sondern immer nur eine Interpretation der Wahrheit<sup>84</sup> darstellen. Die Entdeckung der Standortgebundenheit ermöglicht es HistorikerInnen, ihren Standort und ihre Perspektive bewusst zu machen und ihre Parteilichkeit zu kontrollieren.<sup>85</sup>

### **Zur Methode der Analyse von bildlichen und schriftlichen Quellen**

Nachdem nun die Frage nach einer möglichen Quellendefinition ebenso geklärt wurde, wie die für diese Arbeit relevanten Begriffe von bildlichen und schriftlichen Quellen soll nun auf die anzuwendende Methode eingegangen werden. Im Zentrum steht die Frage nach konkreten Analyseschritten zur Analyse bildlicher und schriftlicher Quellen.

### **Analyse bildlicher Quellen**

Der Kunsthistoriker und Begründer der Ikonographie, Erwin Panofsky, entwickelt ein Interpretationsschema, nach dem Kunstwerke analysiert werden sollen. Er definiert die Ikonographie als „Zweig der Kunstgeschichte, der sich mit dem Sujet (Bildgegenstand) oder der Bedeutung von Kunstwerken im Gegensatz zu ihrer Form beschäftigt.“<sup>86</sup> Seine Methode basiert auf einem aufbauenden Dreischritt: die vorikonographische Betrachtung, die ikonographische Analyse und die ikonographische Interpretation. Der erste Schritt umfasst die

---

<sup>83</sup> Pandel argumentiert, dass auch der Historiker nur dann auf das Manuskript zurückgreift, wenn er der Druckfassung misstraut.

<sup>84</sup> Sigmund Freud weist in seinem Aufsatz *Der Dichter und das Phantasieren* aus dem Jahr 1907 darauf hin, dass – in Anlehnung an das kindliche Spiel – auch der Erwachsene versucht, Erfahrungen nachzustellen, die er als Kind gemacht hat. Er versteht die ästhetische Produktion als Entsprechung zum Tagtraum. Vgl.: Sigmund Freud: *Der Dichter und das Phantasieren*. S.170-179. In: Sigmund Freud Studienausgabe, Band 10: Bildende Kunst und Literatur. Frankfurt: Fischer 2000.

<sup>85</sup> Vgl. Pandel (2000) S.100.

<sup>86</sup> Erwin Panofsky: *Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance*. Köln: DuMont Buchverlag: 1980. S.30.

natürlichen Gegenstände ebenso wie Ausdruck, Pose oder Geste. Unterteilt wird in ‚tatsachenhaftes‘ und ‚ausdruckhaftes‘.<sup>87</sup> Diese Stufe ist die *vorikonographische Beschreibung*. Sie lässt sich erfassen, indem man reine Formen identifiziert:

„gewisse Konfigurationen von Linie und Farbe [...] als Darstellungen natürlicher Gegenstände wie menschlicher Wesen, Tiere, Pflanzen, Häuser, Werkzeuge und so fort; indem man ihre gegenseitigen Beziehungen als Ereignisse identifiziert; und indem man solche ausdruckshaften Eigenschaften [...] wahrnimmt. Die Welt reiner Formen, die dergestalt als Träger primärer oder natürlicher Bedeutungen erkannt werden, mag die Welt der künstlerischen Motive heißen. Eine Aufzählung dieser Motive wäre eine *vorikonographische Beschreibung* des Kunstwerkes.“<sup>88</sup>

Der zweite Schritt ist die „ikonographische Analyse“. Hier wird das Thema genannt und Motive werden zueinander in Verbindung gesetzt. Figuren werden identifiziert. Künstlerische Motive werden mit Themen oder Konzepten verbunden. Eine korrekte ikonographische Analyse setze immer auch eine korrekte Identifizierung der Motive voraus.

Die dritte Stufe stellt die Analyse der „Eigentlichen Bedeutung oder des Gehalts“<sup>89</sup> dar. Dieser wird erfasst, indem man „jene zugrunde liegenden Prinzipien ermittelt, die die Grundeinstellungen einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung enthüllen, unbewußt modifiziert durch eine Persönlichkeit und verdichtet in einem einzigen Werk.“<sup>90</sup> Die korrekte Analyse von Bildern, Anekdoten und Allegorien stellt die Voraussetzung für eine korrekte ikonographische Interpretation im engeren Sinn dar.

Nach Rainer Wohlfeil<sup>91</sup> wird das Bild auf einer „ersten Stufe des historischen Arbeitsverfahrens, der ‚Vor-ikonographischen Beschreibung‘, befragt, was es zeigt und welchen Aus- bzw. Eindruck es vermittelt.“<sup>92</sup> Diese erste Beschreibung soll frei von

---

<sup>87</sup> Vgl.: Erwin Panofsky: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: DuMont Buchverlag 1996. S.38.

<sup>88</sup> Panofsky (1980) S.32.

<sup>89</sup> Panofsky (1996) S.40.

<sup>90</sup> Panofsky (1980) S.33.

<sup>91</sup> Wohlfeil bezieht sich in seinen Ausführungen auf Erwin Panofsky und andere Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker und erweitert deren Ansätze. Vgl: Wohlfeil, Rainer: Methodische Reflexion zur Historischen Bildkunde. S.17-36. In: Johannes Kunisch/Klaus Luig/Peter Moraw/u.a. (Hg.): Historische Bildkunde: Probleme – Wege – Beispiele. Zeitschrift für Historische Forschung. Berlin: Dunker & Humblot 1991. S.24.

<sup>92</sup> Wohlfeil (1991) S.24.

Interpretation und Werturteilen sein. Bei der Bildbeschreibung seien des Weiteren folgende Aspekte zu berücksichtigen:

Ordnung des Bildaufbaus nach Form und sichtbarem Gefüge, sowie innerer Gliederung des Bildganzen; Zahl und Art, Darstellung, Anordnung und Zusammenhang von Gestalten, Sachen, Texteingfügungen; Handlungen, Beziehungen und Verhältnisse der Figuren zueinander, zu einzelnen Szenen und Bildteilen, ihre Mimik und Gestik, ihre Attribute; Landschaft und anderweitige Bildteile; Farbgebung, Lichtführung, Schattensetzung, Hell-Dunkel-Ordnung. Unter Umständen muß außerdem die physikalische Beschaffenheit einbezogen und im Verständnis historischer Textkritik bereits hier nach der Echtheit, der Urheberschaft und der Überlieferung (Original usw.) gefragt werden.<sup>93</sup>

Beim zweiten Schritt weicht Wohlfeil stark von Panofsky ab und erweitert die zweite Stufe zu einer ikonographisch-historischen Analyse. Diese findet in drei Arbeitsschritten statt: Mittels Formanalyse sollen zum ermittelten Bildinhalt andere Erkenntnisse hinzutreten. Ein weiterer Schritt sieht die „Interpretation im engeren Sinne“<sup>94</sup> vor. Diese soll einerseits ideologiekritisch, andererseits zur Ermittlung des sekundären Sinnes des Bildes als Ganzheit fungieren. Schließlich soll die „Ermittlung der historisch-gesellschaftlichen Einbindung des Bildes“<sup>95</sup> erfolgen. Diese geht davon aus, dass ein Kunstwerk in ein soziales Umfeld eingebettet ist und daher die gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse, die Entstehungsumstände und Zweckbestimmungen seiner Entstehung und Rezeption analysiert werden müssen. Im Zentrum des Interesses stehen die Frage nach dem Urheber, dem Auftraggeber, der – möglicherweise unterschiedlichen - Intention von beiden, den gesellschaftlichen Strukturen und dem zeitgenössischen Geschehen.<sup>96</sup>

Die dritte Stufe ist die Interpretation. Sie geht aus der Synthese und nicht aus der Analyse hervor. Wohlfeil weist auf die Notwendigkeit hin, die bildliche Quelle einer historischen Kritik zu unterziehen, „sie in ihrem umfassenden gesellschaftlichen Kontext auszuwerten und sie auf ihren historischen Dokumentensinn zu befragen.“<sup>97</sup>

---

<sup>93</sup> Wohlfeil (1991) S.25.

<sup>94</sup> Wohlfeil (1991) S.27.

<sup>95</sup> Wohlfeil (1991) S.27.

<sup>96</sup> Vgl. Wohlfeil (1991) S.27.

<sup>97</sup> Wohlfeil (1991) S.31.

Die Bildanalyse erfolgt also in einem Dreischritt: Erstens soll das Bild – möglichst wertfrei und ohne Interpretation – beschrieben werden. Zweitens wird der Sinn des Bildes als Ganzes ermittelt und es stehen die gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnisse im Zentrum. Auch Michael Sauer bezieht sich in seinen Ausführungen auf den oben genannten Dreischritt: Bildbeschreibung, Bildanalyse, Bildinterpretation.<sup>98</sup>

### **Analyse schriftlicher Quellen**

Hans-Jürgen Pandel thematisiert die Problematik, dass in der Geschichtsdidaktik die Methodik der Interpretation nicht über die Ansätze hinausgekommen ist. Einerseits ist Interpretation als hermeneutische Operation zu begreifen, die aus Zeichen Sinn entbindet. Andererseits ist Interpretation eine narrative Erklärung, die empirische Tatsache mit historischer Theorie verbindet. Schließlich wird Interpretation im engeren Sinne als „prozessuale Operation“ verstanden, die historische Forschung als einen geregelten Verfahrensablauf von der historischen Frage bis zum Forschungsergebnis definiert.<sup>99</sup>

Ausgangspunkt ist die historische Frage, die die Quelle erst als solche begründet.

[...]Rekonstruktionen setzen voraus, dass das Dokument befragt und zum Sprechen gebracht wird, daß der Historiker seinen Sinn zu enthüllen sucht, indem er es mit einer Arbeitshypothese konfrontiert. [...] Das Dokument ist so lange kein Dokument, wie der Historiker nicht daran gedacht hat, ihm eine Frage zu stellen; und so schafft der Historiker gewissermaßen Historisches hinter sich, auf der Grundlage seiner Beobachtung; und eben dadurch schafft er historische Tatsachen.<sup>100</sup>

Fragen konstituieren Quellen und setzen den Erkenntnisgewinn in Gang. Den zweiten wichtigen Schritt stellt die Heuristik dar, also das Verfahren, „das Quellen zur Beantwortung der historischen Fragen sucht, sichtet und auf ihre Reichweite befragt“<sup>101</sup>. Schließlich steht

---

<sup>98</sup> Vgl. Sauer (2000) S.16.

<sup>99</sup> Pandel (2000) S.149.

<sup>100</sup> Paul Ricoeur: Geschichte und Wahrheit. München: List Verlag: 1974. S.42.

<sup>101</sup> Pandel (2000) S.158.

der Aspekt der Quellenkritik im Mittelpunkt des Interpretationsverfahrens. Hier wird der Frage nach der Echtheit der Quelle, ihrer Entstehungszeit und dem –ort, dem Verfasser und dem Wert der Quelle gestellt. Diese, von Pandel als äußere Quellenkritik bezeichnete Form, beschäftigt sich nur mit den formalen Aspekten der Quelle.<sup>102</sup> Der Text soll zuerst für sich hergenommen und textimmanent betrachtet werden. Im Zentrum steht zuerst die Aussage an sich und erst in einem zweiten Schritt die mögliche Bedeutung des Gesagten.

### **Didaktik der bildlichen Quellen**

Der richtige Umgang mit Bildern als historische Quellen im Geschichtsunterricht bedarf einer Didaktik des Bildes. Hans- Jürgen Pandel stellt grundsätzlich fest, dass die Didaktik eines Bereichs die Funktionen der Gegenstände, die unterrichtet werden sollen, nach ihren Funktionen im Leben der Schülerinnen und Schüler und nach ihrem bildenden Wert fragt.

Die Funktion der geschichtsdidaktischen Bilddidaktik stellt eine Umkehr der üblichen didaktischen Fragestellung dar. Sie beschäftigt sich nicht ausschließlich mit mit Hilfe von Bildern dargestellten Ereignissen, sondern „fragt (auch), welche Bilder in Form und Inhalt um ihrer selbst Willen in unterschiedliche Lernprozesse einbezogen werden sollen, sodass historisches Denken als Kompetenz erlernbar wird“.<sup>103</sup>

Michael Sauer weist darauf hin, dass Bilder sich keinesfalls von selbst erschließen. So ist es eine der wesentlichen Aufgaben der Bilddidaktik, den Umgang mit Bildern zu vermitteln, zu lehren, die richtigen Fragen zu stellen und die Anwendung verschiedener Methoden zu praktizieren. Sauer stellt fest, dass in vielen Fällen die Abbildungen in den Geschichtsbüchern nicht sinnvoll ausgewählt oder die Bearbeitungsvorschläge keinesfalls ausgeschöpft sind.<sup>104</sup>

Pandel definiert die wichtigsten Aufgaben der Bilddidaktik darin, einerseits den Schülerinnen und Schüler zu helfen, ein Bildgedächtnis aufzubauen. So besitze jede Kultur ein kollektives Bildgedächtnis, das mit Bildern gefüllt ist, und so die Tradition sicherstellt und reproduziert. Dieses Bildgedächtnis kann man sich als Summe der mentalen Bildrepräsentationen

---

<sup>102</sup> Pandel (2000) S.161.

<sup>103</sup> Pandel (2008) S.157.

<sup>104</sup> Vgl. Sauer (2000) S.9.

vorstellen, die unsere innere Anschauung von Personen, Orten, Ereignissen und Epochen ausmachen. Sie lassen sich als visuelle Gedächtnisorte (bzw. Erinnerungsorte)<sup>105</sup> auffassen.<sup>106</sup>

Andererseits sieht Pandel das Erkennen der visuellen Rhetorik als weitere wichtige Aufgabe der Bilddidaktik. Bilder stellen nicht nur etwas dar, sondern stellen auch stets eine kommunikative Beziehung zwischen sich und ihren Betrachtern und Betrachterinnen her.<sup>107</sup> Hier steht die Stellung des Bildes zum historischen Prozess, den es darstellt, im Mittelpunkt. „Die rhetorische Regel lautet: Bilder und Bildsequenzen haben eine Botschaft bzw. ideologische Implikationen. Sie machen Angebote von Sinndeutungen, die nicht abstrakter Wissenschaftlichkeit oder absichtsloser Fabulierkunst entspringen, sondern sie sind rhetorisch, d.h. sie wollen eine bestimmte Wirkung erzielen“<sup>108</sup>

Nach Jens Jäger und Martin Knauer ist der heutige Umgang mit Bildquellen immer geprägt von „der langen Auseinandersetzung mit und auch Abgrenzung zu Bildern bzw. dem Visuellen unter je verschiedenen wissenschaftsspezifischen, und kulturellen Bedingungen.“<sup>109</sup> Historisch betrachtet habe es nie einen Zeitpunkt gegeben, in denen Bilder keine Rolle im historiografischen Diskurs gespielt haben.

Pandel definiert das Bild als Bildquelle, er bezieht sich hier auf Bilder, „die in der Vergangenheit entstanden sind, und uns heute vorliegen“<sup>110</sup> durch drei Kriterien. Das Bild sei eine „bemahte Fläche. Es reduziert die vier Raum-Zeit-Dimensionen auf zwei. [...] Bei Bildern sind wir auf eine Perspektive festgelegt.“<sup>111</sup> Gleichzeitig sind Bilder statische Medien. Auf ihnen bewegt sich nichts, und es lassen sich auch keine Handlungen auf ihnen ausmachen. Bewegungen von Personen und ihre Aktionen werden nur aufgrund unseres Alltagswissens erschlossen und somit erst in das Bild hineingelegt. Einzelbilder sind nicht-narrativ.<sup>112</sup> Vilém Flusser prägt den Begriff der ‚imagination‘. Diese bezeichnet die Fähigkeit, Flächen aus der

---

<sup>105</sup>Pierre Nora: Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 1990.

<sup>106</sup> Pandel (2008) S.158.

<sup>107</sup> Pandel (2008) S.161.

<sup>108</sup> Pandel (2008) S.161.

<sup>109</sup>Jäger(2009) S.7.

<sup>110</sup> Pandel (2008) S.10.

<sup>111</sup> Pandel (2008) S.10.

<sup>112</sup> Kristin Land/Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Bildinterpretation II. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009. S.12.

Raumzeit zu abstrahieren und wieder in die Raumzeit zurück zu projizieren. „Sie ist die Voraussetzung für die Herstellung und Entzifferung von Bildern. Anders gesagt: die Fähigkeit, Phänomene in zweidimensionale Symbole zu verschlüsseln und diese Symbole zu lesen.“<sup>113</sup>

Pandel schließt Rekonstruktionsbilder von dem Begriff der Bildquellen aus. Diese mögen zwar sinnvoll für den Unterricht sein, aber die fehlende Notwendigkeit einer Interpretation mache sie für den Geschichtsunterricht unbrauchbar. Ihr Charakteristikum sei, dass sie ohne Interpretation verstehbar sind. „Sind sie gut, sind sie sofortverständlich, sind sie schlecht, so hilft auch alles Interpretieren nichts. Das gilt auch erst recht für die sogenannten Illustrationsbilder, wie sie sich leider wieder in manchen Schulbüchern finden.“<sup>114</sup>

Ungeachtet des Inhalts stellen Bilder für den Zeitpunkt ihrer Herstellung eine Quelle dar. Während diese Definition in der Kunstgeschichte völlig selbstverständlich ist, wird das Bild in der Geschichtsdidaktik oft vollständig erklärt. Pandel nennt diesen Medienbegriff trivial und geschichtsdidaktisch unzulänglich. Die Geschichtsdidaktik sei genötigt, eine Medienklassifikation nach Authentizitätsgraden vorzunehmen, denn sonst sei historisches Denken nicht möglich.<sup>115</sup>

Für den Umgang mit Bildern als Quelle ist der Begriff der pikturalen Differenz von Bedeutung. „Der Begriff der pikturalen Differenz verweist darauf, dass der reale Gegenstand [...] nicht dasselbe ist wie der gemalte Gegenstand.“<sup>116</sup> Die pikturale Differenz ist für die Geschichtsdidaktik von erheblichem Interesse. Bisher nimmt sie aber ebenso wie die Reproduktionsindustrie „das Bild als Abbild, als Double der Realität“. Gleichzeitig scheint das Abbild nicht interessant zu sein, im Zentrum steht das Repräsentierte.

Wenn der Historiker Bilder im weitesten Verständnis des Begriffes als geschichtswissenschaftliche Quellen heranzieht, muß er grundsätzlich davon ausgehen, daß Bilder keine Wirklichkeitswiedergabe, d.h. objektive Abbilder einer historischen Realität sind – weder in der Vergangenheit, noch in der Gegenwart. Diese Prämisse gilt

---

<sup>113</sup> Vilém Flusser: Für eine Philosophie der Fotografie. Berlin: European Photography 1997. S.9.

<sup>114</sup> Pandel (2008) S.10.

<sup>115</sup> Pandel (2008) S.11.

<sup>116</sup> Pandel (2008) S.11.

nicht nur hinsichtlich bildnerischer Werke in überlieferten Techniken, gesehen und wiedergegeben als Wirklichkeits-Darstellungen durch einen Künstler, beispielsweise in der Graphik oder in der Malerei, sondern auch für jene moderne Medien, die den Anschein erwecken oder sogar beanspruchen ‚objektive‘ Abbildungen zu bieten [...]. In allen Techniken wirkt der Bild-Schöpfer als Persönlichkeit mit; auch konnte und kann ein Bild bewußt manipuliert oder verfälscht werden.<sup>117</sup>

Die Tatsache, dass ein Bild die Wirklichkeit nicht abbilden kann, sondern nur eine Interpretation der Wirklichkeit darstellen kann, ist ständige Begleiterin im Umgang mit Bildern als historischen Quellen, aber auch im Umgang mit medial transportierten Bildern und graphischen Zeichen.

Es wird darauf hingewiesen, dass Bilder in den meisten historischen Publikationen als Illustration verwendet werden, um historische Prozesse anschaulich und unterhaltsam zu präsentieren, ohne aber den Quellencharakter der einzelnen Stücke zu thematisieren. Erst die Erfahrung, ein Bild auch als Informationsmöglichkeit über historisches Geschehen nutzen zu können, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen anderen Zugang. Die Relevanz des Bildes als Zeugnis der Vergangenheit kommt erst durch die Fragen, die daran gestellt werden, zur Geltung. Wer malt was, wann und warum, also in wessen Auftrag und mit welcher Zielsetzung sind Fragestellungen, die es ermöglichen, das Bild aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten.<sup>118</sup>

### **Didaktik der schriftlichen Quellen**

Im Geschichtsunterricht stellt die Quelle den Kern- und Bezugspunkt des Unterrichts dar. So verkörpert sie Authentizität und erfordert Selbsttätigkeit. Quellen sind durch besondere Eigenschaften ausgestattet, die sie von Kernpunkten anderer Gegenstände unterscheiden: Sie

---

<sup>117</sup> Wohlfeil (1991) S.19.

<sup>118</sup> Barbara Dmytrasz: Bildquellen und deren Analyse aus der Sicht der Geschichtswissenschaft. S.99-110. In: Barbara Dmytrasz/Alois Ecker/Irene Ecker/Friedrich Öhl (Hgg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. (19.04.2016). [http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user\\_upload/fachdidaktik8\\_2.Auflage\\_02.pdf](http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user_upload/fachdidaktik8_2.Auflage_02.pdf)

besitzen Aura<sup>119</sup> und Alterität, und ihnen wächst Bedeutung als Funktion und Zeit zu.<sup>120</sup> Nicht die Quelle selbst stellt das Wissen dar, es erfordert vielmehr einer systematischen Analyse zur Rekonstruktion und Deutung von Geschichte.<sup>121</sup>

Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist es, auf die Quelle direkten und indirekten Bezug zu nehmen. Dabei müssen Quellen als Prozesssedimente verstanden werden, die in der Gegenwart vorliegen. Zentral ist nicht die Akkumulation von Wissen, sondern historisches Lernen als Denkstil. Nicht jede Quelle im fachwissenschaftlichen Sinne ist auch eine Quelle im fachdidaktischen Sinn, aber jede Quelle im didaktischen Sinne muss auch eine fachwissenschaftliche Quelle sein. In erster Linie ist Authentizität von ihnen zu verlangen. Für die Geschichtswissenschaft ergibt sich der zentrale Wert einer Quelle aus ihrer Fragestellung, die nicht mit einer didaktischen identisch sein muss. Für die Geschichtsdidaktik ergibt sich der Wert einer Quelle erst aus den Erkenntniszielen, die didaktisch gesetzt werden sollen.<sup>122</sup>

Trotz aller Einschränkungen sollten nach Pandel einige Regeln im Unterricht in Bezug auf den Umgang mit schriftlichen Quellen berücksichtigt werden. So sollen Kürzungen, die durchaus notwendig sind, eine bestimmte Untergrenze nicht unterschreiten, damit der Sinn von Quellenarbeit gewahrt werden kann. Pandel stellt fest, dass die wenigsten Schulbücher der Sekundarstufe I dieses Kriterium erfüllen. Außerdem sollte eine zu große Vereinfachung des Textes vermieden werden, damit ein gewisser Auslegungsspielraum gewahrt bleibt. Eine gewisse Widerständigkeit des Textes sei erforderlich, um die Spannung für die Lernenden aufrecht zu erhalten. Außerdem sei es zentral, dass Schülerinnen und Schüler ab und an auch eine Quelle in ihrer ursprünglichsten Form in die Hand bekommen.<sup>123</sup>

---

<sup>119</sup> Mit dem Begriff der Aura beschäftigt sich Walter Benjamin 1936 in seinem Aufsatz *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* in dem er die Frage nach dem Einfluss der technischen Reproduktion von Kunstwerken auf deren Aura nachgeht. Er vertritt die These, dass die Aura des Originals verloren gehe. Obwohl die Reproduzierbarkeit durch vermehrte Zugänglichkeit emanzipative Vorteile berge, bestünde die Gefahr der politischen Vereinnahmung von Kunstwerken. Vgl.: Walter Benjamin: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Und weitere Dokumente. Frankfurt/Main: Suhrkamp 2007.

<sup>120</sup> Vgl. Pandel (2000) S.125.

<sup>121</sup> Vgl. Robert Rauh: *Methodentrainer Geschichte Oberstufe. Quellenarbeit, Arbeitstechniken, Klausurentraining*. Berlin: Cornelsen Verlag 2011. S.16.

<sup>122</sup> Vgl. Pandel (2000) S.126.

<sup>123</sup> Vgl. Pandel (2000) S.23.

### 1.3. Der Reisebericht als Quelle

Nachdem die Darstellungen, die in dieser Arbeit analysiert werden, aus Reiseberichten stammen, ist es sinnvoll, den Reisebericht als Quelle in diesem Kapitel näher zu betrachten.

Historisch betrachtet, sind die ersten Reiseberichte bereits in der Antike zu finden. So kann Homers *Odyssee* als eine der frühesten Reisebeschreibungen gesehen werden, die gleichzeitig auf eines der größten Probleme des Berichts hinweist: den schmalen Grat zwischen Realität und Fiktion. Seit dem Mittelalter beschäftigten die Menschen Reisen wie die Kreuzzüge und Pilgerreisen. Im Mittelpunkt des literarischen Interesses stehen aber auch literarische Fantasiereisen, wie die Beschreibungen von Jean de Mandeville über seine Reisen ins Heilige Land oder den Fernen Osten, oder auch Burlesken, wie die Erzählungen von Münchhausen. In diesen historischen Kontext sind auch die ersten Verbreitungen von Landkarten und Routenbeschreibungen einzuordnen. Das Reisen galt ebenso wie das Schreiben darüber als unvermeidbar und als zweckgebunden.<sup>124</sup>

Die Motive waren je nach historischem und ökonomischem Kontext unterschiedlich. So konnten strenge religiöse Gefühle ebenso ein Motiv darstellen, wie staatspolitisches Streben nach Expansion oder ökonomische Interessen, die sich durch Handelsreisen ausdrückten. Dementsprechend fiel auch die Erwartungshaltung an die Reiseberichte aus: man erwartete „abenteuerliche und phantastische Nachrichten, die, wie wir heute wissen, oft wenig mit den bereisten Ländern zu tun hatten“<sup>125</sup> Die Bedeutung des Reisens wandelte sich in der Frühen Neuzeit, das Reisen wurde immer mehr als Entdecken und Erforschen der Welt angesehen. Der Nutzen des Reisens wurde in der Förderung der Wissenschaft gesehen, im Zentrum stand also die exakte Darstellung und Beschreibung des Gesehenen und der bereisten Gegenden. So entwickelte sich das Reisen zwischen dem 16. Und dem 18. Jahrhundert zu einer „fast enzyklopädischen Auskunftform und wurde damit schließlich zu einem wichtigen Medium der Aufklärung. Parallel dazu existierten die ersten gedruckten Fantasiereisen, wie Defoes *Abenteuer des Robinson Crusoe* (1719) und Swifts *Guillivers Reisen* (1726).<sup>126</sup> Ende des 18.

---

<sup>124</sup> Vgl. Brigitte Bönisch-Brednich: Reiseberichte. Zum Arbeiten mit publizierten historischen Quellen des 18. Und 19. Jahrhunderts. S.125-139. In: Silke Göttisch/Albrecht Lehmann (Hgs.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. Berlin: Reimer 2007. S.126.

<sup>125</sup> Bönisch-Brednich (2007) S.127.

<sup>126</sup> Vgl. Bönisch-Brednich (2007) S.127.

Jahrhunderts entwickelte sich der Reisebericht zu einem Topos der individuellen Erfahrung. Der rein wissenschaftliche Vermittlungsanspruch wich der assoziativen, gefühlvollen und bürgerlichen Unterhaltungsliteratur.

Die Verfasserinnen und Verfasser von Reiseliteratur folgen immer auch den Vorstellungen vom richtigen Reisen. Im Zentrum der Forschung innerhalb der Gattung Reisebericht steht immer auch die Frage, inwiefern die Autorinnen und Autoren und die Inhalte ihrer Berichte das Reisen und die Art der Berichterstattung beeinflussten. Gefragt werden muss also nach dem Wechselspiel zwischen der Reise und dem Schreiben darüber. Die Blütezeit des klassischen Reiseberichts kann zwischen 1750 und 1840 verortet werden. Damit gehört er als Gattung in die Literatur dieser Zeit.<sup>127</sup>

In der humanistischen Tradition sei der reisende Gelehrte vor allem Reisender. Seine Ziele seien Bibliotheken und andere Gelehrte mit denen er Kenntnis und Bekanntschaft der eigenen Interessen austausche.<sup>128</sup> Neben dieser für Gelehrte unabdinglichen Praxis des Gesprächs und der Bibliotheksreise, bedeutete die Reise für den Gelehrten selbst einen Meilenstein für die eigene Laufbahn. Die persönliche Bekanntschaft mit wichtigen Gelehrten eröffnete eine neue Welt an Austauschmöglichkeiten und bot Einlass in die wichtigen Gelehrtennetzwerke. Diese Kontakte waren für die eigene Reputation ebenso unabdingbar wie unterschiedliche, berühmte Studienorte wie Leiden, Bologna und Padua besucht zu haben. So ist auch zu erklären, warum die Formen der Kommunikation, der Wissensaneignung und der spezifischen Reiseformen eine Gelehrtenpraxis bildeten, in welcher einzelne Aspekte jeweils auf die anderen bezogen sind.

Noch manche wissenschaftliche Reisende des 19. Jahrhunderts hielten an diesem gattungsgemäßen Anspruch an die Reiseliteratur fest, umfassende, informierend unterhaltende Landesbeschreibungen zu liefern.

Die apodemische Literatur entsprach immer mehr dem Interesse der Wissenschaft. So war es nur eine Frage der Zeit bis die nach dieser Apodemik geschulten Reisenden und Reiseautoren und -autorinnen zum Organ für wissenschaftlich verwertbare Datenerhebung gemacht wurden. Die präzise Notation der Reise durch den Reisenden selbst war Voraussetzung dafür.

---

<sup>127</sup> Vgl. Bönisch-Brednich (2007) S.128.

<sup>128</sup> Vgl. Christian v. Zimmermann: Cardanus. Jahrbuch für Wissenschaftsgeschichte. Wissenschaftliches Reisen – reisender Wissenschaftler. Studien zur Professionalisierung der Reiseformen zwischen 1650 und 1800. Heidelberg: Palatina Verlag 2003. S.7.

So waren die Angabe von Wegstrecken, Reisedaten, Entfernungen, Bodenbeschaffenheit, Anlagen, Bauten, Größe und Struktur der Ortschaften, soziale und politische Organisationsformen und Organisationsstrukturen, Verwaltungseinrichtungen, wissenschaftliche und kulturelle Errungenschaften, Reisemöglichkeiten und natürlich auch Reisegefahren von größtem Interesse. Es wurden für die wissenschaftliche Nutzbarkeit des Berichtes neben der schulgemäßen Beschreibung auch Daten verlangt, die aufgrund verlässlicher Instrumente ermittelbar waren. Zu den Instrumentarien zählten Teleskop, Mikroskop, Thermometer, Barometer etc.<sup>129</sup> Je mehr sich jedoch die einzelnen Wissenschaftsgebiete ausweiteten, desto schwerer wurde eine allgemeine Forschung. Auf die Probleme der Differenzierung der Wissensbereiche wurde von den Autorinnen und Autoren mit unterschiedlichen Lösungsansätzen reagiert. So wurden die Reiseinformationen an die jeweilige Textsorte angepasst. Man ging dazu über, die Reiseerkenntnisse auf unterschiedliche Bereiche aufzuteilen und zwischen einem durch wissenschaftliche Auswertungen dominierten Teil und einem narrativen Teil zu unterscheiden.<sup>130</sup> Aus dieser Entwicklung resultierte eine Form der Professionalisierung von Reisen. Diese wurden im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert als Auftragsunternehmungen konzipiert und dienten nicht mehr einem allgemeinen Zweck der Wissensaneignung, sondern hatte konkrete Fragestellungen zum Ziel. Auftraggeber waren dabei einerseits Akademien oder eigens gegründete Sozietäten ebenso wie Regierungsinstitutionen.<sup>131</sup> Die Auftragsreisen waren der Auftakt für die Transformation der Gattung des Reiseberichts. Obwohl die Berichte zunächst keine Spezialisierung aufwiesen, sondern sich eher Gewichtungen abzeichnen ließen, war der Trend zu einem veränderten Gattungsverständnis nicht aufzuhalten. So verlagerte sich der Rezeptionsraum von einer erst allgemein interessierten Öffentlichkeit zu einem spezialisierten Publikum, das je nach Einzeldisziplin den eigenen Nutzen aus den Forschungsreisen zu gewinnen versuchte. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Entdeckungsreisende von der Presse als nationale Heldinnen und Helden gefeiert und gleichzeitig die Repräsentationsfunktion der Reisenden für die Wissenschaft und Forschung in den Hintergrund gedrängt.<sup>132</sup>

In der neuesten Forschungsliteratur wird besonderer Bezug auf das Reisen als kulturelle Praxis genommen. Hier wird darauf hingewiesen, dass sich dieser Ansatz in vier aufeinander

---

<sup>129</sup> Zimmermann (2003) S.11.

<sup>130</sup> Vgl. Zimmermann (2003) S.13.

<sup>131</sup> Vgl. Zimmermann (2003) S.15.

<sup>132</sup> Vgl. Zimmermann (2003) S.17.

bezogene Aspekte gliedern lasse: Der erste Aspekt umfasst die Analyse der technisch-pragmatischen Dimension des Reisens selbst, also der tatsächlichen Ausführung bestehend aus Aufbruch, Durchführung und Rückkehr. Außerdem beinhaltet er die Dimension der Untersuchung der divergenten Beziehung zwischen der Reise und der ihr korrespondierenden Reflexion über die Reise, sowie ihrer Mythisierung. Der zweite Aspekt befasst sich mit der Untersuchung der verschiedenen Dimensionen des Kulturkontakts, denn eine Reise bedinge die Überschreitung der Grenzen der eigenen Lebenswelt. Im Zentrum stehen hier auch die Perspektiven der Reisenden, sind sie doch wesentlich, um die Wahrnehmung des Erlebten und Gesehenen einzuordnen. So hängt die Wahrnehmung des Fremden von der politischen, sozialen und kulturellen Sozialisation des Reisenden ab und ist immanenter Bestandteil seiner Analyse. Der dritte Aspekt ist die Untersuchung der literarischen Verarbeitung der Reise, die sich in den unterschiedlichen, sich aufeinander beziehenden literarischen Genres, manifestiert. Die Reisen selbst unterscheiden sich meist grundsätzlich von ihrer Darstellung. Unterschieden werden muss zwischen für den persönlichen Gebrauch verfassten Berichten und für die breite Öffentlichkeit bestimmten Darstellungen. Den vierten Aspekt stellt eine Analyse des Umfangs und der Grenzen der materiellen und theoretischen Transfers, die auf den Reisen vollzogen wurden, dar.<sup>133</sup>

Zu betonen ist aber auch die Problematik, die dem Reisebericht als historische Quelle immanent ist: so ist die Reisebeschreibung als Gattung durch ihren Anspruch und ihre Aufgabe, Wahres über ein fremdes Land zu vermitteln, gekennzeichnet. So wird auch in der Fachliteratur mehrfach festgestellt, dass das Verhältnis von Reisenden zur Wahrheit stets im besonderen Maße angezweifelt wurde. Das Urteil, das den Reisenden als Lügner und den Reisebericht als Gattung mit geringem Wahrheitsgehalt darstellt, hielt sich nicht nur über Jahrhunderte hinweg, es fand auch immer wieder Bestätigung.<sup>134</sup>

Der Autor soll über das berichten, was er gesehen und erlebt hat und dies Gesehene und Erlebte sprachlich angemessen wiedergeben. Jedoch bestehen in Reiseberichten zwei

---

<sup>133</sup> Hans Erich Bödeker/Arnd Bauerkämper/Bernhard Struck: Einleitung: Reisen als kulturelle Praxis.S.9-29. In: Arnd Bauerkämper/Hans Erich Bödeker/Bernhard Struck (Hg.): Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis heute. Frankfurt/New York: Campus Verlag. S.10.

<sup>134</sup> Vgl. Peter J. Brenner: Die Erfahrung der Fremde. Zur Entwicklung einer Wahrnehmungsform in der Geschichte des Reiseberichts. S.14-49. In: Peter J. Brenner: Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1989. S.14.

konstitutive Ebenen nebeneinander, die in einem unauflöslichen Spannungsverhältnis stehen. Einerseits betrifft das die pragmatische, inhaltliche Ebene, die die Inhalte, Interessen des Autors oder der Autorin subsummiert. Die sprachliche Form tritt in den Hintergrund und dient lediglich als Instrument zur Informationsvermittlung.<sup>135</sup>

Im Zentrum der Betrachtung müsse also der Inhalt liegen und nicht die Sprache oder die sprachliche Form. So könne eine rein philologisch und poetologisch orientierte Fragestellung in der Analyse der Gattung der Reiseberichte zwar durchaus gewisse Ergebnisse erzielen, kaum aber der Besonderheit der Gattung gerecht werden. Dies sei nur möglich, wenn die Zusammenhänge aus denen heraus sie entstanden ist, gesehen werden. Diese Zusammenhänge bestünden aus den literarischen, philosophischen, geistesgeschichtlichen, sozialhistorischen, politischen, naturwissenschaftlichen, geographiewissenschaftlichen, ethnologischen, anthropologischen und anderen verwandten Entwicklungen im europäischen Kontext.<sup>136</sup>

Unumstritten ist der Einfluss, den die Rezeption von Berichten über Entdeckungsreisen für die Neubestimmung des eigenkulturellen Selbstverständnisses ebenso wie die Auffassung des Fremden einnahm. So konstituierte sich das neue Weltbild in der Eröffnung neuer Räume. Sowohl die theoretische als auch die praktische Grenzüberschreitung ins Unbekannte führten zur Transformation des okzidental Weltbildes. So wurde die traditionelle Vorstellung vom Kosmos aufgelöst und durch ein grenzenlos, gar unendlich erscheinendes Universum ersetzt. Die Welt wird nicht mehr als grundsätzlich auf die Bedürfnisse der Menschen zugerichtet wahrgenommen, sondern das Konzept der Weltoffenheit nimmt Eingang in den gedanklichen Kosmos der Menschheit und erweitert diesen um eine neue Dimension: So sei eine Welt, die als unendlicher Horizont begriffen werde, durch andere Anforderungen zur Selbstbehauptung getrieben, als ein Kosmos, in dem die Stellung und Handlungsspielräume der Menschen von vornherein fixiert sind.<sup>137</sup>

---

<sup>135</sup> Vgl. Walther L. Bernecker Bedeutung und Stellenwert von Reiseberichten. In: matices. Zeitschrift zu Lateinamerika, Spanien und Portugal. Ausgabe 31. Köln: 2001. (05.04.2016)  
<http://www.matices.de/31/reiseberichte/>.

<sup>136</sup> Vgl. Peter J. Brenner: Einleitung. S.7-13. In: Peter J. Brenner: Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag 1989. S.8.

<sup>137</sup> Vgl. Brenner (1989) S.20.

## 2. Die Europäische Expansion im 16. Jahrhundert

### 2.1. Die Erforschung Patagoniens

Der Erforschung Patagoniens gingen viele Ereignisse voraus, die diese überhaupt erst möglich machten. So sollen im folgenden Kapitel die kulturellen und technologischen Voraussetzungen thematisiert werden. Im Zentrum steht die Frage, welche politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Bedingungen erfüllt werden mussten, um die Begegnung zwischen Magellan und den Einwohnerinnen und Einwohnern des Patagonien genannten Landstriches zu ermöglichen.

Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über die europäischen Entdeckungen<sup>138</sup> im 15. und 16. Jahrhundert gegeben werden, da diese die Voraussetzungen für die im Folgenden behandelten Themen darstellen. Der Schwerpunkt liegt hier bei den portugiesischen und spanischen Seefahrten.

#### **Europäische Expansion: Technische Voraussetzungen**

Die Begegnung Europas mit anderen Kontinenten war bis zum Ende des Mittelalters auf den Mittelmeerraum beschränkt. Handel zwischen dem afrikanischen und dem europäischen Kontinent fand schon in der Antike statt. Vorderasien, vor allem Nordafrika und die Region um das heftig umkämpfte Jerusalem, bildeten den Horizont der Europäer.<sup>139</sup> Die Ausgangsbasis für eine Reihe kultureller und technologischer Austauschprozesse waren verstärkte Kontakte und Verflechtungen auf wirtschaftlichem, politischem und religiösem Gebiet. Gemeinsam mit Warenströmen förderte beispielsweise die mongolische Expansion ebenso wie die weitläufigen Netzwerke des Islam die Migration von Menschen, den Transfer von Ideen, Technologien und Künsten in nahezu alle Regionen Eurasiens und große Teile Afrikas.<sup>140</sup>

Beschäftigt man sich mit der Welt von 1250 bis 1500, kann man einen hohen Grad an politischen, wirtschaftlichen, technologischen, religiösen und kulturellen

---

<sup>138</sup> Gleichzeitig muss auf die Problematik des Begriffs „Entdeckungen“ hingewiesen werden. Die wiederkehrende Rede von der „Entdeckung Amerikas“ oder der „Entdeckung der neuen Welt“ suggeriert, dass Europa das Zentrum der Welt ist bzw. die alte, ursprüngliche Welt darstellt zu der eine neue dazu kommt. (vgl. dazu auch Vögelke(2010) S.349 und Osterhammel (1995) S.28).

<sup>139</sup> Vgl. Karl Vögelke: Geschichte der Neuzeit 1500-1918. Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2010. S.344.

<sup>140</sup> Vgl. Thomas Ertl/Limberger, Michael: Vormoderne Verflechtungen von Dschingis Khan bis Christoph Columbus. Eine Einleitung. In: Ertl, Thomas/Limberger, Michael (Hgg.): Die Welt 1250-1500. Wien: Mandelbaum Verlag: 2009.S.24.

Verflechtungsprozessen feststellen, die große Teil der eurasischen Landmasse, aber auch Teile des afrikanischen Kontinents erfassten. Diese Netzwerke waren komplementär und wirkten aufeinander ein. Über verschiedene Interaktionssysteme wurden die Auswirkungen historischer Ereignisse wie politischer Machtwechsel, der Schließung von Handelswegen oder der Einführung von neuen Technologien weitergeleitet und waren demnach auch in weit abgelegenen Weltregionen von großer Bedeutung.<sup>141</sup>

Betrachtet man transkontinentale Verflechtungen, so wird deutlich, dass auch im Spätmittelalter das Mittelmeer keinesfalls abgeschottet war, sondern mit anderen Räumen in engem Kontakt stand.<sup>142</sup> Vor allem im Bereich der Wirtschaft finden sich Traditionen der Grenzüberschreitung, des Transfers und der Interaktion.<sup>143</sup>

Das Mittelmeer des späten Mittelalters ist als ein sozialer Raum zu begreifen, der durch vielfältige Formen der Mobilität gekennzeichnet war. Sie lassen sich grob in zwei Kategorien trennen: Einerseits Migration, die auf Dauer angelegt war, andererseits kurzzeitige Aufenthalte in Form von Reisen. Auswanderung konnte unterschiedlich bedingt sein: Angehörige von religiösen Minderheiten etwa konnten dafür optieren, dem gesellschaftlichen und rechtlichen Druck in ihrer Heimat zu entgehen, indem sie in Gebiete emigrierten, die von Glaubensgenossen regiert wurden.<sup>144</sup>

Zu den Fertigprodukten des mediterranen Fernhandels zählte auch ein Gegenstand, der für den Kulturtransfer im Mittelmeerraum von großer Bedeutung war – Bücher und Schriften im Allgemeinen.<sup>145</sup>

### **Technologische Voraussetzungen**

---

<sup>141</sup> Vgl. Ertl (2009) S.27.

<sup>142</sup> Vgl. Nikolas Jaspert: Austausch-, Transfer- und Abgrenzungsprozesse. Der Mittelmeerraum. S.138-174. In: Ertl, Thomas/Limberger, Michael (Hgg.): Die Welt 1250-1500. Wien: Mandelbaum Verlag: 2009. S.141.

<sup>143</sup> Vgl. Reinhard Wendt: Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500. Paderborn: Ferdinand Schöningh: 2016. S.24.

<sup>144</sup> Jaspert (2009) S.151.

<sup>145</sup> Jaspert (2009) S.159.

Abseits der Erweiterung des geografischen Wissens blieben die Reisen des 13. und 14. Jahrhunderts<sup>146</sup> ohne greifbare Ergebnisse. Grund dafür waren die navigatorischen und seefahrerischen Mittel, die sich für die natürlichen Gegebenheiten des rauen Atlantiks als ungünstig erwiesen. Bei der Erforschung der Expansionsgründe muss also auch nach den technologischen Entwicklungen und Voraussetzungen gefragt werden. Erst durch diese Entwicklungen waren Entdeckungsfahrten wie die bereits erwähnte Fahrt von Columbus, aber auch Magellans Fahrt möglich.

Die Sekundärliteratur ist sich einig darin, dass technischer Fortschritt kein linearer Prozess sei und dass die Geschichte der Technik mehr ausmache als die einfache Aneinanderreihung erfolgreicher Innovationen.<sup>147</sup> Technischer Fortschritt ist eng mit den Bereichen Austausch und Transfer verbunden. Der Austausch in den unterschiedlichen Bereichen ging mit Transfer, also der Aneignung fremder Techniken und Wissensvorräte Hand in Hand. Durch diese Transfervorgänge im technologischen Bereich wurde die Entwicklung im spätmittelalterlichen Europa dynamisiert: Kenntnisse der Papierherstellung, der Glasveredelung, der Seidenproduktion und andere Techniken kamen vom 13. bis zum 15. Jahrhundert in den Norden.<sup>148</sup> Gleichzeitig spielte das Christentum eine wesentliche Rolle, ordnete es doch dem mittelalterlichen Fortschrittssinn<sup>149</sup> eine feste religiöse Bedeutung zu. Das Verhältnis zwischen Umwelt und Menschen war geprägt vom biblischen Auftrag, die Erde zu nutzen. In intellektuellen Diskursen des 12. Jahrhunderts flossen philosophische Strömungen zusammen, in denen die Aneignung praktisch- technologischen Wissens nicht mehr abgelehnt, sondern gefördert wurden.

---

<sup>146</sup> So wurden die östlichen Inseln des Kanarische Archipel im Jahr 1312 durch den Genuesen Lancelotto Malocello wiederentdeckt. Auf dem „Katalanischen Weltatlas“ aus dem Jahr 1375 sind Teile des Madeiraaarchipels dargestellt.

<sup>147</sup> Vgl. Hans-Dieter Heimann: Einführung in die Geschichte des Mittelalters. Stuttgart: Verlag Eugen Ulmer 2006. S.84.

<sup>148</sup> Jaspert (2009) S.160.

<sup>149</sup> Lynn White weist darauf hin, dass die schöpferische Produktivität des Mittelalters erst in den letzten Jahrzehnten von der Wissenschaft gewürdigt wird. Diese stehe in engem Zusammenhang mit dem Geist der mittelalterlichen Kultur des Abendlandes, die massiv von der Forschungstätigkeit der Mönche, die die geistige Elite der Gesellschaft darstellten, betrieben wurde. So wurden im Mittelalter auch viele Erfindungen, die erst im 19./20. Jahrhundert vollendet wurden, begründet, wie zum Beispiel Gedanken zur Luftbewegung und der möglichen Mobilität in der Luft. Vgl.: White Junior, Lynn: Die Ausbreitung der Technik 500-1500. In: Cipolla, C.M (Hg.): Europäische Wirtschaftsgeschichte. Mittelalter. Stuttgart/New York: Gustav Fischer Verlag: 1978.

Zum Ausdruck dieses Strebens gehört die Einbindung der ‚artes mechanicae‘ in das traditionelle schulisch-wissenschaftliche Lehrsystem. So wurden diesen parallel zu den „septem artes liberales“ das gesamte technische Wissen zugeordnet. Eine dieser Artes ist die navigatio, die Schifffahrt.<sup>150</sup>

Die Verbreitung von technologischen Neuerungen war häufig auch mit wissenschaftlicher Kenntnisvermittlung verbunden. So waren für die Anwendung nautischer Geräte entsprechende astronomische Kenntnisse nötig.<sup>151</sup> Ohne Technologie- und Wissenstransfer wären Entwicklungen im nautischen Bereich unmöglich gewesen. Der Transfer erwies sich für die Herstellung und Aufrechterhaltung maritimer Netzwerke als außerordentlich bedeutsam. Hervorgehoben werden sollen zwei technologische Neuerungen: einerseits die arabischen Sterntafeln, andererseits der Astrolab - ein astronomisches Instrument, mit dessen Hilfe u.a. die Kulminationshöhe bekannter Fixsterne und in Verbindung mit der Tages- oder Nachtzeit auch die geographische Lage ermittelt werden konnte. Begleitet wurden diese Neuerungen durch eine als „Nautische Revolution des Mittelalters“ bezeichnete Fortentwicklung des Schiffbaus. Sowohl die zusätzlich zum Segel mit Ruderbänken ausgestatteten, verhältnismäßig schnellen und wendigen Galeeren als auch die gedrungeneren und in aller Regel größeren, allein dem Segel vertrauenden Transportschiffe des Mittelmeeres erfuhren im späten Mittelalter Veränderungen. Insbesondere ist in diesem Zusammenhang das Aufkommen besonders großer Frachtschiffe seit dem 14. Jahrhundert zu nennen, bei denen das Ruderblatt am Hintersteven angebracht war und die im nördlichen Europa als Koggen bekannt wurden, im Mittelmeerraum hingegen eine Reihe von Bezeichnungen führten.<sup>152</sup>

Nicht nur der geschäftigste und gewinnbringendste Handel Europas, sondern auch die älteste und bedeutendste Schiffbautradition fanden im späten Mittelalter ihr Zentrum im Mittelmeergebiet. Diese Tradition beruhte teils auf naturgegebenen Bedingungen – dem Fehlen von Gezeiten und langen Schlechtwetterperioden auf dem Binnenmeer-, teils auch auf den speziellen Schifffahrts- und Handelserfordernissen des Römischen Reiches. Aus der Zeit dieses Imperiums entsprangen zwei Hauptcharakteristiken der mediterranen Schifffahrt. Sie

---

<sup>150</sup> Heimann (2006) S.87.

<sup>151</sup> Ertl (2009) S.25.

<sup>152</sup> Vgl. Jaspert (2009) S.161.

behaupteten sich während des ganzen Mittelalters: die Verwendung sehr großer, schwer gebauter, langsam und unbeholfen segelnder Schiffe zum Transport von Massengütern<sup>153</sup>, wie zum Beispiel Getreide; und der Gebrauch von Ruderschiffen für Unternehmungen, die Wendigkeit und Geschwindigkeit erfordern.

Bereits im 6. Jahrhundert begann der Vorstoß über die Kenntnisse der Römer hinaus. Der Wandel im Schiffsbau revolutionierte den Seehandel des Mittelalters: so ging man dazu über erst das Gerüst des Schiffes zu bauen und es gelang somit, die Arbeits- und Produktionskosten massiv zu senken. Ein weiterer wichtiger technologischer Vorstoß war die Übernahme des magnetischen Kompasses am Ende des 12. Jahrhunderts.

Bereits Ende des 13. Jahrhunderts ermöglichten der Kompaß und die auf seinen Grundlagen entwickelten, verblüffend genauen Seekarten Schiffen aus einer Stadt wie Venedig oder Genua, die bisher nur eine Reise im Jahr zur Levante unternommen hatten, zwei solche Fahrten zu bewältigen. Offensichtlich erhöhte sich dadurch die Rentabilität beträchtlich, die Seeleute wurden besser beschäftigt und das Tempo des Handels nahm zu.<sup>154</sup>

Das traditionelle Kriegsschiff des Mittelmeeres war die mit Rudern ausgerüstete Galeere und diese blieb dort ein Hauptbestandteil der Kriegsflotten bis in das 17. Jahrhundert hinein. Galeerenflotten konnten bei ruhigem Wetter etwa mit der Wirkung und Präzision einer modernen verstärkten Kampfgruppe manövriert werden. In Bezug auf Aktionsradius und Seetauglichkeit und in Hinblick auf ihren Erbauungsgrund, der Geschwindigkeit, waren sie unzureichend. Die meisten Kriegsgaleeren waren leichte Fahrzeuge.

Für gewöhnlich hatten sie nur einen ziemlich weit vorne eingesetzten Mast, der bei Rückenwind mit seinem einzigen Segel dazu diente, entweder die Ruderer zu entlasten oder die Geschwindigkeit zu steigern. Solche Schiffe waren vollkommen ungeeignet; dennoch verwendeten die Spanier mit Erfolg leichte Galeeren gegen die Piraten im Karibischen Meer, wo annähernd ähnliche Voraussetzungen gegeben waren, wie im Mittelmeer.

---

<sup>153</sup> John H. Parry: Das Zeitalter der Entdeckungen. Kindlers Kulturgeschichte des Abendlandes. Band XII. München: Kindler Verlag 1978. S.102.

<sup>154</sup> White (1978) S.107.

Die Entwicklung des Galeerenbaus erreichte ihren Höhepunkt an der Wende vom 13. Zum 14. Jahrhundert. Zu dieser Zeit begannen mediterrane Seestaaten erstmals große Galeeren zusätzlich zu den traditionellen Galeeren zu bauen, diese Schiffe verfügten über ein höheres Freibord und ein Längen-Breiten-Verhältnis von maximal sechs zu eins.<sup>155</sup>

Die Galeere war ein als Kriegsschiff sehr geeignetes nautisches Gefährt und wurde im 16. Jahrhundert sehr erfolgreich als solches eingesetzt, im 15. Jahrhundert aber diente es meistens als Handelsschiff. So liefen etwa 20 große Galeeren jährlich in Venedig aus. Die meisten von ihnen wurden im Arsenal gebaut und vom Staat an die Kaufherren, die sie in Betrieb nahmen, verkauft oder vermietet.<sup>156</sup>

Obwohl die Galeere sich als kampffähiges Schiff erwies und den Vorteil hatte, dass sie sich gut verteidigen ließ und ihre Ruderer auch kämpfen konnten, hatte sie einige Nachteile: einerseits war die Anwerbung der Besatzung eine schwere und teure Angelegenheit und der Laderaum begrenzt. Eine Galeere, die nur 200-250 Tonnen laden konnte, benötigte trotzdem eine Mannschaft von 200 Mann. Die große Besatzung, die von Nöten war, um eine Galeere zu bedienen, erhöhte nicht nur die Betriebskosten, sondern begrenzte auch die Reichweite. So war es unmöglich, dass eine Galeere zusätzlich zu den Handelswaren auch die zur Ernährung der Besatzung notwendigen Vorräte beförderte. Aus diesem Grund spielten die großen Galeeren, die in ihrer Blütezeit im 15. Jahrhundert auf europäischen Gewässern wahrscheinlich die zuverlässigsten und leistungsfähigsten Schiffe waren, in der Epoche der Entdeckungen eine untergeordnete Rolle. Seefahrer konnten die großen Ozeane erst überqueren, als sie mit den Segelschiffen soweit vertraut waren, dass sie ohne Ruderer navigieren konnten.<sup>157</sup>

Auf den ersten Blick war das mediterrane Segelschiff des Mittelalters noch weniger für die Hochseeschifffahrt geeignet als die große Galeere, aber durch seine Wandlungsfähigkeit und die Verbesserungsmöglichkeiten, die neue Erfindungen mit sich brachten, gewann es immer mehr an Bedeutung. In der Geschichte der Segelschiffe, ebenso wie in der Geschichte der

---

<sup>155</sup> Parry (1978) S.103.

<sup>156</sup> Parry (1978) S.104.

<sup>157</sup> Parry (1978) S.105.

Galeeren, kam es im 14. Jahrhundert zu bedeutenden Veränderungen; die Zeit der schnellsten und umwälzendsten Entwicklung war jedoch das 15. Jahrhundert.<sup>158</sup>

Wesentlichen Einfluss auf die Takelung der Schiffe hatte die arabische Welt.

Das Lateinsegel, der einzige Typ, der bei arabischen Schiffen Verwendung findet, ist ein dreieckiges oder beinahe dreieckiges Segel, das an einem langen Baum geschnürt und schräg an den Mast gehißt wird. Der Mast selbst hat für gewöhnlich einen deutlichen Überhang nach rechts. Es ist außerdem ein sehr brauchbares und vielseitiges Segel für kleine und mittlere Schiffe. Entstehungsort und Entstehungszeit der Lateintakelung sind ungeklärt. Diese Takelung fand durch die Araber Verbreitung im Mittelmeerraum. Die Lateintakelung bot viele Vorteile, vor allem verbesserte Manövrierbarkeit.<sup>159</sup>

Die in den meisten Ländern als Karacken bekannten Schiffe waren Kauffahrer von beträchtlichen Ausmaßen. Sie waren breit und plump, wie die alten nördlichen Koggen, schwer gebaut und hatten verfugte Planken. Eine wesentliche Voraussetzung für die Fahrten in den Atlantik und in weiterer Folge entlang der afrikanischen Küste stellte ein hochseetüchtiger Schiffstyp dar, die Karavelle. Dieser Schiffstyp stand den Portugiesen seit dem 14. Jahrhundert zur Verfügung.<sup>160</sup>

Dieses mit einem Leinensegel und einem viereckigen Rahsegel ausgestattete Schiff vermochte sowohl den Stürmen des Atlantik standzuhalten als auch in Küstennähe zu navigieren. Mit Seekompaß und Astrolabium verfügten die Portugiesen darüber hinaus auch über die nautischen Voraussetzungen, die sie für ihre zunächst vorwiegend in Küstennähe durchgeführten Fahrten benötigten. [...] Die Nutzungsmöglichkeiten der nordöstlichen Passatwinde waren längst bekannt, und in Küstennähe vermochte man sich am Stand des Polarsterns zu orientieren.<sup>161</sup>

---

<sup>158</sup> Parry (1978) S.106.

<sup>159</sup> Parry (1978) S.109.

<sup>160</sup> Vgl. Matthias Meyn (Hrsg.): Die großen Entdeckungen. Dokumente zur Geschichte der Europäischen Expansion. Band 2. München: C.H.Beck 1984 S.43.

<sup>161</sup> Meyn (1984) S.44.

Der Ursprung des Schiffstyps ist historisch nicht einwandfrei nachzuweisen, die Konstruktion scheint von den Bretonen übernommen und angepasst worden zu sein.<sup>162</sup> Die Bezeichnung Karavelle umfasst verschiedene Typen von kleinen Schiffen, die eine Gesamtlänge von 20 bis 25 Meter und 60 bis 70 Tonnen hatten.<sup>163</sup> Es wurde an die Bedingungen des Südatlantiks angepasst und die Gefahr einer Havarie möglichst dezimiert.<sup>164</sup> Durch die Vergrößerung der Segelfläche erhöhte sich sowohl die Geschwindigkeit als auch die Manövrierfähigkeit des Schiffes. Zum Anlege- und Handelsstützpunkt wurde Lagos ausgebaut.<sup>165</sup> Für weite Hochseefahrten waren die Karavellen kleine Schiffe, so war es selten, dass sich Flaggkapitäne ausschließlich auf Karavellen verließen. Zwischen den Karavellen und den eher schweren und schwerfälligen Karacken gab es eine große Zahl von Zwischentypen. So bauten viele Werften an der Atlantikküste Portugals und Spaniens Schiffe, die einen Mittelweg vorsahen: Schiffe von 100 bis 300 Tonnen mit Volltakelung und bescheidenen, aber gut ausgestatteten Aufbauten.<sup>166</sup>

In Bezug auf Navigationstechniken konnte auf bereits vorhandene Instrumente zurückgegriffen werden. Neben mündlichen Informationen über Beschaffenheit der Gewässer vor der Küste und den Häfen diente die Logleine zur Geschwindigkeits- und Tiefenmessung. Gegisste Bestecke waren zur Schätzung der zurückgelegten Entfernung hilfreich. Zur Zeitmessung auf den portugiesischen Karavellen verwendete man in Venedig gefertigte Stundengläser. Kompasser gehörten gegen Ende des 14. Jahrhunderts zur Standardausrüstung englischer Schiffe.<sup>167</sup>

### **Der Beginn der Expansion**

Gegen Ende des Mittelalters griff das lateinische Mittelmeer in den Atlantik aus: Seit dem ausgehenden 13. Jahrhundert und vor allem nach der christlichen Eroberung Gibraltars 1309 suchten immer mehr Schiffe vom Mittelmeer einen Weg in die Nordsee. Außerdem wurden entlang der westafrikanischen Küste Stützpunkte von portugiesischen Seeleuten, Händlern

---

<sup>162</sup> Vgl. Fernand Salentiny: Aufstieg und Fall des portugiesischen Imperiums. Wien/Köln/Graz: Hermann Böhlau Verlag 1977. S.31.

<sup>163</sup> Parry (1978) S.121.

<sup>164</sup> Vgl. Salentiny (1977) S.31.

<sup>165</sup> Vgl. Fernand Salentiny: Die Gewürzroute. Die Entdeckung des Seewegs nach Asien. Portugals Aufstieg zur ersten europäischen See- und Handelsmacht. Köln: DuMont Buchverlag 1991.S.42.

<sup>166</sup> Vgl. Parry (1978) S.124.

<sup>167</sup> Vgl. Salentiny (1991) S.43.

und Soldaten errichtet. An der Wende zum 15. Jahrhundert setzte mit der Eroberung der Azoren und der Kanaren die militärische Expansion in den Atlantik ein, als deren Fortsetzung die so genannten amerikanischen Entdeckungsfahrten anzusehen sind. Die hispano-portugiesische Erschließung des Atlantiks fügte dem Westen des Mittelmeeres seit dem Ende des Mittelalters damit einen neuen, riesigen und heterogenen Großraum hinzu.<sup>168</sup> 1494 legte der Papst Alexander VI im Vertrag von Tordesillas die Grenze zwischen dem spanischen und dem portugiesischen Gebiet fest. Diesem Vertrag war die Bulle *inter caetera* aus dem Jahr 1493 vorausgegangen. Dem spanischen Königreich und seinen Erben wurden alle Territorien, die westlich dieser Länge (etwa der 38. Breitengrad West) lagen, zugesprochen, den portugiesischen Königreich fielen alle Gebiete östlich zu.<sup>169</sup> Im Interesse Portugals wurde die Demarkationslinie mit dem Vertrag von Tordesillas um 1200 km nach Westen verschoben. Aufstrebende Mächte, wie Frankreich, England oder die Niederlande erkannten den Vertrag nicht an.<sup>170</sup>

Schon 1481 war eine päpstliche Zuteilung der Erdteile erfolgt. Damals hatte Papst Sixtus IV. in der Bulle *aeterni regis* alle Gebiete südlich der Kanarischen Inseln Portugal zugeschrieben. Der Durch den Vertrag von Tordesillas war die Welt nun zwischen Spanien und Portugal aufgeteilt. Unbeantwortet blieb aber die Frage: „Wem würden sie – in der Logik des Vertrages – letztendlich gehören, die Gewürzinseln, wenn man sie denn endlich gefunden haben wird? Wo würde am anderen Ende der Welt der spanische Westen aufhören und der portugiesische Osten anfangen und umgekehrt?“<sup>171</sup> Antwort auf diese Frage gab erst der 1529 verabschiedete Vertrag von Saragossa. Er teilte die Linie von Tordesilla über beide Pole fortgesetzt auch Fernost auf.

### **Portugals Expansion**

Der Beginn der europäischen Expansion ging von Portugal aus, einem Land, das um 1500 knapp eine Million Einwohner und Einwohnerinnen hatte. Die portugiesischen Entdeckungen wurden von einigen Faktoren begünstigt: die günstige geografische Lage spielte hier ebenso eine wichtige Rolle wie die engen Verbindungen der herrschenden Dynastie zu Händlern und

---

<sup>168</sup> Vgl. Jaspert (2009) S.141.

<sup>169</sup> Vgl. Vögelke (2010) S.348.

<sup>170</sup> Vgl. Christian Mehr: Entdeckungen und Eroberungen in der Frühen Neuzeit. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2013. S.10.

<sup>171</sup> Ulli Kulke: Vasco da Gama. Die Suche nach den Gewürzinseln. München: Frederking & Thaler Verlag: 2011. S.119.

Seefahrern. Das Interesse an der Wiedergewinnung islamisierter Gebiete und ein starker christlicher Bekehrungswille waren ein weiterer Antrieb für fortschreitende Expansion.

Zwei wichtige – im ökonomischen Bereich liegende - Faktoren waren darüber hinaus wesentliche Antriebskraft für die überseeische Expansion. Einerseits litt Portugal, als ein Land, das ökonomisch sowohl dem Mittelmeer als auch dem Atlantik zugewandt und in vielen Bereich auf Importe angewiesen war, empfindlich an einem Mangel an Erdmetallen, der seinen Außenhandel massiv behinderte. Andererseits benötigte die stark angewachsene Bevölkerung in den Küstenstädten zur Versorgung eine bedeutende Menge an Importgetreide. Auf den Ländereien, die sich in den Händen einiger weniger weltlicher und geistlicher Großgrundbesitzer befanden, arbeitete ein Agrarproletariat ausschließlich für den Eigenbedarf des feudalen Arbeitgebers. Die Landbevölkerung war außerdem der Willkür ausgesetzt, die Pacht erklärungslos verlieren zu können. Auch die Viehzucht unterlag Bestimmungen, die es unmöglich machte, wirtschaftlich zu züchten. So war Fleisch Mangelware, die den Wohlhabenden vorbehalten war.<sup>172</sup>

So diente die Expansion in Nordafrika und entlang der afrikanischen Westküste aus dieser Sicht vor allem zwei Zielen: Mit der Einnahme von Ceuta plante man eine Beherrschung der im Mahgreb endenden, durch die Sahara führenden Karawanenwege, auf denen das begehrte Edelmetall nach Norden transportiert wurde, außerdem suchte man Zugang zu den nordafrikanischen Getreidemärkten. Die Fahrten entlang der afrikanischen Westküste hatten dabei kurzfristig das Ziel, nach Möglichkeit einen direkten Kontakt zu den im Süden des Saharagürtels vermuteten Goldreichen herzustellen. Die Suche nach Ressourcen war also ein treibender Faktor, Expansion voranzutreiben.

Der zweite ökonomische Faktor gründet in der Krise der portugiesischen Wirtschaft im 14. Jahrhundert. Diese war die Folge einer fortwährenden Geldentwertungspolitik, die dazu führte, dass Einkommen, die vor allem aus Pachteinahmen aus Ländereien gewonnen wurden, an Kaufkraft verloren. Die monetäre Unterversorgung der portugiesischen Wirtschaft hatte das Land in eine Wirtschaftskrise gestürzt, deren Ausweg das handeltreibende Bürgertum in der kolonialen Expansion sah, die die Wirtschaft wieder ankurbeln sollte. Als

---

<sup>172</sup> Vgl. Salentiny (1991) S.26.

einzigste Möglichkeit, die Krise zu bewältigen, wurde die Vergrößerung des Landbesitzes betrachtet.<sup>173</sup>

Abseits von ökonomischen Gründen spielten auch der hohe Stand der Schiffbautechnik, die navigatorischen Kenntnisse und die seemännische Tradition Portugals bei den Entdeckungsfahrten eine wesentliche Rolle. So hatte Fischerei in den Hafenstädten der portugiesischen Atlantikküste stets eine bedeutende Rolle gespielt. Die Fischer gelangten dabei auf ihren Fahrten bis an die Südküste Englands. Seit dem Abschluss eines Handelsvertrages aus dem Jahr 1353 wurde England von Portugal mit Wein, Kork und Salz beliefert. Außerdem wurde der Ausbau des Schiffbaus politisch gefördert. So gründete der portugiesische König Fernando I. die Copanhia das Naus, eine Versicherungsgesellschaft für die Schifffahrt. Darüber hinaus wurden gesetzliche Regelungen zur Begünstigung und Subventionierung des Schiffbaus erlassen.<sup>174</sup>

Es kann die Zeit zwischen 1415 und 1488 als erste große Epoche der europäischen Expansion nach Übersee gesehen werden. Ihren Anfang stellt die Einnahme Ceutas dar, die erste Festsetzung auf dem afrikanischen Kontinent. Die Ausbreitung erfolgte über die systematisch geplanten, sich langsam vortastenden Fahrten entlang der afrikanischen Westküste und endete mit dem Erreichen des Kap der Guten Hoffnung im Jahre 1488 durch Batholomeu Dias.<sup>175</sup>

Seit den 80er Jahren des 15. Jahrhunderts wurden vermehrt Anstrengungen dahingehend betrieben, einen Weg nach Indien zu finden. Darunter wird nicht zwangsläufig das heute als Indien bekannte Gebiet verstanden, häufig wird auch Äthiopien, das von dem Handel zwischen Arabern, Indern und Chinesen auf dem Indischen Ozean profitierte, gemeint.<sup>176</sup> Einen Höhepunkt der portugiesischen Entdeckungen stellte zweifelsfrei Vasco da Gamas' Umsegelung des Kaps der Guten Hoffnung und die Erkundung eines Seeweges nach Indien dar.<sup>177</sup>

---

<sup>173</sup> Vgl. Salentiny (1977) S.25.

<sup>174</sup> Vgl. Meyn (1984) S.43.

<sup>175</sup> Meyn (1984) S.41.

<sup>176</sup> Vgl. Mehr (2013) S.24.

<sup>177</sup> Vgl. Vöcelka (2010) S.346.

## Spaniens Expansion

Die erhebendste und vor allem folgeschwerste Tat der Entdeckungsgeschichte erfolgte zwischen der ersten Umfahrung Afrikas und der Eröffnung des Seewegs nach Indien: das Auffinden des amerikanischen Kontinents durch den Genuesen Christoph Kolumbus.<sup>178</sup>

Verglichen mit Portugal scheint sich Spanien erst sehr spät für die Erschließung neuer Handelswege zu interessieren. Erst nach der Lösung der politischen Konflikte<sup>179</sup> auf der iberischen Halbinsel wandte man sich der Seefahrt und dem Erschließen neuer Wege zu.

Der Vertrag von Santa Fe, der Columbus zur Fahrt nach Indien ermächtigte, wurde vom spanischen Königspaar noch im Heerlager unterschrieben, „so wie schon der Krieg gegen die Mauren zum Kreuzzug erklärt worden war, wurde auch die Reise des Kolumbus als Dienst am Christentum aufgefasst.“<sup>180</sup> Im Zentrum des Interesses des spanischen Königshauses stand aber nicht die Rückeroberung Jerusalems, sondern die Verbreitung des Christentums. Der missionarische Zweck war zugleich Mittel zur Durchsetzung ökonomischer und politischer Interessen. Religiöse und politisch- wirtschaftliche Ziele ergänzten und bedingten einander gegenseitig.

So konnten die Könige von Sondersteuern profitieren, die der Papst der spanischen Kirche auferlegt hatte, um die Reconquista zu finanzieren. Im Gegenzug gelobten die spanischen Könige, den Papst bei einem Kreuzzug ins Heilige Land zu unterstützen. Diesen Zusammenhang zwischen dem Kampf gegen die Mauren in Spanien und seiner Westfahrt führte auch Kolumbus an. Er versprach, die Gewinne seiner Fahrt in die Rückeroberung Jerusalems fließen zu lassen, und bewarb den neuen Seeweg als strategische Option im Kampf gegen die Muslime.<sup>181</sup>

Die politische Stabilisierung des Staates war eine unabdingbare Voraussetzung für die Expansion. Die Interessen Spaniens und Portugals hatten unterschiedliche Schwerpunkte.

---

<sup>178</sup> Meyn (1984) S.3.

<sup>179</sup> Vgl. dazu einen Überblick über die Konflikte im spanischen Territorium von den Kämpfen gegen die Maurer und der Konstitution eines Königreiches bei Christian Mehr: Entdeckungen und Eroberungen in der Frühen Neuzeit. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2013. S.25-28.

<sup>180</sup> Mehr (2013) S.25.

<sup>181</sup> Mehr (2013) S.26.

Nicht nur die Art und Weise wie Portugal und Spanien für ihren Raum unbekannte Territorien entdeckten und erkundeten waren unterschiedlich, auch die Versuche der Kolonialisierung unterschieden sich stark voneinander. Während die Portugiesen sich in erster Linie auf den "bewaffneten Handel"<sup>182</sup> konzentrierten und in Asien ein Netzwerk an Stützpunkten errichteten, nahmen die Spanier im Laufe des 16. Jahrhunderts große Gebiete unter ihre Herrschaft. Während in Portugal der Schwerpunkt auf Handelsbeziehungen gelegt wurde, sah man in Spanien die territoriale Eroberung von Gebieten als zentral an.

Die ersten 25 Jahre nach Kolumbus beschränkte man sich darauf, die karibischen Inseln auszubeuten und vor allem Gold von dort nach Spanien zu bringen. Erst 1517 begann man langsam, das Festland zu erobern.<sup>183</sup>

Diese Aufgabe übernahmen so genannte Conquistadoren, die überaus brutal vorgehen und nach Gold und Ruhm strebten. 1519 landete eine kleine Gruppe von 500 Spaniern unter der Führung von Hernán Cortés in Mexiko. Innerhalb kürzester Zeit wurde das Reich der Azteken völlig zerstört, die Schätze geplündert und über 150.000 Azteken und Aztekinnen getötet. Ähnliches ereignete sich an der peruanischen Küste, wo dem Reich der Inka erheblicher Schaden zugefügt wurde.<sup>184</sup> Dies stellt den Beginn einer Periode "des langsamen Aufbaus von Herrschaftsstrukturen und Gesellschaftsformen und ihrer räumlichen Ausdehnungen oder auch Zurücknahme innerhalb nominell beanspruchter Gebiete"<sup>185</sup> dar. Die Conquistadoren hatten die Vision eines spanischen Heimatlandes vor Augen, das durch Isabella und Ferdinand von Spanien konstruiert worden war. Diese Vision sah die im Mittelalter eigenständigen Königreiche Leon, Kastilien, Aragón und Teile Navarras als in einem gemeinsamen Reich vereint.

1492 begann die erste Reise von Christophoro Colombo, der auf der Suche nach einem Weg nach Indien für die spanische Krone war. Mit drei Schiffen stach er in See und erreichte zwei Monate später die Bahamas, die er im Namen der Krone einnahm. Während Kolumbus bis zu seinem Tod glaubte, Westindien entdeckt zu haben, erreichte Amerigo Vespucci, ein Florentiner, der auch in spanischen Diensten segelte, die Küste Südamerikas im Bewusstsein,

---

<sup>182</sup> Jürgen Osterhammel/Jan Jansen: Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen. München: C.H.Beck 1995. S.34.

<sup>183</sup> Vgl. Vögelke (2010) S.350.

<sup>184</sup> Vgl. Vögelke (2010) S.351.

<sup>185</sup> Osterhammel (1995) S.32.

sich nicht in Asien zu befinden.<sup>186</sup> Die systematische Ausbeutung Lateinamerikas begann mit den ersten spanischen Kolonien. Wirtschaftlich am bedeutsamsten war die Edelmetallgewinnung, vor allem das Silber. Es ist festzuhalten, dass Kolumbus die Deutung dessen, was er sah, dem anpasste, was seinen Wünschen entsprach und so kommt es in seinen Beschreibungen der Natur zu Projektionen von Vorstellungen. Menschen hingegen misst er in seinen Ausführungen sehr wenig Bedeutung zu.<sup>187</sup>

### **Magellans Reise nach Patagonien**

Fernando Magellan, ein 1480 in Saborosa, nördliches Portugal, geborener Seefahrer, wuchs als Sohn eines kleinen Landwirts auf. Nach dem Tod seines Vaters schickte man ihn an den Hof nach Lissabon, wo er unterrichtet wurde. Dieser Unterricht beinhaltete unter anderem die Gegenstände Erdkunde, Mathematik und Nautik, Gegenstände, deren Kenntnis für einen zukünftigen Seefahrer unabdingbar war. Hugo Glaser formuliert Magellans Begeisterung für die Seefahrt wie folgt:

Und als gar auch portugiesische Schiffe mit der Kunde von großen Entdeckungen in den Heimathafen einliefen, als Vasco da Gama den Seeweg ostwärts nach Indien gefunden hatte, da konnten Magellan und seine Freunde nur den Augenblick herbeiwünschen, der auch ihnen Gelegenheit geben würde, sich zu bestätigen und zu bewähren.<sup>188</sup>

Tatsächlich brach Magellan 1519 auf, um einen Westweg zu den Gewürzinseln zu finden. Im Dezember 1519 erreicht er die Bucht von Rio de Janeiro und einige Wochen später den La Plata. Magellan stellt fest, dass es sich dabei um eine Flussmündung, aber nicht wie angenommen um eine nach Westen führende Meerstraße handelte. Bevor die Schiffe weitersegelten, verbringen sie den Winter in der Bucht von San Julián, also Patagonien.<sup>189</sup> Ein Bestreben der Reisenden lag darin, eine Durchfahrt nach Ost- und Südasiens zu finden. Je mehr sich nun zeigte, dass eine solche Passage in der Mitte der neuen Landmasse nicht aufzufinden

---

<sup>186</sup> Vgl. Vögelke (2010) S.349.

<sup>187</sup> Vgl. Mehr (2013) S.55.

<sup>188</sup> Hugo Glaser: Die Entdeckung der Welt. Von Marco Polo bis zur Gegenwart. Wien: Schönbrunn Verlag 1951. S.134.

<sup>189</sup> Brockhaus Taschenbücher des Wissens: Die Entdeckung und Erforschung der Erde, Leipzig: Brockhausverlag: 1953. S.241.

war, nicht existierte, reiften die Versuche, den Kontinent im Norden oder im Süden zu umschiffen. Vor allem schien man zu meinen und zu hoffen, dass Südamerikas Gestalt ein Analogon zu Afrika darstelle und dementsprechend die Umschiffbarkeit dieses Erdteils sicher sei. Der fränkische Kosmograph Johannes Schöner vermerkte auf seinem Globus von 1515 eine riesige Landmasse im Süden des Kontinents, dem er den Namen „Brasilie regio“ gab. Beide Landmassen sind durch eine Meeresstraße getrennt, die von Atlantischen Ozean nach Westen in ein weites, inselbesetztes, an Asien grenzendes Meer führt. Den wirklichen Nachweis des Vorhandenseins jener Meeresstraße sollte aber erst fünf Jahre später Fernando Magellan durch die Umfahrung des festländischen Südamerika liefern.<sup>190</sup> In der Einfahrt zu der heute nach ihm benannten Straße verlor Magellan zwei Schiffe, eines durch Schiffbruch und eines durch Desertion.<sup>191</sup> „In achtunddreißig Tagen hatte Magellan den 250 Seemeilen langen „Paseo“, den er mit Victoria dreimal zurücklegen mußte, bezwungen und die Verbindung zwischen dem Atlantik und dem Pazifik hergestellt.“<sup>192</sup>

Diese Entdeckung wurde in Europa erstmals durch einen Brief von Maximilian Transylvanus, dem leiblichen Sohn von Matthäus Lang, dem Erzbischof von Salzburg, 1523, verbreitet, an den er gerichtet war. Dieser Maximilian befand sich am spanischen Hof und hatte die Gelegenheit, die übriggebliebene Mannschaft der „Victoria“ zu interviewen.<sup>193</sup>

Magellan war mit fünf Schiffen auf die Reise gegangen, zurück kehrte ein einziges Schiff mit achtzehn Männern an Bord. Magellan war nicht unter ihnen.

Die in Mitteleuropa besonders von Stefan Zweig mitgeprägte Vorstellung Magellans als eines visionären Genies beruht auf dem ebenso persönlichen wie romanhaften Bericht des Italieners Antonio Pigafetta, der als Magellans Sekretär und einer der achtzehn Überlebenden der ersten Weltumsegelung ein nicht nur monumentales, sondern auch von menschlicher Wertschätzung getragenes Bild des Entdeckers zeichnete.<sup>194</sup>

---

<sup>190</sup> Vgl. Meyn (1984) S.4.

<sup>191</sup> Vgl. Parry (1978) S.289.

<sup>192</sup> Oswald Dreyer-Eimbcke: Auf den Spuren der Entdecker am südlichsten Ende der Welt. Meilensteine der Entdeckungs- und Kartographiegeschichte vom 16. Bis 20. Jahrhundert. Gotha: Justus Perthes Verlag 1996. S.28.

<sup>193</sup> Vgl. Dreyer-Eimbcke (1996) S.31.

<sup>194</sup> Wallisch, Robert: Magellans Boten. Die frühesten Berichte über die erste Weltumsegelung. Maximilianus Transylvanus, Johannes Schöner, Pietro Martire d'Anghiera. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2009. S.12.

Diese Darstellung Pigafettas deckt sich nicht mit der Darstellung anderer Zeitgenossen. In den ersten gedruckten Berichten über die Fahrt wird Magellan nicht gerühmt. Seine Qualifikation wird ebenso kritisiert wie sein Führungsstil. In den Vordergrund werden das Kollektiv der Mannschaft und seine Leistung gestellt.<sup>195</sup> Auch sein Tod wird in den drei lateinischen Berichten als bedeutungsloses Ereignis erwähnt, so wird er als befreiender Wegfall eines „heroischen, einzelkämpferischen und vor allem portugiesischen Störfaktors“<sup>196</sup> gedeutet.

Bei Pietro Martire heißt es: „Magellan wurde gemeinsam mit sieben seiner Gefährten vom Häuptling niedergestochen. [...] Und so fand die Gier des guten Portugiesen Magellan nach Gewürzen ihr unrühmliches Ende“<sup>197</sup> Transylvanus schreibt: „Da aber die Feinde die Unseren zahlenmäßig übertrafen und mit längeren Stoßwaffen kämpften, durch die sich die Unseren in große Schwierigkeiten brachten, wurde schließlich auch Magellan selbst niedergestochen.“<sup>198</sup> Beide Narrationen vermeiden eine Idealisierung Magellans als Helden, sein Tod wird als triviales Ereignis dargestellt.

### **Die Erforschung Patagoniens**

Der im 16. Jahrhundert erforschte Süden des amerikanischen Kontinents war ein sehr dünn besiedelter Landstrich mit inhomogener Bevölkerungsstruktur. Im Gegensatz zu den großen Städten Mittelamerikas oder dem Inkareich lebten in Patagonien zu einem großen Teil nomadisierte Gruppen, die in Höhlen, Hütten oder Tierhautzelten lebten. In der heute unter dem Namen Araukanien bekannten Region und im Seegebiet lebten verschiedene Stämme in kleinen Dorfgemeinschaften. Sie ernährten sich vom Ackerbau. Hier lebten die verschiedenen Stämme der Mapuche. Mapuche bedeutet Menschen der Erde. In den Kanälen südlich von Chiloé bis zum Golfo de Penas leben die Stämme der Chonos. Diese wohnten auf hölzernen Kanus, ihre Hauptnahrungsquelle war der Fischfang. Der äußerste Süden bis zur Magellanstraße war Heimat für die Stämme der Alacalufes, die sich von der Seelöwenjagd ernährten und nach Meeresfrüchten tauchten. Sie waren in ungewöhnlicher Art und Weise den extrem harten Lebensbedingungen Südpatagoniens angepasst: Die Niederschläge liegen hier bei über 400 Millimeter pro Jahr, orkanartige Winde herrschen das ganze Jahr über vor.<sup>199</sup>

---

<sup>195</sup> Vgl. Wallisch (2009) S.13.

<sup>196</sup> Wallisch (2009) S.16.

<sup>197</sup> Wallisch (2009) S.129.

<sup>198</sup> Wallisch (2009) S.63.

<sup>199</sup> Vgl. Armin Brunner/Gantzhorn Armin: Patagonien und Feuerland. München: Bruckmann 1997. S.27.

Die nomadisierten Stämme der Tehuelche waren in der weiten Steppe Patagoniens beheimatet. Sie ernährten sich durch Jagd auf den Strauß und das Guanako und lebten größtenteils in Höhlen, in denen sie zahlreiche Malereien hinterließen. Als bekanntestes Beispiel dafür ist die Cueva de las manos, Rio Pinturas, zu nennen, deren Abdrücke von 829 Händen schon nahezu zum kulturellen Symbol Patagoniens geworden sind.<sup>200</sup>

Patagonien war eines der letzten Gebiete, in das die Menschen der Frühzeit auf der Suche nach neuen Nahrungsquellen zogen. In der zurzeit am weitesten verbreiteten Theorie geht man davon aus, dass die ersten Menschen vor etwa 30.000 Jahren die Beringstraße von Sibirien aus kommend überquerten. Im Lauf der Jahrtausende drangen sie immer weiter nach Süden vor und erreichten den Norden von Argentinien und Chile vor etwa 13.000 Jahren. Vor etwa 10.000 Jahren wurde damit der letzte Zipfel des südamerikanischen Kontinents von Menschen besetzt.<sup>201</sup>

Die primäre Quelle für Magellans Reise und die für diese Arbeit bedeutende Erforschung Patagoniens stellt das Reisetagebuch des Chronisten und Entdeckungsreisenden Antonio Pigafetta dar. So beschreibt er in seinem Tagebuch auch die Reise nach Patagonien. Im Hafen von San Julian beschließt die Expedition zu überwintern. Anfangs glaubt man, das Land sei unbewohnt. Doch schließlich geben sich die Bewohner und Bewohnerinnen des Landes zu erkennen.

### **Namensgebung Patagoniens**

Ähnlich kontrovers diskutiert<sup>202</sup> wie die geografische Ausdehnung Patagoniens werden Herkunft und Bedeutung des Namens dieser Region am südlichen Ende der Welt. Als sich Magellan auf den Weg macht, hat er eine Weltkarte im Gepäck, auf der bereits ein Großteil Patagoniens skizziert ist, allerdings unter der Bezeichnung *res nullius*, eine Sache, die niemandem gehört. In seinem Tagebuch schreibt Antonio Pigafetta zur Namensgebung des

---

<sup>200</sup>Vgl. Brunner (1997) S.28.

<sup>201</sup> Vgl. Klaus Bednarz: Am Ende der Welt. Eine Reise durch Feuerland und Patagonien. Berlin: Rowohlt 2004. S.27.

<sup>202</sup> Vgl. Bednarz (2004). S.13.

den Spaniern begegnetem Volkes: „Unser Kapitän gab diesem Volk wegen seiner großen Füße den Namen Patagonier.“<sup>203</sup>

Das Land zur Rechten ihrer Straße nannten die Seefahrer Patagonien, aufgrund ihrer Begegnung mit riesenhaften Menschen. Das erste Zeugnis über die Existenz von Giganten im atlantischen Raum verdanken wir Amerigo Vespucci, der glaubte, die Ureinwohner und Ureinwohnerinnen in der Nähe des Südpols gefunden zu haben.

Das Gebiet, das sich über eine Fläche von 765.000 km<sup>2</sup> von der Andenkette im Westen bis hin zur Atlantikküste im Osten erstreckte, erschien dennoch auf Karten des 16.-17. Jh. als „Regio gigantum“- Land der Giganten. Kartographische Darstellungen von Riesen finden sich bereits auf der Walsperger-Karte von 1448 und später im schottischen Hochland wieder.<sup>204</sup>

Für die Namensgebung des Landstrichs gibt es unterschiedliche Theorien. Die eine führt die Bezeichnung Patagonien auf die oben beschriebene Begegnung zurück. Der Begriff Patagonien sei spanisch, pata bedeutet Fuß und patagon so viel wie großfüßig. Eine andere Theorie besagt, dass das Wort aus der Sprache der Inka kommt und den Süden bezeichnet, mit den Patagoniern sind also die Menschen des Südens gemeint. Auch Oswald Dreyer-Eimbcke schreibt, dass es unterschiedliche Auffassungen über den Ursprung des Namens Patagon gebe. Die weitverbreitete Annahme, Patagon bedeute „Mensch mit großen Füßen“ und sei mithin ein spanisches Wort, wurde inzwischen von einer anderen Hypothese verdrängt, der zufolge die Tehuelche nach einer fantastischen Figur des zeitgenössischen Ritterromans „Primaleon“ von Magellan Patagon genannt worden seien. In diesem Roman, dessen Erstausgabe 1512 in Sevilla erschien und Magellan vermutlich bekannt war, wird eine Insel beschrieben, auf der nicht nur ein Gigant namens Patagon, sondern auch ein Volk von Wilden lebt.<sup>205</sup> Heute werden diese Menschen als Tehuelche bezeichnet. Wenn Magellan diesen Roman kannte, ist es möglich, dass der Protagonist Namensgeber für die Region ist<sup>206</sup>.

Ramon Lista und Spegazzini bieten zwei weitere Deutungen an. Laut Spegazzini hätte die autochtone Bevölkerung das Land Aóniken-héuten genannt und den ersten Besuchern „Pátak

---

<sup>203</sup> Antonio Pigafetta: Mit Magellan um die Erde. Ein Augenzeugenbericht der ersten Weltumsegelung 1519-1521. Grün, Robert (Hg.) Edition Erdmann 2001. S.94.

<sup>204</sup> Dreyer-Eimbcke (1996) S.33.

<sup>205</sup> Dreyer-Eimbcke (1996) S.33.

<sup>206</sup> Bednarz (2004) S.14.

aóniken“, also „wir sind 100 Aóniken“ zugerufen. Lista hingegen kam zu dem Schluss, das Wort Patagonien stamme von dem Wort „pátak“, das 100 bedeutet. Die Tehuelche sollen zu Magellan gesagt haben: „somos muchos, somos una centuria“.<sup>207</sup>

## 2.2. Auswirkungen der Expansion: Phasen der Kolonialisierung und die Wahrnehmung des Fremden.

Einleitend wurde bereits auf die Problematik der Begrifflichkeit *Neue/Alte Welt* hingewiesen, in der Sekundärliteratur wird diese Diktion allerdings sehr konsequent verwendet. Im Folgenden soll ein Abriss über den Diskurs rund um die Begriffe Kolonialismus, Kolonisation und Globalisierung dargelegt werden.

In der Fachliteratur wird unterschieden zwischen **Kolonisation** als „einen Prozess der Landnahme und Aneignung“<sup>208</sup>, **Kolonie** als eine „besondere Art von politisch-gesellschaftlichem Personenverband“<sup>209</sup> und dem Begriff **Kolonialismus** als ein Herrschaftsverhältnis. Das Fundament der drei Begriffe sei die Vorstellung von der Expansion einer Gesellschaft über ihren angestammten Lebensraum hinaus. Diese Expansionsvorgänge seien wiederum ein Grundphänomen der Weltgeschichte. Wesentlich sei die Wechselwirkung von Kolonialisierungs- und Entkolonialisierungsprozessen, die nun als einander beeinflussende und wechselseitig wirkende Geschichte ‚des Westens‘ und des ‚globalen Südens‘ verstanden und analysiert wird und sich nicht auf den einseitigen Einfluss Europas beschränkt.<sup>210</sup> Ebenso könne Amerika in seiner Gesamtheit nicht als Weltregion bezeichnet werden. Eine Gemeinsamkeit des ganzen Kontinents bestehe allenfalls in der Perzeption der sogenannten Neuen Welt durch die Alte. Die Landmasse wurde durch Namensgebung und die Bevölkerung als definierte Gruppe der Indianer konstruiert.<sup>211</sup>

---

<sup>207</sup> Papp (2001) S.1.

<sup>208</sup> Osterhammel (1995) S.8.

<sup>209</sup> Osterhammel (1995) S.8.

<sup>210</sup> Ulrike Lindner, Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies, Version: 1.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 15.4.2011, URL: [http://docupedia.de/zg/Neuere\\_Kolonialgeschichte\\_und\\_Postcolonial\\_Studies?oldid=106457](http://docupedia.de/zg/Neuere_Kolonialgeschichte_und_Postcolonial_Studies?oldid=106457)

<sup>211</sup> Friedrich Edelmayer/Grandner Margarete/Bernd Hausberger: Einleitung. In: Friedrich Edelmayer/Grandner Margarete/Bernd Hausberger (Hg.): Die Neue Welt. Süd- und Nordamerika in der kolonialen Epoche. Wien: Promedia 2001 S.10.

Jürgen Osterhammel erweitert die gängige Definition des Begriffs Kolonialismus um drei Aspekte: Fremdsteuerung, Fremdheit und Interpretation.

Fremdsteuerung meint, dass Kolonialismus kein beliebiges Verhältnis von Herren und Knechten darstellt, sondern einer gesamten Gesellschaft die Eigenentwicklung geraubt wird und diese auf die wirtschaftlichen und politischen Bedürfnisse der Kolonialherren hin umgepolt wird.<sup>212</sup>

Die Bedeutung der Fremdheit zeige sich im Verhältnis zwischen Kolonisierten und Kolonisierern. Charakteristisch zu sehen sei der Unwille der neuen Herren, den unterworfenen Gesellschaften kulturell entgegenzukommen. Während eine Akkulturation der europäischen Werte und Gepflogenheiten erwartet wurde, kam es selten zur Übernahme von Sitten, Verhaltensweisen oder Wertvorstellungen der Kolonisierten.

Der dritte Aspekt, die Interpretation, bezeichnet die Überzeugung der eigenen Höherwertigkeit als Motivation.

Zu seinem Wesenskern gehört eine spezifische Bewusstseinshaltung; man hat sogar gesagt, er sei durch ‚ideologische Programme‘ angetrieben. Seit den iberischen und englischen Kolonialtheoretikern des 16. Jahrhunderts ist die europäische Expansion grandios zur Erfüllung eines universellen Auftrags stilisiert worden: als Beitrag zu einem göttlichen Heilsplan, der Heidenmission, als weltliches Mandat zur ‚Zivilisierung‘ der ‚Barbaren‘ oder ‚Wilden‘, als privilegiert zu tragende ‚Bürde des weißen Mannes‘ usw. Stets lag dem die Überzeugung der eigenen Höherwertigkeit zugrunde. [...] Nur im modernen Kolonialismus nahm ein solcher ethnozentristischer Hochmut eine aggressiv- expansionistische Wendung, nur hier wurden die Vielen von den Wenigen unter ein geistiges Joch gebeugt. Daher sind die kolonialistischen Abhängigkeitsstrukturen ohne den ‚Geist des Kolonialismus‘, der sie beseelt, nur unvollständig charakterisiert.<sup>213</sup>

---

<sup>212</sup> Vgl. Osterhammel (1995) S.8.

<sup>213</sup> Osterhammel (1995) S.19.

Kolonialismus braucht also neben dem Anspruch, die eigenen Werte, Lebensweise und Produktionsweise einer anderen Gesellschaft zu oktroyieren auch die Überzeugung, dies aus einem Motiv der Überlegenheit tun zu können.

So wurde der Prozess der materiellen Kolonisierung durch einen Legitimierungsdiskurs begleitet, der den Kolonialismus als ‚zivilisatorische Mission‘ darstellte, die für die kolonisierten Länder wichtig und richtig sei, da sie ihnen ‚Freiheit‘ und ‚Reife‘ brächte. Modernisten, Liberale und Rationalisten in Europa betonten – dem Eingeständnis begangener Gewalttaten zum Trotz – immer wieder, dass Kolonialismus und Imperialismus letztlich der ‚unzivilisierten‘ Welt die Aufklärung Europas, seine Rationalität und seinen Humanismus gebracht hätten. Man feierte das Vordringen der europäischen Kolonialisierung als herausragenden Triumph der Wissenschaft und Rationalität über den Aberglauben und das Unwissen. In der Einführung der Kolonialsprachen wie Englisch, Spanisch und Französisch sah man die Möglichkeit, die ‚zurückgebliebenen‘ Menschen in den Kolonien aus der ‚Dunkelheit‘ ins ‚Licht‘ des ökonomischen Fortschritts und der intellektuellen Entwicklung zu bringen. Die als europäische Tugenden verstandenen Begriffe der Rationalität, der Moral und des Humanismus wurden den Kolonien gewissermaßen als Geschenk überreicht. Hier sei auf Stuart Hall verwiesen, der ausführt, dass der Begriff der ‚Kolonisierung‘ wie auch der des ‚Postkolonialen‘ auf ein Kräftefeld verweist, welches von Macht und Wissen regiert wird. Eine Unterscheidung in ‚Kolonisierung als einem Herrschafts-, Macht- und Ausbeutungssystem und Kolonisierung als einem Erkenntnis- und Repräsentationssystem‘ sei deswegen hinderlich und zurückzuweisen. Tatsächlich beruht der koloniale Diskurs essentiell auf einer Bedeutungsfixierung, die in der Konstruktion und Fixierung der ausnahmslosen Anderen zum Ausdruck kommt. Die gewaltvolle Repräsentation der Anderen als unverrückbar different war notwendiger Bestandteil der Konstruktion eines souveränen, überlegenen europäischen Selbst.<sup>214</sup>

Bis auf einige historische Ausnahmen<sup>215</sup>, kam koloniale Herrschaft nie durch blitzartige Überfälle vor, sondern baute sich allmählich von der Entdeckung zum Erstkontakt auf. Jürgen

---

<sup>214</sup> Vgl. María do Mar Castro Varela/Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag 2005. S.16.

<sup>215</sup> Jürgen Osterhammel verweist auf den Überfall von Hernán Cortés auf das Aztekenreich als Ausnahme.

Osterhammel verweist in diesem Zusammenhang auf den Geografen Donald W. Meinig, der ein Acht-Phasen-Modell in Bezug auf die Abfolge kolonialer Entwicklung erstellt hat.

(1) Erkundung des unbekannten Terrains, (2) Sammlung von Ressourcen an der Küste, (3) Tauschhandel mit den Einheimischen, (4) Plünderung und erste militärische Aktionen im Binnenland, (5) Stützpunktsicherung, (6) imperiale Inbesitznahme (durch symbolische Anmeldung von Herrschaftsansprüchen und die Stationierung erster offizieller Repräsentanten), (7) Ansiedlung erster nichtmilitärischer Immigranten und Gründung einer sich selbst tragenden Kolonie, (8) Aufbau eines kompletten kolonialen Handelsapparates.<sup>216</sup>

Osterhammel merkt an, dass je nach Region und je nach Ausgangslage die einzelnen Phasen länger bzw. kürzer dauerten oder durch Zwischenphasen aufgefüllt wurden. Hier zeigt sich auch die Schwierigkeit einer kohärenten Beschreibung und Theoretisierung des Kolonialismus. Von Jürgen Osterhammel wird vermehrt darauf hingewiesen, dass es keine Geschichte des Kolonialismus geben könne, es existiere eine Vielzahl von Geschichten einzelner Kolonialismen. Auch eine Periodisierung sei sehr schwer zu vollziehen. Osterhammel unterscheidet aber sechs Perioden, die sich durch „koloniale Neubildungen aus der Kontinuität der neuzeitlichen Expansion hervorheben“<sup>217</sup>. Diese sechs Perioden sollen verkürzt angeführt werden:

1. 152-1570: Aufbau des spanischen Kolonialsystems
2. 1630-1680: Grundlegung der karibischen Plantagenökonomie
3. 1760-1830: Anfänge europäischer Territorialherrschaft in Asien
4. 1880-1900: Neue Koloniebildung in der Alten Welt
5. 1900-1930: Entfaltung der kolonialen Exportökonomien
6. 1945-1960: Die <<zweite koloniale Besetzung >> Afrikas

Man kann drei Formen von Kolonien unterscheiden: die Beherrschungskolonie, die Stützpunktkolonie und die Siedlungskolonie.<sup>218</sup>

---

<sup>216</sup> Osterhammel (1995) S.46.

<sup>217</sup> Osterhammel (1995) S.33.

<sup>218</sup> do Mar Castro Varela (2005) S.12.

Die **Beherrschungskolonie** braucht eine geringe Anzahl von Bürokraten, Geschäftsleuten und Militärangehörigen, die zum Zweck der wirtschaftlichen Ausbeutung und der strategischen Absicherung imperialer Politik die Länder unterwarfen, die vom ‚Mutterland‘ aus regiert wurden. Dazu zählen zum Beispiel: Britisch-Indien, Indochina (frz.), Ägypten (brit.), Togo (dt.), die Philippinen (am.), Taiwan (jap.). **Stützpunktkolonien** waren das Resultat von Flottenaktionen. Diese dienten unter anderem der Logistik der maritimen Machtentfaltung. Hier können folgende Beispiele genannt werden: Malakka (port.), Batavia (nl.), Hongkong, Singapur, Aden (alle brit.). In **Siedlungskolonien** wird enteignetes oder billiges Land unter Ausbeutung indigener Arbeitskräfte oder ‚importierter‘ Sklavinnen und Sklaven bearbeitet und von europäischen Farmern und Plantagenbesitzern verwaltet. Hier gibt es unterschiedliche historische Beispiele und Varianten: I) „neuenglischer Typ“: Verdrängung, zum Teil Vernichtung der ökonomisch entbehrlichen Urbevölkerung; Beispiele: die britischen Neuenglandkolonien, Kanada (frz./brit.), Australien. II) „afrikanischer Typ“: ökonomische Abhängigkeit von einheimischer Arbeitskraft; Beispiele: Algerien (frz.), Südrhodesien (brit.), Südafrika. III) „karibischer Typ“: Import von landfremden Arbeitssklaven; Beispiele: Barbados (brit.), Jamaika (brit.), Saint-Domingue (frz.), Virginia (brit.), Kuba (span.), Brasilien (port.).<sup>219</sup>

Bei allen drei dargestellten Kolonisationsformen handelt es sich um Herrschaftsbeziehungen, die mit physischer, militärischer, epistemologischer und ideologischer Gewalt durchgesetzt und etwa über ‚Rasse‘- und ‚Kultur‘-Diskurse legitimiert wurden. In einer ersten herrischen Geste wurde das kolonialisierte Land von den sich selbst als ‚Entdecker‘ bezeichnenden Kolonisatoren als terra nullius, „leeres Land“ charakterisiert. „Leer“ war hier gleichbedeutend mit verfügbar. Der Ausdruck negiert jede menschliche Existenz, Geschichte und jeden Anspruch der indigenen Bevölkerung.

Ein Teil der Motive, die die Expansion beflügelt hätten, kann als Streben danach bezeichnet werden, Dinge nach Europa zu holen, die dort selten, teuer und begehrt waren. So strömte aus Übersee noch vieles mehr zurück als das, wonach man anfänglich gesucht hatte. Viele bisher unbekannte Waren, Pflanzen und Rohstoffe fanden ihren Weg nach Europa. Die Expansion wirkte sich auf viele unterschiedliche Arten auf die regionale Wirtschaft in Europa

---

<sup>219</sup> Vgl. Osterhammel (1995) S.17.

aus: einerseits wurden die Impulse von Handel, Handwerk und Landwirtschaft aufgenommen, die Warenangebote und Vertriebswege veränderten sich, gleichzeitig litt manch traditionelles Gewerbe unter der Konkurrenz neuer Produktionsmethoden. Neue, bisher unbekannte Feldfrüchte wurden angebaut, die Nachfrage nach herkömmlichen Produkten sank. Veränderte Konsumbedürfnisse führten zur Entwicklung von neuen Gebrauchsgütern. Die Ausbeutung von Edelmetallen brachte eine stärkere Kaufkraft Europas. Es wurde zur Prestigefrage Residenzen mit Luxusgütern auszustatten und mit kostbaren Kunsthandwerken zu schmücken.<sup>220</sup>

So gehörte die Suche nach Handelsgütern und den damit zusammenhängenden sozialen und monetären Gewinnen auch zu den epochenübergreifenden Konstanten, die das Verhältnis Europas mit den anderen Kontinenten bestimmten.

Menschen und Tiere wurden aus Übersee nach Europa gebracht, um als Kuriositäten zur Schau gestellt zu werden. Menschen, die aus Afrika als Sklaven nach Europa gebracht wurden, gab es schon lange vor Beginn der Expansion. Durch Karten, Texte und Bilder wurde ein Bild von Afrika, Amerika und Asien transportiert, Menschen und Realien erzeugten hingegen unmittelbare, wenn auch sehr selektive und bruchstückhafte Eindrücke.<sup>221</sup> Die ‚Amerikaner‘ wurden aus verschiedenen Gründen nach Europa mitgenommen. Zum einen waren sie Beweisstücke, die die eigenen Entdeckungen belegten. Ferner wurden sie als Sklaven oder als Diener beschäftigt.<sup>222</sup>

Diese Entmenschlichung und Objektivierung setzte sich in ganz Europa durch. Wendt interpretiert die unterschiedlichen Vorgänge auf zwei Arten. Einerseits ginge es darum, sich Fremdes anzueignen und es zu unterwerfen. Andererseits könnte beobachtet werden, dass die Expansion auch zurückwirkte. Europa veränderte sich und wurde vom Globalisierungsprozess verwandelt. Diese Transformation sei weitgehend unbemerkt verlaufen und wurde nicht als Folge sich verdichtender Kontakte zwischen Europa und der überseeischen Welt gesehen.<sup>223</sup>

Das Bild, das sich Europa von der Welt machte, wurde durch das Ausgreifen der Iberer nach Afrika, Amerika und Asien massiv verändert. Das ursprüngliche Bild, das man sich von der Erde machte, bestand aus drei Kontinenten: Asien, der Norden Afrikas und Europa. Sie

---

<sup>220</sup> Wendt (2016) S.91.

<sup>221</sup> Wendt (2016) S.104.

<sup>222</sup> Wendt (2016) S.104.

<sup>223</sup> Wendt (2016). S.91.

begründeten die *Alte Welt*. Während sich das Wissen über Afrika und Asien durch Expansionen vermehrte, zwang die Entdeckung eines vierten Erdteils Europa, althergebrachte Überzeugungen zu überdenken und zu revidieren.<sup>224</sup>

Europäische Gelehrte waren von den Pflanzen ebenso irritiert wie von den Menschen der *Neuen Welt*, weil sie nicht in die Kategorien passten, mit denen man umzugehen gewohnt war.

Während die Europäer Ostasiaten, besonders Japaner, aufgrund der hellen Haut nahezu als ihresgleichen wahrnahmen, den dunkelhäutigen Indern jedoch schon sehr viel skeptischer und voreingenommener begegneten, waren im Falle der Indigenas einige Jahrzehnte kontroverser Diskussion nötig, um sie überhaupt generell als menschliche Wesen zu akzeptieren.<sup>225</sup>

In der Fachliteratur wird auf die völlig unterschiedlichen Folgen der Kolonialgeschichte hingewiesen. So erkämpften sich die meisten amerikanischen Kolonialgebiete um die Wende von 18. zum 19. Jahrhundert ihre Unabhängigkeit (eine Ausnahme stellten Kanada und einige karibische Inseln dar), im Gegensatz zum Norden, der zur Weltmacht aufstieg, waren viele lateinamerikanische Staaten aber in ihrer Entwicklung gehemmt und als unterentwickelt zu bezeichnen. Die ohne Zweifel größere politische Modernität der neu entstandenen USA gegenüber den jungen lateinamerikanischen Staaten war freilich schon in ihrer unterschiedlichen kolonialen Situation grundgelegt. Das Ungleichgewicht zwischen beiden Teilen übersetzte sich dann im Laufe des 19. Jahrhunderts in eine klare Machtdifferenz und in eine wachsende Hegemonie der USA über ihre südlichen Nachbarn.<sup>226</sup>

Besonders marxistische Theoretikerinnen und Theoretiker haben im Kolonialismus einen Zusammenhang mit der Entwicklung des westlichen Kapitalismus gesehen. Der moderne Kapitalismus wird an das Aufkommen des europäischen Kolonialismus gebunden betrachtet. Bei der Expansion der europäischen Mächte in Asien, Afrika wie auch in Amerika sei es ein zentrales Element gewesen, dass eine neue Zirkulation von Waren, Ideen und Menschen initiiert wurde. Sklavinnen und Sklaven wurden ebenso wie Rohmaterialien von den Kolonien in die Metropolen Europas exportiert, während die Kolonien die Endprodukte re-importierten

---

<sup>224</sup> Wendt (2016) S.100.

<sup>225</sup> Wendt (2016). S.109.

<sup>226</sup> Edelmayer (2001) S.12.

und mithin als Märkte für europäische Waren dienten. So wurde etwa die rohe Baumwolle in England zu Tuch und Kleidung verarbeitet, um dann in Indien vermarktet zu werden.<sup>227</sup>

### **Die Entwicklung des Rassebegriffes**

Während es zu Beginn der europäischen Expansion durchaus zu Annäherungen hätte kommen können, wurden diese ab dem 19. Jahrhundert<sup>228</sup> durch die Existenz angeblich unüberwindlicher ‚rassischer‘ Hierarchien als unmöglich begründet. Die mangelnde Anpassungswilligkeit der Kolonialherren müsse laut Osterhammel bei der Suche nach einer gültigen Kolonialismus- Definition unbedingt berücksichtigt werden.<sup>229</sup> Der angesprochene Rassebegriff hat seinen Ursprung bereits einige Jahrhunderte früher. Der Historiker und Sozialwissenschaftler Christian Geulen<sup>230</sup> sieht die vier großen Umwälzungen des 15. und 16. Jahrhunderts als entscheidende Faktoren für die Herausbildung des Rassebegriffs an. Diese Umwälzungen seien die europäische Expansion, die Reformation in Europa, der Buchdruck und die Herausbildung neuzeitlicher Wissenschaften.

Aufgrund der langen Dauer der Reconquista<sup>231</sup> und aufgrund der Bedeutung des Judentums in Spanien, das bis zum 14. Jahrhundert ein integraler und kulturell äußerst einflussreicher Bestandteil der Gesellschaft war, konnte die Suche nach dem „reinen Blut“ jeden treffen, den spanischen Adel ebenso wie die Landbevölkerung. Der Begriff „race“, der bis dahin alleine in der Pferdezucht und in der Verherrlichung adeliger Geschlechter eine Rolle gespielt hatte, diente jetzt zur Aufspürung zu bekehrender Gruppen und wurde nun auf das ganze Judentum und auf zwangsbekehrte Muslime angewandt. Der Rassebegriff wurde neben der christlichen Bekehrung zur Hilfe genommen, um natürliche Kategorien der Zugehörigkeit zu konstruieren. Abstammung trat somit an die Stelle von Glauben als zentrales Merkmal von Zugehörigkeit. Die Entstehung des Rassebegriffs in seiner Grundstruktur markiert eine Konstellation, die sich im weiteren Verlauf der Geschichte formal, jedoch unter anderen Umständen, wiederholt und

---

<sup>227</sup> do Mar Castro Varela (2005) S.14.

<sup>228</sup> Der Rassebegriff in der Frühen Neuzeit wurde zwar vielfältig gebraucht, neben der Zugehörigkeit zur Religion wurde auch das Verhältnis von Geburts- und Amtsadel in Frankreich durch den Begriff bestimmt, hatte aber wenig mit der uns geläufigen Unterscheidung zwischen Natur und Kultur zu tun, eine Unterscheidung, die sich erst im 18. Jahrhundert als kategoriale Unterscheidung herausbildete.

<sup>229</sup> Vgl. Osterhammel (1995) S.19.

<sup>230</sup> Christian Geulen: Geschichte des Rassismus. München: C.H.Beck Verlag 2014.

<sup>231</sup> Diese Ausbildung des neuzeitlichen Rassismus hatte wenig mit Spanien oder gar den Spanierinnen und Spaniern zu tun. In der Reconquista kann ein gesamteuropäisches Ereignis gesehen werden, das in der Region der iberischen Halbinsel Schmelztiegel der drei dominanten Religionskulturen Europas war.

fast regelmäßig mit dem Rassebegriff und rassenpolitischem Denken operiert.<sup>232</sup> „Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen.“<sup>233</sup> Von Wendt wird diese Entwicklung wie folgt beschrieben:

Diese Bemühungen, globale Weltsichten zu entwickeln, führen auch zu einer immer differenzierteren Wahrnehmung der außereuropäischen Gesellschaften. Das bedeutete nicht, dass immer zutreffende Vorstellungen gewonnen und traditionelle Mythen entkräftet worden wären. Vielmehr wurde im Allgemeinen das, was man sah, gemessen und bewertet vor dem Hintergrund europäischer Verhältnisse, vor dem einzigen Vergleichsmaßstab, den man besaß. Wie sonst hätte man Niegesehenes für sich selbst einordnen und für andere verständlich beschreiben sollen? Deshalb orientierte man sich an der aristotelischen Annahme, dass es Sklaven von Geburt gebe, und deshalb bezweifelte man lange nicht, dass in den unbekannten Welten Fabelwesen und Monster lebten, von denen seit der Antike immer wieder berichtet worden war. Dennoch lässt sich beobachten, dass nach und nach die Evidenz dessen, was erfahren und erkannt wurde, dazu zwang, althergebrachte Ansichten zu modifizieren oder zu revidieren. Allerdings bildeten sich auch neue Stereotypen oder Utopien heraus, Indigenas als Kannibalen etwa, die bedrohenden Massen ameisenhafter Asiaten oder auch bereits edle Wilde.<sup>234</sup>

Einerseits war die Neugier auf die fremden Menschen groß. Andererseits wurde ihr Auftreten inszeniert, wurden Nacktheit, Abnormität, aber auch Friedfertigkeit präsentiert. Die Kategorien des ‚Barbaren‘ und des ‚Edlen Wilden‘ wurden geboren.<sup>235</sup>

### **Postkoloniale Theorie**

Der Begriff „postkolonial“ bleibt trotz aller Versuche der Klärung unscharf und heiß debattiert. Ulrike Lindner hält in ihrem Artikel *Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies* fest, dass sich „die Postcolonial Studies mit den Wirkungen und Hinterlassenschaften von

---

<sup>232</sup> Vgl. Geulen (2014) S.35.

<sup>233</sup> Osterhammel (1995) S.20.

<sup>234</sup> Wendt (2016) S.109.

<sup>235</sup> Wendt (2016) S.105.

Kolonialismus auf Nationen, Gesellschaften und Kulturen vor und nach der Unabhängigkeit beschäftigen, was auch die entkolonisierten Gesellschaften und die Gesellschaften der (Ex)-,Mutterländer‘ mit einschließt“<sup>236</sup>.

Von der postkolonialen Theorie wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass keine Region der Welt unberührt von den Wirkungen kolonialer Herrschaft geblieben ist. Die moderne Kolonialisierung kann mit dem Jahr 1492 datiert werden und wird mit der finanzierten ‚Entdeckung‘ Amerikas und der Karibik durch Christoph Kolumbus begründet. Im Vordergrund steht die Gier nach Rohstoffen, vor allem nach Edelmetallen, die nicht nur eine

„Expedition dieser Zeit motivierten, sondern in der Folge eine europäische Kolonisierung in Gang setzte, welche von einer brutalen Plünderung der >entdeckten< Territorien, Genoziden und der schrittweisen Etablierung des Sklavenhandels, der die Menschen als Arbeitskraftware exportierte, begleitet wurde.“<sup>237</sup>

Der jahrhundertlang anhaltende Prozess der Kolonialisierung verlief dabei nie uniform. In verschiedenen Regionen etablierten sich vielmehr unterschiedliche koloniale Herrschaftssysteme. In einigen Ländern wurden bereits bei der ersten Landnahme Genozide begangen, während es in anderen Fällen nach massiven Aufständen gegen die koloniale Unterdrückung zum Völkermord kam.<sup>238</sup>

Das Forschungsfeld der Postcolonial Studies wurde im Jahr 1978 von Edward Saids Analyse des Orientalismus begründet. Said analysierte die europäischen Vorstellungen von orientalischen Gesellschaften und ihren Einzug in den Kanon der europäischen Literatur. In seiner Arbeit beschäftigte er sich mit der Konstruktion eines Orient- und Okzidentkonzeptes. Durch diesen Ansatz wurde der Blick der Geisteswissenschaften auf die „auf kulturelle Produktionen und die dadurch entstehenden Repräsentationen von Differenz in kolonialen wie postkolonialen Gesellschaften“<sup>239</sup> gelenkt. In den 1980er Jahren wurden diese Ansätze weiterentwickelt und bewegten sich zu einer eng am Poststrukturalismus orientierten intellektuellen Strömung.

---

<sup>236</sup> Vgl. Lindner (2011).

<sup>237</sup> do Mar Castro Varela (2005) S.12.

<sup>238</sup> do Mar Castro Varela (2005) S.12.

<sup>239</sup> Vgl. Lindner (2011).

Inhalt der Postcolonial Studies ist nicht nur die Phase der Dekolonisation, sie bezeichnen alle Zeiträume in und nach der Kolonisation. Stuart Hall schreibt dazu:

Gleichwohl gibt es einige Unterscheidungen bei der Verwendung des Begriffs, die meiner Ansicht nach nicht sehr hilfreich sind. Manche mögen ihn nicht auf die weißen Siedlerkolonien anwenden und ihn statt dessen ausschließlich den nichtwestlichen kolonisierten Gesellschaften vorbehalten. Andere möchten ihn den kolonisierenden Gesellschaften der Metropole vorenthalten und ihn auf die Kolonien der Peripherie beschränken. Solche Ansätze verwechseln eine deskriptive Kategorie mit einer evaluativen.<sup>240</sup>

Postkoloniale Kritik zielt aber auf ein radikales Umdenken. So solle das eurozentrische Wissen und die Identitäten, die Kolonialismus und westliche Dominanz kreierten, kritisiert, unterlaufen und entmachtet werden. Binäre Oppositionen zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten sollen überwunden und transkulturelle Identitäten in den Vordergrund gerückt werden.<sup>241</sup> So werde der Anspruch erhoben, „verschiedene Kulturen über vorkoloniale, koloniale und dekolonisierte Zeitspannen und Räume hinweg zu analysieren“<sup>242</sup>

Ein wichtiges wissenschaftliches Feld, das die Postcolonial Studies betrifft ist die Beschäftigung mit dem Thema des Rassismus. Hier steht vor allem die Dimension des ‚Weiß-Seins‘ im Mittelpunkt. Die Critical-Whiteness-Studies versuchen, ‚Weiß-Sein‘ als „nicht-markierte Normalität und Identitätsproduktion kritisch zu analysieren“<sup>243</sup> Kritisiert wird das ‚Weiß-Sein‘ als bestimmende Norm in Verhältnis zum *Abweichenden, Anderen*.

Begriffe wie ‚Neue Welt‘, ‚Alte Welt‘, ‚Erste, Zweite, Dritte Welt‘ und ‚Entdeckung‘ stellen also die europäische Perspektive in den Mittelpunkt und suggerieren eine Hierarchie. Diese Vorgehensweise zu kritisieren und den eigenen historischen Standpunkt zu hinterfragen, muss

---

<sup>240</sup> Stuart Hall: Wann gab es „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag: 2002. S.225.

<sup>241</sup> Vgl. Vgl. Lindner (2011).

<sup>242</sup> Vgl. Lindner (2011).

<sup>243</sup> Vgl. Lindner (2011).

eine Aufgabe der Geschichtswissenschaft sein. Der postkoloniale Blick soll auch im Zuge der Bildanalyse zu Tage kommen.

## **Globalisierung**

Während der Begriff Globalisierung heute „eine zunehmend enger verflochtene Welt, die von immer zahlreicheren, umfassenderen und rascheren Interaktionen unterschiedlichsten Gehalts, ungehindert von nationalstaatlichen Grenzen und Einschränkungen“<sup>244</sup> versteht, wurden ähnliche Prozesse durch die Geschichtswissenschaft bereits in der Antike und regional besonders in Asien und Europa, aber auch im pazifischen Raum oder im präkolumbischen Amerika nachgewiesen. Wird unter dem Begriff Globalisierung mehr als die überregionale Vernetzung verstanden, wird ein globaler, weltumspannender Vorgang betrachtet, kann die europäische Expansion der frühen Neuzeit als erster Globalisierungsprozess bezeichnet werden.<sup>245</sup> Osterhammel hält fest, dass Globalisierung ein Begriff der Gegenwartsdiagnose sei.<sup>246</sup> Der Begriff dient zur Identitätsstiftung mit und als Namensgebung des jetzigen Zeitalters. Gleichzeitig scheint der Begriff der „Modernisierung“ verschiedene Einzelvorgänge zu einem Gesamtprozess zusammenzufassen. Wendt sieht bereits in der europäischen Expansion und den kolonialistischen und imperialistischen Aktivitäten Tendenzen, die im Verständnis der Globalisierung, wie sie heute verstanden wird, zentral sind.

### 3. Die "Riesen" von Patagonien in bildlichen und schriftlichen Quellen 3.1. Schriftliche Überlieferungen

In ihrer Dissertation stellt Christine Papp fest, dass es unmöglich sei, über die Tehuelche zu arbeiten und dabei die Berichte über ihre Größe zu ignorieren. So lenkte Pigafettas diesbezügliche Übertreibung das Augenmerk aller künftig Reisenden auf diesen Aspekt. Von Jonathan Swift wurden die so genannten „Riesen“ in seinem Buch „Gullivers Reisen“ verarbeitet, William Shakespeare verwendete sie als Vorlage für den Riesen Caliban in seinem Stück „Der Sturm“.<sup>247</sup>

---

<sup>244</sup> Wendt (2016) S.18.

<sup>245</sup> Wendt (2016) S.19.

<sup>246</sup> Jürgen Osterhammel: Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen. München: C.H.Beck 2012. S.7.

<sup>247</sup> Christine Papp: Die Tehuelche. Ein ethnohistorischer Beitrag zu einer jahrhundertelangen Nicht-Begegnung. Teil 1. Diss. Wien 2002. S.218.

Dass die Begegnung mit den so genannten „Riesen“ von Patagonien großen Eindruck hinterließ, beschreibt Pigafetta in seinen Aufzeichnungen.

Eines Tages jedoch erblickten wir zu unserem Erstaunen an der Küste einen Mann von Riesengröße, der unbekleidet tanzte und sang und sich dabei Sand über den Kopf warf.[...] Dieser Mann war so groß, dass ihm der Kopf des Größten von uns nur bis zum Gürtel reichte. Er war schön gewachsen und besaß ein rot bemaltes Gesicht. Die Augen waren von einem gelben Kreis eingerahmt und zwei herzförmige Flecken zierten die Wangen. Die wenigen Haare waren weiß gefärbt.<sup>248</sup>

Pigafetta beschreibt den Menschen sehr detailliert, beschrieben werden vor allem unerwartete und unbekannte Aspekte und Handlungen. Weiters wird dargestellt, dass Magellan dem Einwohner, der von Pigafetta in Folge nur noch „Riese“ genannt wird, Speisen und Getränke reicht und ihm auch einen Spiegel zeigt, vor dem er erschrickt. Pigafetta berichtet von einem weiteren "Riesen", der am Strand steht, es aber nicht zu wagen scheint, sich dem Schiff zu nähern.<sup>249</sup>

Die Männer werden von Pigafetta als sehr groß und muskulös beschrieben, wohingegen die Frauen „nicht so groß [sind], aber außergewöhnlich dick.“<sup>250</sup> Er beschreibt seine große Verwunderung über die Frauengestalten wie folgt:

Ihre herabhängenden Brüste sind über einen Fuß lang. Sie bemalen und kleiden sich wie ihre Männer und tragen außerdem ein kleines Fell um die Hüften. Diese Weiber führten vier der Tiere mit sich, die ich schon erwähnt habe. [Es handelt sich hier um eine Lamaart, Anm.] Es waren junge Tiere, die man zur Überlistung der alten benutzt.<sup>251</sup>

Die Menschen, denen Magellan bei San Juliá begegnete, gehörten zu einem Stamm, der von späteren Kolonisatoren als Tehuelche bezeichnet wurde. Sie selbst nannten sich wahrscheinlich Chonque, was in ihrer Sprache `Menschen` bedeutet.

---

<sup>248</sup> Pigafetta (2001) S.85.

<sup>249</sup> Vgl Pigafetta (2001) S.87.

<sup>250</sup> Pigafetta (2001) S.88.

<sup>251</sup> Pigafetta (2001) S.88.

Einige Tage nach dieser Begegnung mit den Männern und Frauen, näherte sich ein weiterer Mann den Schiffen. Pigafetta schreibt, dass er „noch größer und schöner gewachsen als die anderen“ sei. Dieser Einwohner blieb mehrere Tage bei den Spaniern und wurde auf den Namen Juan getauft. Zwei Wochen später entschied Magellan, zwei der „Riesen“ zu entführen und als Trophäe nach Spanien zu bringen. Er bediente sich einer List und legte den Einwohnern eiserne Fußfesseln an. Als diese bemerkten, dass sie überlistet wurden, gerieten sie in Wut und riefen weinend ihren mächtigsten Gott Sebetos<sup>252</sup> um Hilfe.<sup>253</sup> Eine Anlehnung an diese Begebenheit ist in William Shakespeares „Der Sturm“<sup>254</sup> zu finden. Beide "Riesen" starben auf der weiteren Reise.

Die These, dass ebendiese Entführung zweier "Riesen" das Verhältnis der EinwohnerInnen zu Weißen nachhaltig beeinflusst hat, stellt die Kultur- und Sozialanthropologin Christine Papp auf. So wurde 1578 Engländern das Betreten des Landes verboten. Behauptet wird, dass die Engländer mit dem Schrei "Magellanes, Esta he minha terra" dem Lande verwiesen wurden.<sup>255</sup> Die Antwort auf die Frage, warum die Menschen der Neuzeit fast 200 Jahre an die "Riesen" glaubten, verortet Papp im Wandel, den das ausklingende Mittelalter mit sich brachte. So ist dem Weltbild ein starker Bezug zur Antike und der antiken Mythologie inne, diese erzählen oft von verkehrten Gegenwelten.<sup>256</sup>

Die Größe der „Riesen“ wurde in unterschiedlichen Quellen thematisiert. Im Bericht von Zimmermann wurde sogar ein Zusammenhang zu den Römern darzustellen versucht. So heißt es:

Patagonien etwas genauer durchzugehen, schien deshalb billig, weil überhaupt dies Land nur wenig gekannt ist, und weil gerade hier die merkwürdige Menschenrace vorkommt, über deren Dasehn und Natur von den angesehenen Schriftstellern so viel gestritten worden ist. Schon vor 30 Jahren suchte ich (in der geographischen Geschichte des Menschen) darzuthun, daß sowohl das

---

<sup>252</sup> Antonio Pigafetta dokumentiert in seinen Aufzeichnungen, dass Setebos der oberste Gott (Pigafetta nennt ihn abwertend Geist) ist, an den in Patagonien geglaubt wird. Er ist einer von zehn bis zwölf, die erscheinen, wenn jemand im Sterben liegt und wird als derjenige beschrieben, der den meisten Lärm macht. (Vgl. Pigafetta S.92.).

<sup>253</sup> Vgl. Pigafetta (2001) S.90.

<sup>254</sup> So ruft Caliban, ein blutrünstiger Inselbewohner, als er erkennt, dass er sich dem Zauberer Prospero unterwerfen muss voller Verzweiflung seinen höchsten Gott an: „O Setebos“.

<sup>255</sup> Papp (2002) S.61.

<sup>256</sup> Papp (2002) S.220.

Klima des Vaterlandes dieser großen Menschenrace der Patagonen, als auch ihre Statur, mit dem Klima und der Natur unserer Vorfahren zu den Zeiten der Römer, beinahe völlig zutraf; auch die Vergleichung der Längen=Maaße, die uns von den Römern noch übrig sind, tragen vieles zu den Beweisen hierfür bei.<sup>257</sup>

Pigafetta beschreibt die UreinwohnerInnen als Wilde, die das Fleisch roh essen, schnell laufen könnten und durch Hirschleder geschützte Füße hätten. Über den Grad der Übertreibung hinsichtlich der Größe der Patagonier (Tatzenfüßler) gehen selbst heute noch die Meinungen auseinander. Pigafetta beschrieb die Patagonier als so groß, dass er ihnen nur zur Taille reiche, wohingegen der Genueser Kapitän der „Trinidad“, Juan Báutista, von 175-195 cm sprach. Wie so viele geographische Mythen des ersten Entdeckungszeitalters hielt sich auch der von den patagonischen „Riesen“ bis ins späte 18. Jahrhundert. Es bedurfte erst des Zollstocks des englischen Seefahrers Wallis, den er 1769 an die Bewohner des Landes legte, um die Behauptung, sie seien Riesen, für immer in das Reich der Legende zu verweisen.<sup>258</sup>

Außerdem entsprachen die Tehuelche mit ihrer oft übertrieben dargestellten Größe dem Konzept der Wildheit. Auch der Name Patagonier entsprach diesem Konzept.<sup>259</sup> In einer spanischen Rittergeschichte namens Primaleón ist von einer Insel die Rede, auf der nicht nur ein Riese namens Patagón lebt, sondern eine ganze Bevölkerung von „wildern Männern“. Papp unterscheidet zwischen den UreinwohnerInnen, die zu „Menschen zweiter Klasse“ degradiert wurden und als Arbeiter in der Landwirtschaft und im Bergbau eingesetzt wurden und zum Christentum bekehrt wurden und jenen, wie die Patagonier, die sich diesen Versuchen entzogen.

Man kann nicht sagen, dass sie Widerstand leisteten, sie entzogen sich einfach den entsprechenden Versuchen der Spanier. Sie blieben „heidnisch“ und „unzivilisiert“, sie blieben „Indios bravos“. Ein „Wilder“, ein Heide hatte aber in der Vorstellung vieler Christen mehr mit einem Tier als mit einem Menschen gemeinsam. Solche „Wilden“ waren

---

<sup>257</sup> E.A.W. von Zimmermann: Taschenbuch der Reisen oder unterhaltende Darstellung der Entdeckung des 18<sup>ten</sup> Jahrhunderts in Rücksicht der Länder – Menschen – und Productenkunde. Für jede Klasse von Leuten. Leipzig: Gerhard Fleischer, 1808. S.VI.

<sup>258</sup> Vgl. Dreyer-Eimbeck (1996) S.33.

<sup>259</sup> Christine Papp verweist auf einen Artikel von Duval, in dem er auf die Darstellungsform der Patagonier als „Wilde“ eingeht.

zu nichts taugliche, unnütze Wesen, die den „Menschen“ bei der „Zivilisierung“ im Wege standen. Möglicherweise trugen unbewusste Gedanken dieser Art zur Vernichtung der Indianer Argentiniens bei.<sup>260</sup>

Den spanischen Eroberern gelang es nicht diese Gesellschaft in der gleichen Form unter das Kolonialregime zu bringen, wie es bei anderen Gesellschaften der Fall war. Es gelang den Spaniern zwar immer wieder, Expeditionen voranzutragen, sie vermochten sich aber nur sporadisch festzusetzen. Gleichzeitig kam es zur Aneignung europäischer Agrartechniken und Anbaupflanzen, vor allem aber des Pferdes durch die nicht zu unterwerfende indianische Bevölkerung. Die Einführung von Pferden hatte ähnlich weitreichende Konsequenzen wie in Nordamerika. Sie führte dazu, dass die Bewohner der argentinischen pampa weit beweglicher wurden und so den spanischen Eroberungsversuchen Widerstand leisten konnten. Sowohl in Argentinien als auch in Chile gelang die Unterwerfung der indigenen Bevölkerung erst den nachkolonialen, republikanischen Gesellschaften. In Feuerland wie auch in großen Teilen der argentinischen Pampa kam es damit zur weitgehenden Vernichtung der autochthonen Bevölkerungsgruppen.<sup>261</sup>

John Byron war der letzte, der die Größe der Patagonier gewaltig übertrieb. Er wurde 1764 in Patagonien zur Landung aufgefordert. Er beschrieb die Menschen. Sie seien meist zu Pferd unterwegs, hätten ihre Gesichter mit verschiedenen Farben bemalt und die Seereisenden mit beträchtlichem Lärm begrüßt. Sie seien riesengroß gewesen und diese Größe sei durch die sonderbare Fellbekleidung noch betont worden. Sie seien ihm furchterregend vorgekommen. Byron habe seine Furcht aber überwunden und habe an diese außergewöhnlich großen Menschen allerlei Geschenke verteilt, wozu er sie zur Erleichterung seiner Arbeit sich niedersetzen ließ, denn „such was their extraordinary size, that in this situation they were almost as high as the Commodore when standing“<sup>262</sup>. Da Byron aber selbst sechs englische Fuß groß war, maß er den Patagoniern eine übertriebene Größe zu. Byron schätzte sie auch entsprechend hoch: „Their middle stature seems to be about eight feet; their extreme nine

---

<sup>260</sup> Papp (2002) S.221.

<sup>261</sup> Vgl. Jürgen Golte: Die indigene Bevölkerung Lateinamerikas um 1500. S.41-60. In: Friedrich Edelmayer/Grandner Margarete/Bernd Hausberger (Hg.): Die Neue Welt. Süd- und Nordamerika in der kolonialen Epoche. Wien: Promedia 2001.) S.53.

<sup>262</sup> Papp (2002) S.65.

and upwards; tho' we did not measure them by any standard, and had reason to believe them rather more than less. "<sup>263</sup>

Auch Charles Darwin kam in Kontakt mit den Indianern, und das zu einer Zeit, in der ein erbitterter Krieg zwischen den Kolonisatoren und den Indianern tobte. Gleichzeitig bedauerte Darwin das barbarische Wesen der Indianer, die ohne feste Beschäftigung heimatlos über die weiten Ebenen schweifen, anstatt sesshaft zu werden.<sup>264</sup>

Duclos-Guyot und Gyraudaix, die Berichterstatter der folgenden Seereise konnten Byrons Behauptungen nicht bestätigen. Sie befanden die Menschen, die sie 1766 in der Magellanstraße trafen zwar für groß, aber keinesfalls für riesenhaft. 1767 ergab die Messung von Philip Carteret eine Größe von sechs englischen Fuß bis zu sechs Fuß und sieben Zoll, also eine Größe von 1,83 Meter bis zu 2,01 Meter. In England löste diese Geschichte eine lebendige Diskussion über die Existenz von Riesen in Patagonien aus, die vom Gelehrten Thomas Pennant mit der Überzeugung beendet wurde, dass Riesen existierten. <sup>265</sup>

### 3.2. Bildanalytische Methoden nach Wohlfeil/Panofksy

Im Hauptteil dieser Arbeit sollen bildliche und schriftliche Quellen, die den Mythos der „Riesen“ von Patagonien tradieren, analysiert werden. Im Kapitel *bildliche und schriftliche Quellen* wurde bereits auf die gängige Forschungsliteratur eingegangen und verschiedene Analyseverfahren und -ansätze wurden dargestellt. Im Zentrum stand die Methode von Erwin Panofksy und Rainer Wohlfeil. In diesem Kapitel sollen nun ausgewählte Bilder aus der Sammlung Woldan in der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Wien, die die „Riesen“ darstellen analysiert werden. Im Anschluss daran soll ein didaktisches Konzept für die Verwendung der Bilder für den Geschichtsunterricht entwickelt werden. Die Bildanalyse wird nach dem Arbeitsverfahren, das Rainer Wohlfeil in Anlehnung an das Konzept von Panofsky vorschlägt, vorgenommen: Zuerst folgt eine **Bildbeschreibung**, dann wird versucht, **den Sinn des Bildes als Ganzes zu ermitteln**. Schließlich stehen die gesellschaftlichen **Bedingungen und Verhältnisse** im Zentrum. Im Anschluss daran sollen die Bilder didaktisch analysiert werden.

---

<sup>263</sup> Papp (2002) S.65.

<sup>264</sup> Papp (2002) S.115.

<sup>265</sup> Papp (2002) S.65.

Erwin Panofsky hat als Kunsthistoriker ein bildanalytisches Methodenangebot entwickelt. Er versucht die zentrale Frage zu beantworten: „Wie gelangen wir nun zu einer genauen vorikonographischen Beschreibung und einer korrekten Analyse im engeren Sinne mit dem letzten Ziel, in die eigentliche Bedeutung oder den Gehalt einzudringen?“<sup>266</sup> Panofsky schlägt vor, die Objekte auf Grundlage der eigenen praktischen Erfahrung zu identifizieren. „Unsere praktische Erfahrung ist als Material für eine vorikonographische Beschreibung ebenso unerlässlich wie ausreichend, garantiert aber nicht deren Korrektheit.“<sup>267</sup> Die ikonographische Analyse befasst sich mit Bildern, Anekdoten und Allegorien und setzt eine Vertrautheit mit verschiedenen Themen und Vorstellungen voraus, wie sie durch literarische Quellen vermittelt werden. So könne man das Bild des letzten Abendmahls nur erkennen, wenn man mit dem Inhalt der Evangelien vertraut sei. Voraussetzung sei die kritische Rezeption, eine korrekte ikonographische Analyse könne nur gegeben werden, wenn literarisches Wissen nicht unkritisch auf Motive angewandt werde.<sup>268</sup> Die Interpretation der eigentlichen Bedeutung erfordere einiges mehr als Vertrautheit mit Themen oder Vorstellungen. Hier gehe es um die geistige Fähigkeit, die von Panofsky „synthetische Intuition“ genannt wird. Panofsky fasst in einer synoptischen Tabelle<sup>269</sup> seine Ausführungen zusammen:

---

<sup>266</sup> Panofsky (1980) S.35.

<sup>267</sup> Panofsky (1980) S.35.

<sup>268</sup> Vgl. Panofsky (1980) S.37.

<sup>269</sup> Panofsky (1980) S.41.

| Gegenstand der Interpretation                                                                                                             | Akt der Interpretation                                                                          | Ausrüstung für die Interpretation                                                                                                                                                     | Kontrollprinzip der Interpretation (Traditionsgeschichte)                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I <i>Primäres</i> oder <i>natürliches</i> Sujet - (A) tatsächlich, (B) ausdrucks-haft -, das die Welt <i>künstlerischer Motive</i> bildet | <i>Vorikonographische Beschreibung</i> (und pseudoformale Analyse)                              | <i>Praktische Erfahrung</i> (Vertrautheit mit <i>Gegenständen</i> und <i>Ereignissen</i> )                                                                                            | <i>Stilgeschichte</i> (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen <i>Gegenstände</i> und <i>Ereignisse</i> durch <i>Formen</i> ausgedrückt wurden)                                                                                                        |
| II <i>Sekundäres</i> oder <i>konventionales</i> Sujet, das die Welt von <i>Bildern</i> , <i>Anekdoten</i> und <i>Allegorien</i> bildet    | <i>Ikonographische Analyse</i> im engeren Sinne des Wortes                                      | <i>Kenntnis literarischer Quellen</i> (Vertrautheit mit bestimmten <i>Themen</i> und <i>Vorstellungen</i> )                                                                           | Typengeschichte (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen bestimmte <i>Themen</i> oder <i>Vorstellungen</i> durch <i>Gegenstände</i> und <i>Ereignisse</i> ausgedrückt wurden)                                                                          |
| III <i>Eigentliche Bedeutung</i> oder <i>Gehalt</i> , der die Welt <i>&gt;symbolischer&lt;</i> Werte bildet                               | <i>Ikonographische Interpretation</i> im tieferen Sinne ( <i>Ikonologische Interpretation</i> ) | <i>Synthetische Intuition</i> (Vertrautheit mit den <i>wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes</i> ), geprägt durch persönliche Psychologie und <i>&gt;Weltanschauung&lt;</i> | Geschichte <i>kultureller Symptome</i> oder <i>&gt;Symbole&lt;</i> allgemein (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen <i>wesentliche Tendenzen des menschlichen Geistes</i> durch bestimmte <i>Themen</i> und <i>Vorstellungen</i> ausgedrückt wurden) |

Rainer Wohlfeil hat vor allem Panofskys ikonographische Analyse bearbeitet und erweitert. Er nennt diesen Schritt nun ikonographisch-historische Analyse und setzt die Kenntnis des Zeichensystems des Künstlers für die Entschlüsselung des Bildes voraus. Die ikonographisch-historische Analyse besteht wieder aus einem Dreischritt: 1. Ermittlung des Bildinhalts einerseits durch Auswertung der formalen Gestaltung der Bilder, andererseits durch die Hilfe schriftlicher Überlieferung. 2. Interpretation im engeren Sinne: (ideologiekritische) Ermittlung des Sinnes jener tieferen Aussage, die der Schöpfer des Bildes seinem Werk bewusst mitgegeben haben könnte. 3. Ermittlung der historisch-gesellschaftlichen Einbindung des Bildes: Analyse der Entstehungsumstände, Zweckbestimmung. Zu fragen ist nach: Auftraggeber, Urheber, Intention des Auftraggebers, Mitteilungsabsicht und Wirkungsgeschichte.<sup>270</sup> Das erweiterte Analyseschema nach Wohlfeil/Panofsky kann also wie folgt aussehen:

<sup>270</sup> Vgl. Wohlfeil (1991) S.26-28.

| Gegenstand der Interpretation                                                                                                             | Akt der Interpretation                                                                          | Ausrüstung für die Interpretation                                                                                                                                                     | Kontrollprinzip der Interpretation (Traditionsgeschichte)                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I <i>Primäres</i> oder <i>natürliches</i> Sujet - (A) tatsächlich, (B) ausdrucks-haft -, das die Welt <i>künstlerischer Motive</i> bildet | <i>Vorikonographische Beschreibung</i> (und pseudoformale Analyse)                              | <i>Praktische Erfahrung</i> (Vertrautheit mit <i>Gegenständen</i> und <i>Ereignissen</i> )                                                                                            | <i>Stilgeschichte</i> (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen <i>Gegenstände</i> und <i>Ereignisse</i> durch <i>Formen</i> ausgedrückt wurden)                                                                                                        |
| II <i>Sekundäres</i> oder <i>konventionales</i> Sujet, das die Welt von <i>Bildern</i> , <i>Anekdoten</i> und <i>Allegorien</i> bildet    | <i>Ikonographisch-historische Analyse</i>                                                       | Ermittlung des Bildinhalts                                                                                                                                                            | Typengeschichte (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen bestimmte <i>Themen</i> oder <i>Vorstellungen</i> durch <i>Gegenstände</i> und <i>Ereignisse</i> ausgedrückt wurden)                                                                          |
|                                                                                                                                           |                                                                                                 | Interpretation im engeren Sinne                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                           |                                                                                                 | Ermittlung der historisch-gesellschaftlichen Einbindung des Bildes                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| III <i>Eigentliche Bedeutung</i> oder <i>Gehalt</i> , der die Welt <i>&gt;symbolischer&lt;</i> Werte bildet                               | <i>Ikonographische Interpretation</i> im tieferen Sinne ( <i>Ikonologische Interpretation</i> ) | <i>Synthetische Intuition</i> (Vertrautheit mit den <i>wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes</i> ), geprägt durch persönliche Psychologie und <i>&gt;Weltanschauung&lt;</i> | Geschichte <i>kultureller Symptome</i> oder <i>&gt;Symbole&lt;</i> allgemein (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen <i>wesentliche Tendenzen des menschlichen Geistes</i> durch bestimmte <i>Themen</i> und <i>Vorstellungen</i> ausgedrückt wurden) |

Während des Schreibens dieser Arbeit stellte sich heraus, dass einige Punkte der Bildanalyse, die Wohlfeil und Panofsky anführen, zwar für kunsthistorisch bedeutsame Meisterwerke anwendbar sind, aber nicht bei jedem Bild angeführt werden können. Deshalb werden die Bilder, dort wo es nicht anders möglich ist, als solche auch ohne Kontext betrachtet.

**Bild 1: Fund von Riesenknochen: 1648**



Abbildung 1: Fund von Riesenknochen (1648)

### Vorikonographische Beschreibung:

Das Bild *Fund vom Riesenknochen* zeigt verschiedene Tiere, Menschen, einen Fluss, eine Windrose und Schiffe. Zentral ist eine Windrose abgebildet, links und rechts davon sind Tiere dargestellt. Zwei Schiffe durchqueren ein Gewässer. Das Gewässer sieht aus wie ein Fluss, der in einem See oder eine Meeresenge mündet. Während die linke Bildhälfte sehr hell erleuchtet ist, liegt vor allem die rechte untere Hälfte eher im Schatten. Die Darstellungen auf dem rechten unteren Bildbereich sind sehr schwer zu erkennen. Die dargestellten Menschen gehen unterschiedlichen Handlungen nach. Sie tragen die gleiche Kleidung und sind mit Speeren bewaffnet. In der unteren Bildhälfte sieht man die Menschen, die mit Waffen (Speeren und einer Axt) auf zwei Tiere einstechen. Die Tiere haben einen gequälten Ausdruck. Die Intention der Menschen ist nicht deutlich, es kann sich um einen Tötungsversuch handeln, oder um eine Dressur oder Zähmung. Dahinter sind Menschen zu erkennen, die an einem Ort, an dem ein Skelett liegt, arbeiten. Das Skelett ist deutlich größer als die dargestellten Menschen. Zwei

Menschen halten einen Schädel in der Hand. Am rechten Bildrand sind Menschen zu sehen, die in einer Kolonne Gegenstände transportieren. Zu sehen sind Fässer und Speere. Gebracht werden die Gegenstände zu einer Bucht aus der ein Schiff wegfährt und bei der sich Menschen sammeln.

Es gibt vier Arten von Tieren, die dargestellt sind. Links von der Windrose ist eine Laufvogelart dargestellt, die dem afrikanischen Vogel Strauß ähnelt. Rechts davon sind Tiere zu sehen, die aussehen, wie eine Kreuzung aus Lamas und Giraffen. Südlich davon sind Pinguine auf einem abgeschlossenen Landstrich, einer Art Insel, abgebildet. Die bereits erwähnten Tiere, die von den Menschen bearbeitet werden, sehen aus wie Löwen, haben aber flossenartige Pfoten. Darüber hinaus finden sich auf der ganzen Karte immer wieder Knochen, die aus der Landschaft herausragen.

Auf den ersten Blick kann die Unverhältnismäßigkeit der Proportionen erkannt werden. Die Größenverhältnisse sind verschoben und einzelne Objekte nehmen viel mehr Raum ein als andere. So sind sowohl die an der unteren Bildhälfte abgebildeten Menschen als auch die Tiere der oberen Hälfte viel größer als die Schiffe, die das Gewässer durchqueren.

### **Ikonographisch-historische Analyse:**

#### **1. Ermittlung des Bildinhalts:**

Hauptquelle zur ikonographisch-historischen Analyse ist die Niederschrift von Antonio Pigafetta *Mit Magellan um die Erde. Ein Augenzeugenbericht der ersten Weltumsegelung 1519-1521*, in der Pigafetta seine Beobachtungen in Bezug auf die Reise festhält. Es wird nicht nur die Begegnung mit den UreinwohnerInnen beschrieben, sondern auch seine Beobachtungen zur Tierwelt festgehalten. Außerdem ist der Reisebericht aus dem das Bild stammt als Quelle zu nennen. Dieser stammt von Wilhelm Schouten und heißt: *Warhaffte Beschreibung der wunderbarlichen Rayse und Schiffart, so Wilhelm Schout von Horn, auss Hollandt nach Süden gethan, und was gestalt er hinter der Magellanischen Enge, ein neue und zuvor un bekante Durchfahrt in die Sudersee gefunden*. Schouten und LeMaire versuchten auf ihrer Reise einen neuen Weg nach Indien zu finden und starteten 1615 aus den Niederlanden. Im Dezember 1615 erreichten sie Patagonien.

Anhand der Berichte kann versucht werden, das dargestellte Bild näher zu erklären. Bei den dargestellten Tieren handelt es sich um verschiedene Tiere, deren Vorkommen in Patagonien durch unterschiedliche Quellen, wie Antonio Pigafetta und Charles Darwin belegt ist. Bei den dargestellten Vögeln handelt es sich zum Beispiel um Nandus<sup>271</sup>, einer Laufvogelart. Außerdem sind Guanacos abgebildet, Nutztiere, die für die Tehuelchen von großer Bedeutung sind. Pigafetta beschreibt, dass dieses Tier „in diesem Land in großen Scharen lebt. Dieses Tier hat den Kopf und die Ohren eines Maultiers, den Leib eines Kamels, die Beine eines Hirsches und einen Pferdeschweif. Auch wiehert es wie ein Pferd.“<sup>272</sup>

Im Süden sind Seelöwen dargestellt. In den Aufzeichnungen Pigafettas werden sie als verschiedenfarbige Tiere beschrieben, die die Größe eines Kalbs erreichen. Die Ohren seien kurz, die Zähne aber sehr lang. Sie hätten keine Schenkel und ihre Pfoten seien den menschlichen Händen sehr ähnlich. Die Zehen seien durch Schwimmhäute miteinander verbunden.<sup>273</sup>

Neben den bereits erwähnten Menschen, die bei der Tötung oder Misshandlung der Seelöwen abgebildet sind, sind auch Menschen zu sehen, die Gegenstände (Waffen oder Waren) vom angelegten Schiff weg oder zu diesem hintragen. Hier kann es sich um eine Darstellung des Abbaus von Ressourcen für den Welthandel handeln. Der Reisebericht von Schouten gibt Auskunft darüber, dass eines der Schiffe, die Hoorn, am Ufer Feuer fing und verbrannte. Bei genauerer Betrachtung des Bildes lassen sich Rauchwolken bei einem gestrandeten Schiff erkennen. Möglich ist, dass versucht wird, den Schiffsbrand durch den Transport von Wasser in Fässern zu löschen.

Auch auf das gefundene Grab geht Wilhelm Schouten ein:

Des anderntags zogen sie nach dem Sudquartier frisch Wasser zu suchen [...] sahen anders nichts dann etliche Straussen und etliche Thier mit einem sehr langen Hals [...] etliche stigen auff das Gebirg/ und funden daselbst etliche mit fleiß zusammen gelegte Stein/welche sie von einander geworffen/und Menschen Körper 10 und 11 Füße lang gefunden/ daraus abzunehmen/daß die Einwohner dieses

---

<sup>271</sup>Charles Darwin entdeckte eine ähnliche Art bei seiner Reise nach Patagonien im Jahr 1832/33. Vgl. Jürgen Neffe: Darwin – Das Abenteuer des Lebens. München: C. Bertelsmann 2008.

<sup>272</sup> Pigafetta (2001) S.87.

<sup>273</sup> Vgl. Pigafetta (2001) S.84.

Landes grosse Statur seind/ und ihre todten auff die hohe  
Berg unter die Stein begraben/ damit sie von den wilden  
Thieren nicht zerrissen und gefressen werden.<sup>274</sup>

Schouten geht also in seinem Bericht auf die riesenhaften Menschen ein und belegt ihre Existenz durch einen Grabesfund.

## 2. Interpretation im engeren Sinne:

Das Bild bildet eine illustrierte historische Karte ab. Die zentral positionierte Windrose deutet darauf hin. Die Windrose soll neben dekorativen Zwecken auch darauf hinweisen, dass die Karte nicht genordet, sondern gesüdet ist. Daraus ergibt sich, dass das in der oberen Bildhälfte dargestellte Gebiet einen Teil Feuerlands und die untere Bildhälfte mit dem „Riesengrab“ Patagonien darstellt. Wie bereits beschrieben, sind auf dem Bild Menschen dabei zu beobachten, wie sie ein Skelett von enormer Größe aus- oder eingraben. Darüber hinaus finden sich auf der ganzen Karte immer wieder Knochen, die aus der Landschaft herausragen und überproportional groß sind. Es kann also darauf geschlossen werden, dass die an dem dargestellten Ort lebenden Menschen riesenhaft groß sind. Der Titel „Fund von Riesenknochen“ lässt Rückschlüsse auf die geographische Lage des dargestellten Landstriches als auch auf die Bedeutung des Skelettfundes zu.

Aufgrund des Verweises auf „Riesen“ im Titel lässt sich der Rückschluss auf die Darstellung der Magellanstraße vertreten. Das Bild kann eine Sammlung von Erfahrungen sein, die Reisende gemacht haben. Das Bild scheint eine Darstellung von Mensch und Tier an der Magellanstraße zu sein. Der Titel des Bildes, die Größe der Knochen und die Größe des Skeletts deuten an, dass dargestellt werden soll, dass riesenhafte Menschen an diesem Ort leben oder gelebt haben. Durch deren Knochenfunde soll die Existenz dieser Wesen bestätigt werden.

## **Ikonographische Interpretation**

Das Bild soll die Erforschungen entlang der Magellanstraße darstellen. Wie der *Titel Fund von Riesenknochen* bereits darstellt, steht die Tradierung der riesenhaften Menschen im Zentrum. Durch den Fund eines riesigen Skelettes und des dazu passenden Schädels soll dies überliefert werden. Auch soll gezeigt werden, welche wertvolle Arbeit von den „Eroberern“ getan wird,

---

<sup>274</sup>Schouten, Willem Corneliszoon: [http://digital.slub-dresden.de/fileadmin/data/329563599/329563599\\_tif/jpegs/329563599.pdf](http://digital.slub-dresden.de/fileadmin/data/329563599/329563599_tif/jpegs/329563599.pdf) S.32.

indem sie Rohstoffe und Bodenschätze abbauen und zu einem Schiff transportieren, das das Abgebaute für den Handel zur Verfügung stellt. Ebenso werden die Menschen im heldenhaften Kampf mit einem sehr großen und gefährlich wirkenden Tier dargestellt. Die Knochenfunde stellen einen Beweis für die tatsächliche Existenz von „Riesen“ dar. Die Überlieferung von „Riesen“ passt zum Topos des „Wilden“, der nicht nur erobert, sondern auch dominiert werden muss.

**Bild 2: Erster Kontakt mit der niederländischen Expedition Schouten/Le Maire 1617**



Abbildung 2: Erster Kontakt mit der niederländischen Expedition Schouten/Le Maire (1617)

### **Vorikonographische Beschreibung:**

Das Bild *Erster Kontakt mit der niederländischen Expedition* zeigt eine Landkarte und die Darstellung von Menschen, Tieren und Pflanzen. Den Hintergrund des Bildes stellt eine beschriftete Landkarte dar. Sie zeigt einen Fluss mit verschiedenen Gabelungen und kleinen Inseln. Außerdem sieht man eine Ebene, Hügel und Gebirge. Im vorderen Teil des Bildes ist ein großes vogelartiges Tier zu sehen, in einigem Abstand davon sind sieben Menschen zu sehen. Die abgebildeten Menschen sind unterschiedlich gekleidet. Während die links stehenden nur einen Umhang um die Schultern tragen, sind die rechts stehenden voll bekleidet. Sie tragen

Schuhe, Hosen, die bis zu den Knien reichen, Hemden und Hüte. Der Hut eines zentral positionierten Mannes ist mit einer Feder geschmückt. Die unbedeckten Menschen sind mit einem Speer und einem Bogen bewaffnet. Einer der vollbekleideten Menschen trägt ein Gewehr, ein weiterer ist dabei dargestellt, wie er einen Schuss aus dem Gewehr abfeuert. Die siebte Person ist ein sehr kleiner Mensch, der zwischen einer unbedeckten und einer bekleideten Person steht. Im Hintergrund sind auch einige Menschen zu sehen. Zwischen dem Tier und den Menschen sind ein Baum und ein Strauch zu sehen. Hinter dem Baum kommen zwei Hütten zum Vorschein, eine hat ein schräges Dach, die andere ein rundes. Im Zentrum des Bildes ist ein Gebirge abgebildet, um das sich Menschen tummeln. Die Menschen treten in unterschiedlichen Gruppen auf, einige sind bewaffnet. Manche tragen Speere, andere Gewehre. Auf dem Bild sind außerdem Vögel zu sehen, die ihre Flügel ausgebreitet haben, aber auf der Erde stehen. Die verschiedenen Buchten am Fluss sind beschriftet.

Auffallend sind die Proportionen des Bildes. Im Vordergrund sind die Menschen und der Vogel sehr groß dargestellt, die Darstellungen im Hintergrund werden immer kleiner. Am oberen Bildrand verläuft sich die Landschaft und wird unkenntlich. Die Beschriftungen lassen Rückschlüsse auf den dargestellten Ort zu. Der Fluss wird mit Magellani beschriftet, das kaum erkennbare, leicht hügelige Land heißt Fuogo.

### **Ikonomographisch-historische Analyse:**

#### Ermittlung des Bildinhalts:

Das Bild bildet eine Karte ab, auf der Menschen, Tiere und Vegetation dargestellt sind. Neben den geographischen Informationen durch die Beschriftungen und den Hinweis auf die Namen der Buchten, der Meerenge und die Darstellung von Feuerland stehen sechs Figuren im Zentrum. Mit Hinweis auf den Titel (Erster Kontakt mit der niederländischen Expedition Schouten/Le Maire 1617) kann davon ausgegangen werden, dass es sich um die erste Begegnung der Reisenden Schouten und Le Maire mit den Einwohnern und Einwohnerinnen Patagoniens handelt. Dieser ist mit einem Austausch verbunden. Der Gegenstand, der getauscht wird, ist schwer zu erkennen, es besteht eine Ähnlichkeit mit Trauben. Die patagonische Frau, die den Austausch vollzieht, hält ein Kind an der anderen Hand, das seinen Blick zu ihr gewandt hat. Dieses Motiv ist auch in anderen Bildern zu sehen. Das Bild verdeutlicht das ambivalente Verhältnis zwischen UreinwohnerInnen und Reisenden, so steht

eine friedliche, fast freundschaftliche Begegnung im Vordergrund, während im Hintergrund Gefechte zwischen den beiden Gruppen zu sehen sind.

### **Ikonomographische Interpretation**

Das Bild soll das Facettenreichtum Patagoniens darstellen, indem durch die Darstellung der Karte die geografischen Gegebenheiten dargestellt werden. Hier muss auch erwähnt werden, dass die Markierung und Benennung der einzelnen Landstriche eine Form von Besitzanspruch darstellen. Durch die Benennung eines Gebietes nach den eigenen Helden entsteht der Anspruch, diese Gebiete zu besitzen und es wird die Benennung der dort ansässigen Bevölkerung negiert. Das Bild stellt auch einen Ausschnitt aus der Lebenswelt Patagoniens dar. Es ist zu sehen, wie die Menschen gekleidet sind, was es für Lebensweisen gibt, wie die Vegetation aussieht und welche Tiere dort leben. Anders als bei den meisten anderen Bildern gibt es kaum Verweise auf die „Riesen“.

**Bild 3: Pacha Chui – Oberhaupt der Patagonier (1808)**

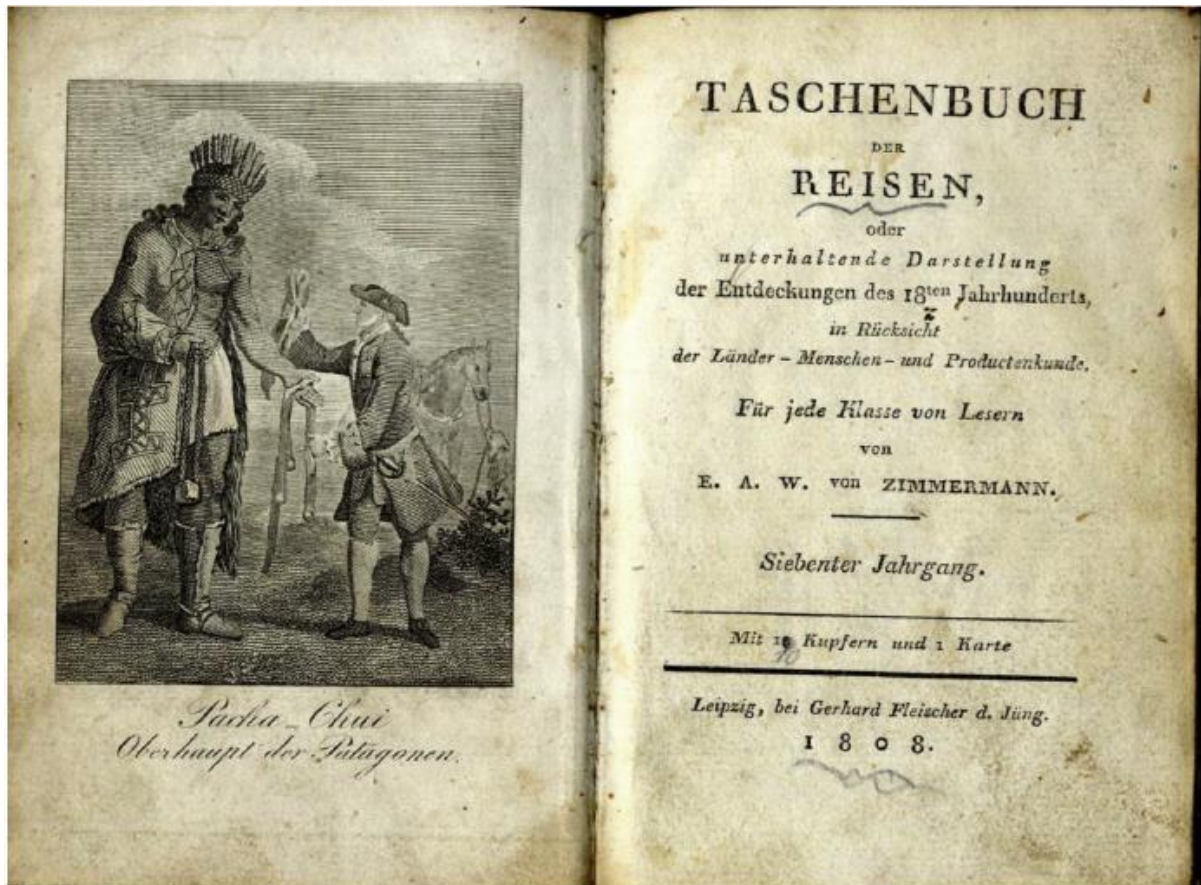


Abbildung 3: Pacha Chui – Oberhaupt der Patagonier (1808)

### Vorikonographische Beschreibung:

Das Bild *Pacha Chui – Oberhaupt der Patagonier* zeigt zwei Männer, die Gegenstände in der Hand halten. Im Hintergrund ist ein Pferd zu sehen. Der Mann, der links steht, ist sehr groß. Er trägt einen Kopfschmuck, der einer Krone ähnelt und der mit Federn geschmückt zu sein scheint. Seine lockigen Haare reichen bis über die Schultern. Er trägt einen fein bestickten Mantel und gefütterte Lederstiefel. Sein Körper ist leicht gebeugt und dem zweiten Mann zugeneigt. In jeder Hand hält er einen Gegenstand. Dieser sieht aus wie eine Leine, eine Kette oder ein Medaillon. Der zweite Mann ist deutlich kleiner als der bereits beschriebene. Er trägt einen Hut und eine Uniform. Außerdem ist er mit einem Degen bewaffnet. Seinen Körper hat er dem großen Mann zugewandt. Auch er hält einen Gegenstand in der Hand. Der Gegenstand sieht aus wie eine Tasche. Hinter dem uniformierten Mann kommt ein Pferd zum Vorschein. Das Pferd ist gezäumt und steht hinter einem Strauch. Ein anderes Tier, das aussieht wie ein

Hund, scheint an dem Zaumzeug zu ziehen. Der Boden, auf dem die Menschen und Tiere stehen weist keine Besonderheiten auf. Er ist eben und im Hintergrund können Hügel erahnt werden. Der Himmel scheint bewölkt zu sein.

*Im Taschenbuch der Reisen* findet sich eine Abbildung, deren Motiv bereits auf zwei weiteren Bildern beschrieben wurde: Der Austausch von Objekten zwischen einem westlich gekleideten Mann und einem patagonischen Ureinwohner. Untertitelt ist das Bild mit den Worten: *Pacha Chui. Oberhaupt der Patagonier.*

### **Ikonomographische Interpretation**

Im Zentrum des Bildes steht die Darstellung des Oberhaupts der Patagonier, der als „Riese“ dargestellt wird. Er wirkt im Gegensatz zu dem westlich gekleideten Mann sehr prunkhaft und geschmückt. Das Verhältnis der beiden wirkt freundschaftlich und nicht feindlich. Sie sind einander zugewandt und zeigen einander unterschiedliche Gegenstände, die sie möglicherweise austauschen wollen. Das Bild ist auf die erste Seite eines Reiseberichts gedruckt. Es soll neugierig darauf machen, welche außergewöhnlichen Menschen und Gegenstände der Reisende entdeckt hat.

**Bild 4: A Sailor giving a Patagonian Women some Biscuit for her Child (1767)**

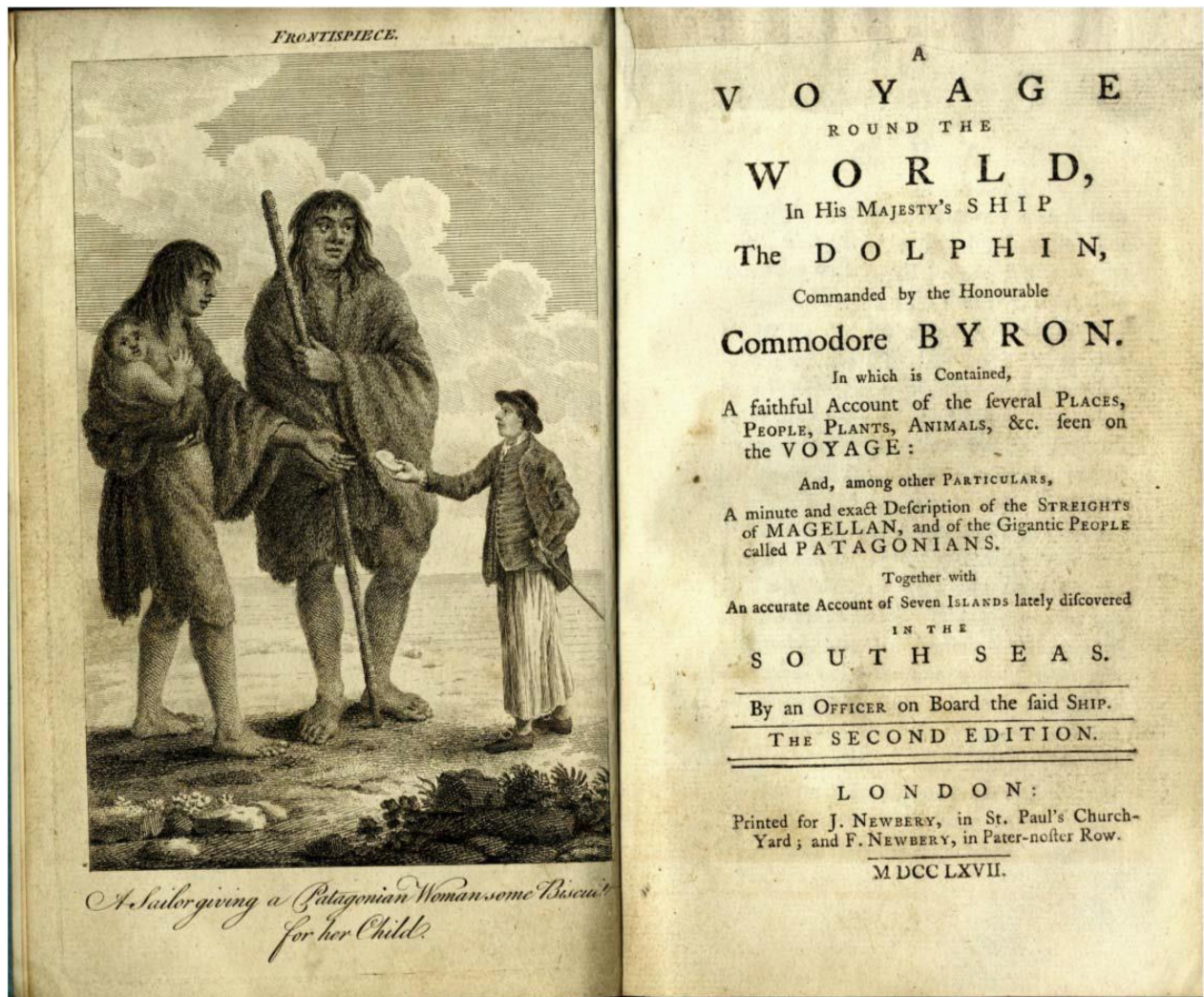


Abbildung 4: A Sailor giving a Patagonian Women some Biscuit for her Child (1767=

### Vorikonographische Beschreibung

In *A Voyage round the World, in His Majesty's Ship The Dolphin, Commanded by the Honourable Commodore Byron* ist das Bild *A Sailor giving a Patagonian Women some Biscuit for her Child* zu sehen. Es zeigt drei Personen, die auf einer Ebene im Freien stehen und ein Baby, das getragen wird. Auf dem Boden sind verschiedene Pflanzen und Steine unterschiedlicher Größe zu erkennen. Links steht eine Frau, die mit einem Fellmantel bekleidet ist. Sie hat lange Haare und ein markantes Gesicht. Auf ihrem Arm trägt sie ein nacktes Kind. In der Mitte steht ein Mensch, der um einen Kopf größer ist als der zuerst beschriebene. Er hat ebenfalls lange Haare und ist in Fell gekleidet. Seine Statur wirkt muskulös. In seiner rechten Hand hält er einen Stab. Sein Blick schweift in die Ferne. Der dritte Mensch, der auf dem Bild abgebildet ist, ist wesentlich kleiner als die anderen beiden. Er reicht

dem in der Mitte stehenden Mann mit dem Stab gerade bis zur Hüfte. Im Gegensatz zu den anderen beiden Menschen ist er voll bekleidet und trägt eine Hose, ein Hemd, eine Weste mit Knöpfen und darüber einen Mantel. Auf dem Kopf trägt er einen Hut. Er ist dabei dargestellt, wie er dem Menschen mit dem Kind etwas übergibt. Es handelt sich um einen hellen, runden Gegenstand.

### **Ikonographische Interpretation**

Aufgrund der Darstellung ist das Geschlecht des Menschen mit Kind nicht erkennbar. Er ist kleiner als der mit dem Stab dargestellte Mensch, aber verfügt sonst über keine Merkmale, die ihn als Frau ausweisen. Der Titel des Bildes, „a sailor giving a Patagonian Women some Biscuit for her Child“ weist aber eindeutig darauf hin, dass es sich um eine Frau handelt.

Gedeutet werden kann das Bild als friedliche Begegnung von John Byron und den EinwohnerInnen Patagoniens, in deren Verlauf der Commodore einer Ureinwohnerin einen Keks anbietet, den sie ihrem Kind geben kann. Das Publikum, das Interesse an dieser Publikation haben könnte, ist den Erfahrungen der Reisenden gegenüber aufgeschlossen. Gleichzeitig bedient diese Darstellung das Bedürfnis nach Kuriositäten, dem die dargestellten Menschen zweifelsfrei entsprechen.

**Bild 5: *un matelot presentant á une femme patagonne un merceau de biscuit pour son enfant* (1773)**



Abbildung 5: *un matelot presentant á une femme patagonne un merceau de biscuit pour son enfant* (1773)

### **Vorikonographische Beschreibung:**

Das Bild *un matelot presentant á une femme patagonne un merceau de biscuit pour son enfant* zeigt ein bereits bekanntes Motiv. Es stellt vier Menschen dar, die auf einer Ebene stehen. Am Boden sind Steine und Pflanzen zu sehen. Der Boden, auf dem sie stehen, scheint mit Gras bedeckt zu sein. Im Hintergrund sieht man Gewässer. Außerdem ist ein sandiger Boden zu sehen. In der Ferne scheint Gebirge zu sein. Der Himmel ist bewölkt. Am Horizont sind die Segel von Schiffen zu erkennen. Einer der Menschen ist wesentlich kleiner als die anderen. Er reicht den anderen Menschen bis zur Hüfte. Er trägt eine Hose und eine Jacke. Seine Haare sind kurz und gelockt. Auf dem Kopf trägt er einen Hut. In der linken Hand trägt er einen Stock,

in der rechten Hand hält er einen hellen, runden Gegenstand. Diesen hält er dem rechts stehenden Menschen, einer Frau, entgegen. Die Frau streckt dem kleinen Menschen die Hand entgegen und greift nach dem Gegenstand. Sie ist in einen Fellmantel gehüllt und hat lange dunkle Haare. Auf ihrem linken Arm trägt sie ein Baby, das sich an ihrem Mantel festklammert. Neben ihr steht ein Mann, der einen Stab in der Hand hält. Sein Kopf ist zu der Frau geneigt, sein linker Arm ist um ihre Schultern gelegt. Mit der rechten Hand hält er den Stab fest. Seine Haare sind schulterlang und sein Gesicht hat markante Züge.

Die Lichtverhältnisse in diesem Bild sind sehr deutlich dargestellt. Die drei Menschen, die im Zentrum des Bildes stehen, werden direkt beleuchtet, die Sonne scheint sie direkt anzustrahlen. Die Wolken im oberen linken Bildrand sind dunkel, wohingegen die Wolken im Zentrum des Bildes hellgrau sind. In der unteren rechten Bildhälfte sind die Pflanzen und Steine an einem sehr schattigen Ort, es ist aber nicht ersichtlich, was den Schatten auf diese Stelle wirft.

**Bild 6: *habitans du détroit de Magellan, nommé Patagons, leurs barques, leurs chaumines* (1757)**

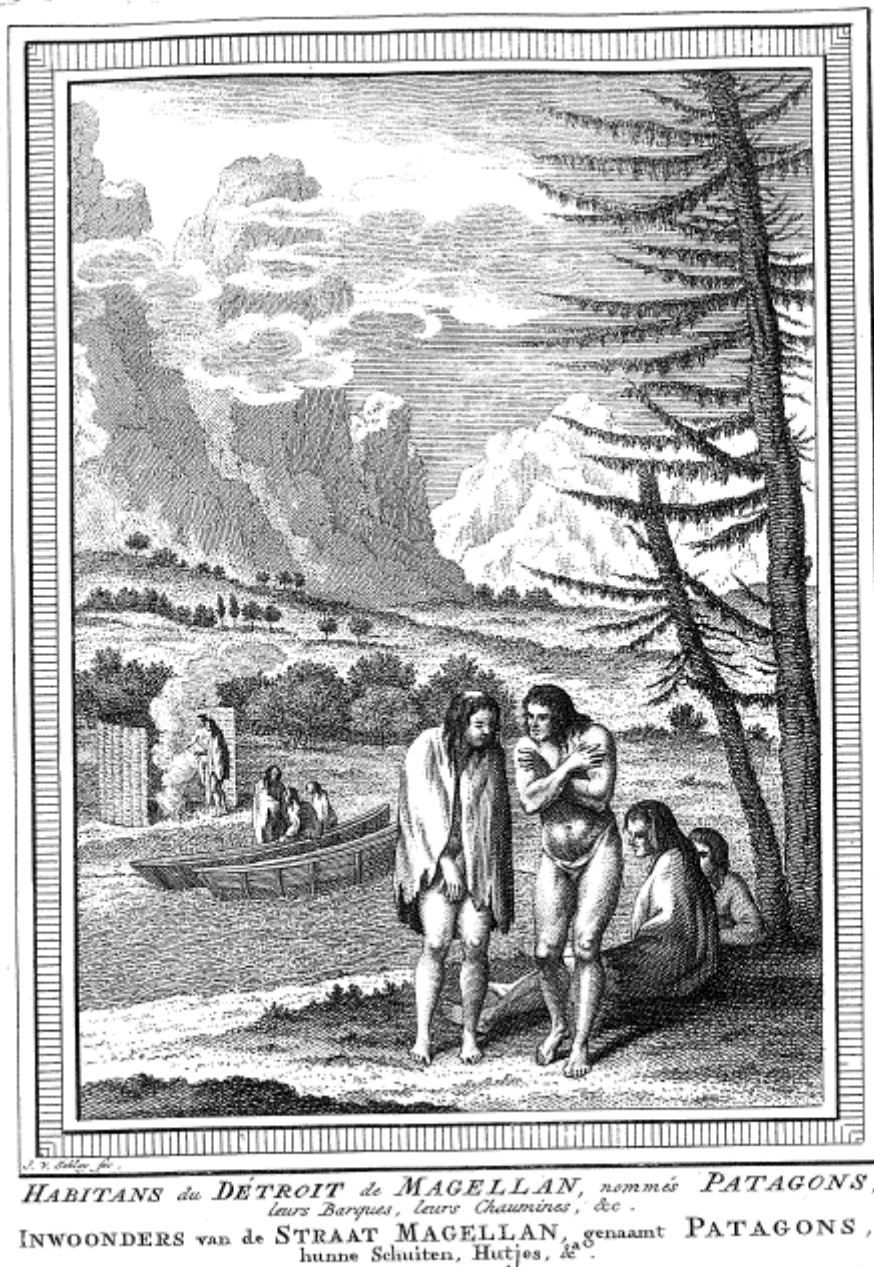


Abbildung 6: *habitans du détroit de Magellan, nommé Patagons, leurs barques, leurs chaumines* (1757)

### **Vorikonographische Beschreibung:**

Das Bild *habitans du détroit de Magellan, nommé Patagons, leurs barques, leurs chaumines* zeigt eine Landschaft und Menschen in ihren alltäglichen Tätigkeiten, die dort leben. Zu sehen ist ein Flussufer, an dem ein Baum wächst. Unter dem Baum sitzen zwei Menschen, daneben stehen zwei Menschen. Das Ufer ist sandig und teilweise mit Gras bedeckt. Auf der

gegenüberliegenden Flussuferseite sind Menschen zu sehen, die verschiedenen Tätigkeiten nachgehen. Die Vegetation ist ebenfalls sandig und mit Gras bedeckt. Dahinter kommt ein kleiner Wald mit vielen Laubbäumen zum Vorschein. Dieser erstreckt sich über einen Hügel, der teilweise bewaldet ist und teilweise aus Graslandschaft besteht. Im Hintergrund erstreckt sich das Gebirge, das wolkenbedeckt ist. In weiter Ferne scheint ein Berg schneebedeckt zu sein. Auf dem Fluss sind zwei Kanus zu sehen. Bei den Kanus stehen drei nur mit Decken bedeckte Menschen. Dahinter ist eine Feuerstelle dargestellt, die durch eine Wand aus Holz geschützt ist. Bei der Feuerstelle sind zwei Menschen, die eine Decke als Umhang tragen, dargestellt. Die Menschen, die unter dem Baum stehen und liegen, scheinen den Schatten zu suchen. Während die liegenden Menschen einen entspannten Eindruck machen, wirken die stehenden Menschen so als würden sie frieren. Einer der beiden ist in eine Decke gehüllt, der andere überkreuzt die Arme um seinen Oberkörper und die Körperhaltung von beiden ist gebeugt. Es wirkt so als würden sie zittern.

### **Ikongraphisch-historische Analyse:**

Im Text wird berichtet, dass die Gruppe von Franzosen die Einheimischen angetroffen habe. Diese seien sechs bis zehn Fuß groß und vom Charakter eher schlicht. Sechs bis acht Einheimische seien gerade dabei zwei Kanus aus Rinde am Meeresufer zu bauen. Sie hätten den Franzosen mittels verschiedener Gesten gedeutet, dass sie die Kanus nicht berühren sollten. Eine große und ältere Frau schien die Anführerin zu sein. Die Einheimischen seien mit Steinschleudern und Pfeilen bewaffnet gewesen zu sein und hätten Hunde bei sich gehabt, die bei der Jagd helfen.<sup>275</sup> Die im Bild dargestellten Menschen sollen die EinwohnerInnen Patagoniens und ihre Lebensart, sowie Alltagsgegenstände darstellen.

---

<sup>275</sup> Vgl. Prevost d'Exiles, Antoine Francois/Green, John/Deleyre, Alexandre/Meusnier de Querlon, Anne-Gabriel/Rousselot de Surgy, Jacques-Philibert/Chompre, Étienne Maurice: Histoire générale des voyages au nouvelle collection de toutes les relations de voyages per mer et par terre, qui ont été publiée jusqu'à présent dans les différentes Langues de toutes les Nations connues: Contennnant Ce qu'il y a de plus remarquable, de plus utile & de mieux avéré, dans les Pays où les Voyageurs ont pénétré, Touchant leur Situation leur Etendu, leurs Limites, leurs Divisions, leurs Climat, leurs Terroir, leurs Productions, leurs Lacs, leurs Rivières, leurs Montagnes, leurs Mines, leurs Citez & leurs principales Villes, leurs Ports, leurs Rades, leurs Edifices, &c. [...] Nouvelle Édition. [...] Mais même dont le Figures & les Cartes ont été gravées par & sous la Direction de J. Van der Schley, Elève distingué du célèbre Picart le Romain. - 20 Bde. Haag: Pierre de Hondt (Bd. 1-18); Amsterdam: E. Van Harreveld et D. J. Changuion, 1747-1773. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Sammlung Woldan. Signatur: R-III: WE 160 (1-20).

## **Ikonographische Interpretation**

Die Funktion, die die Abbildung der Bild *habitans du détroit de Magellan, nommé Patagons, leurs barques, leurs chaumines* einnimmt, ist die Lebensgewohnheit der Patagonier darzustellen. Interessant ist diese Publikation wahrscheinlich für Menschen, die den Erlebnissen der Reisenden gegenüber aufgeschlossen sind. Angetrieben durch ein Interesse am Leben in einer für sie unerreichbaren und unerforschten Welt, interessiert man sich für die Außergewöhnlichkeiten, die die Ferne zu bieten hat.

### **3.3. Didaktische Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht**

Im folgenden Kapitel soll auf den Einsatz der im Vorfeld dargestellten und analysierten Materialien im Geschichtsunterricht der Ober- und Unterstufe der AHS eingegangen werden. Im Kapitel *bildliche und schriftliche Quellen* wurde bereits auf die Bedeutung der Bildarbeit im Geschichtsunterricht Bezug genommen. Ergänzend zu den Betrachtungen des vergangenen Kapitels müssen nun Sinn und Einsatzmöglichkeiten des dargestellten Quellenmaterials im Unterricht diskutiert werden. Es soll also nun versucht werden, die Bilder anhand ihres Nutzens für den Unterricht zu betrachten und zu einem didaktisch sinnvollen Konzept zu kommen. Das zentrale Thema, das durch die Bilder der „Riesen“ von Patagonien angesprochen werden kann, ist die Konstruktion des Fremden.

## **Bezüge zum Lehrplan**

Bezüge zum Lehrplan lassen sich einige finden. Bereits im Lehrplan der AHS- Unterstufe nimmt die Arbeit mit Bildern eine zentrale Rolle ein.<sup>276</sup> Thematisch sind die „Riesen“ im Bereich „Begegnung, Austausch und Konfrontation - Europa und die Welt von den Entdeckungen bis zur europäischen Expansion im Zeitalter des Imperialismus; unter Beachtung außereuropäischer Perspektiven“<sup>277</sup> anzusiedeln. Auch im Lehrplan der Oberstufe spielt der Bereich „kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Nachwirkungen

---

<sup>276</sup> Im Bereich Beiträge zu den Bildungsbereichen: Sprache und Kommunikation wird die Arbeit mit Texten und Bildern als zentrales Thema gesehen. Die Interpretation und Bewertung von Quellen und Darstellungen der Vergangenheit stehen im Mittelpunkt.

<sup>277</sup> Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ Allgemeinbildende Höhere Schule Unterstufe. Bundesministerium für Bildung und Frauen:  
[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11\\_786.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?4dzgm2) .

(Frühkolonialismus; Merkantilismus; Kolonialismus; Imperialismus)<sup>278</sup> ebenso wie Bildarbeit eine zentrale Rolle. So ist die „Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen (Texte, Bilder, Diagramme, Statistiken und Karten ua.) unter Einbeziehung der modernen Medien“<sup>279</sup> von zentraler Bedeutung.

Wesentliche Bedeutung kommt auch dem Kompetenzmodell für Geschichte und Politische Bildung zu. Der kompetenzorientierte Unterricht stellt einen Paradigmenwechsel im Geschichtsunterricht dar. Er bedeutet die Abkehr vom inputorientierten Unterricht und wendet sich dem outputorientierten Unterricht zu. Hier wurden je vier domänenspezifische Kompetenzen definiert. Darunter versteht man „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d.h. absichts- und willensbezogenen, Anm.) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>280</sup>

## Kompetenzen

Die vier Kompetenzen im Bereich Geschichte sind die historische Orientierungskompetenz, historische Sachkompetenz, historische Methodenkompetenz und die historische Fragekompetenz.<sup>281</sup>

Die für das dargelegte Thema sind einige Kompetenzen von Bedeutung. Eine wichtige Kompetenz ist die Methodenkompetenz. Die historische Methodenkompetenz soll den Schülerinnen und Schülern das Werkzeug liefern, das ihnen ermöglicht, anhand vorhandener Quellen Teile der Vergangenheit zu rekonstruieren und damit selbst eine historische Narration zu bilden. Wesentlich dabei ist es, Quellen selbst kritisch zu hinterfragen. Diese Kompetenz umfasst noch einen zweiten Schwerpunkt. Dieser gilt der Dekonstruktion überlieferter Narrative, indem diese in Hinblick auf die ihnen zugrundeliegenden Absichten und Interessen

---

<sup>278</sup> Lehrplan GESCHICHTE und SOZIALKUNDE / POLITISCHE BILDUNG Allgemeinbildende Höhere Schule Oberstufe. Bundesministerium für Bildung und Frauen:

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_05\\_11857.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2).

<sup>279</sup> Bundesministerium für Bildung und Frauen: Allgemeinbildende Höhere Schule Oberstufe Lehrplan GESCHICHTE und SOZIALKUNDE / POLITISCHE BILDUNG

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_05\\_11857.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2).

<sup>280</sup> <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>.

<sup>281</sup> Vgl. Barbara Dmytrasz: Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung S.11-15. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien 2011.

hinterfragt werden. Ebenso interessant wie die historische Methodenkompetenz ist die historische Orientierungskompetenz. Sie soll jene Fähigkeiten und Fertigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern stärken und entwickeln, die es ihnen möglich macht sich mit Hilfe des erarbeiteten historischen Wissens und den weiteren Kompetenzen in der Gegenwart besser zurechtzufinden und sich mit Rückschlüssen auf die Gegenwart beziehungsweise Projektionen in die Zukunft auseinanderzusetzen. Die historische Fragekompetenz soll Schülerinnen und Schüler darin bestärken, sinnvolle Fragen an die Vergangenheit zu stellen und auch im Rückschluss Fragestellungen zu erschließen.<sup>282</sup>

Bei der Bearbeitung der Bilder im Unterricht stehen also folgende Fertigkeiten im Zentrum:

- die Kompetenz, anhand der Bilder Teile der Vergangenheit zu rekonstruieren und eine historische Narration zu bilden: den Bildern können unterschiedliche Aspekte entnommen werden, wie die Darstellung der Menschen, ihre Lebensgewohnheiten, ihre Kleidung, die Tiere und Pflanzen, die dargestellt sind.
- die Kompetenz, zielgerichtet Fragen an die Vergangenheit zu stellen: Was wurde mit dieser Art der Darstellung bezweckt? Welche Wertungen nimmt die Darstellung innerhalb des Bildes vor? Wer wird auf welche Weise dargestellt?
- die Kompetenz, Rückschlüsse auf die Gegenwart zu ziehen: die Auseinandersetzung mit der Darstellung vom Fremden ist immanent, sie findet sich auf Wahlplakaten, in Filmen, in jedem Medium, das von Jugendlichen benutzt wird.

---

<sup>282</sup> Zu den Kompetenzen vergleiche: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>.

## Bildarbeit im Unterricht

In der fachdidaktischen Literatur wird eine vereinfachte Form der auch in dieser Arbeit angewandten Bildanalysetechnik nach Panofsky empfohlen. Hier soll der bereits erwähnte Dreischritt angewandt werden: Beschreibung, Historische Analyse und Deutung sowie Bewertung.

| ASPEKT DER BILDARBEIT                  | INHALTLICHE AUSRICHTUNG DER ARBEITSPHASE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beschreibung                           | <p>Vollständiges visuelles Erfassen des Dargestellten durch Beschreibung der Details (eventuell nach Betrachten des Bildes aus dem Gedächtnis).</p> <p>Benennen der dargestellten Objekte, Personen etc., auffinden und dechiffrieren der im Bild vorfindbaren Symbole und Zeichen, Aufschlüsselung der Bildstruktur (Aufbau und Gliederung, Personenkonstellation, Farbgestaltung).</p> <p>Sammeln der Reaktionen und der Meinungen der SchülerInnen: Welchen Eindruck haben sie von dem Bild gewonnen? In welchem Zusammenhang steht das Bild mit dem geschichtlichen Thema?</p> |
| Historische Analyse                    | <p>Klärung der Fragen: Was wird dargestellt und wie wird es dargestellt? (Welcher historische Vorgang oder Sachverhalt wird durch welche Symbole, Zeichen, Farben usw. dargestellt?)</p> <p>Erarbeiten des historischen Kontexts, Klärung der Frage nach dem (vermuteten) Auftraggeber, dem Autor (dem Künstler, Zeichner, Fotografen etc.) und den angesprochenen Adressaten. Beantworten der Frage nach der Bildaussage.</p>                                                                                                                                                     |
| Deutung und Bewertung (Interpretation) | <p>Beurteilung der Relevanz des Bildes in seiner Zeit und darüber hinaus, Beurteilung und Bewertung seiner Aussage aus heutigem historischen Wissen heraus.</p> <p>Feststellen der Absichten des Autors (Künstlers, Auftraggebers).</p> <p>Abschätzen der Wirkung, die das Bild auf Zeitgenossen haben konnte.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Abbildung 7: Aspekte der Bildarbeit

Für das Verständnis der Bilder ist es notwendig, sich im Vorfeld mit Fremdheitskonstruktionen und der Darstellung des Fremden zu befassen. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler darauf sensibilisiert werden, welchen Nutzen und welche Wirkung Fremdheitskonstruktionen haben. Die Konstruktion des Fremden beginnt bei der Definition von „fremd“. Fremdheit an sich kann keine Eigenschaft darstellen, ein Gegenstand kann zwar die Eigenschaft „rot“ oder „heiß“ oder „rund“ innehaben, nicht aber per se „fremd“ sein. Fremd kann der Gegenstand nur in Bezug auf das ihn bewertende Objekt sein. Somit ist die Fremdheit mit Bewertung und Interpretation verbunden. In der Fachliteratur werden Fremdheitskonstruktionen als „intentional gesteuerte Fremdstellungen von Menschen, Kulturen, Subkulturen oder Sachen,

die deren Ansehen und Selbstwert zu schwächen, pervertieren oder liquidieren suchen“<sup>283</sup> bezeichnet.

Das vorgelegte Quellenmaterial der „Riesen“ von Patagonien kann auf unterschiedliche Arten genutzt werden. Einerseits ist es denkbar, die bildlichen Quellen gemeinsam mit den schriftlichen Quellen vorzulegen und auf die Darstellung der Einwohnerinnen und Einwohner Patagoniens einzugehen. Die Bilder, die sich für diese Aufgabe am besten eignen, sind die Bilder *Fund von Riesenknöcheln*, *Erster Kontakt mit der niederländischen Expedition Schouten/Le Maire 1617* und *Pacha Chui – Oberhaupt der Patagonier*. Passende Textstellen finden sich im Reisebericht von Antonio Pigafetta<sup>284</sup>. Hier sind vor allem jene Passagen interessant, in denen auf die Erstbegegnung und den weiteren Kontakt mit den Einheimischen eingegangen wird. In einem ersten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler den Bild- und Textinhalt ermitteln, beschreiben, zusammenfassen. Sie sollen benennen, was sie erkennen und aus dem Text herausarbeiten, was ihnen wichtig erscheint. Hier kommen die Operatoren<sup>285</sup> des Anwendungsbereiches I zur Anwendung, der sich auf die Reproduktion bezieht. In einem weiteren Schritt kann nun der Anwendungsbereich II eingesetzt werden. Die wesentlichsten Operatoren für diesen Bereich sind: analysieren, erklären, vergleichen, auswerten und einordnen/zuordnen. So kann beispielsweise eine vergleichende Darstellung, die Einordnung in einen historischen Rahmen oder die historische Analyse der Bilder mithilfe der Textstellen eingefordert werden. Im Anwendungsbereich III geht es um die Ebene der Reflexion. Hier kann anhand von Rekonstruktion eine kritische Darstellung der Vergangenheit in Bezug auf die vorliegenden Bilder unternommen werden. Die Schülerinnen und Schüler können die Auswirkung dieser Darstellung auf die unterschiedlichen Ebenen beurteilen und bewerten.

---

<sup>283</sup> Wierlacher, Alois: Kulturwissenschaftliche Xenologie. In: ders. (Hrsg.): Kulturthema Fremdheit, München 1993. S.74.

<sup>284</sup> Passend sind die Textstellen in: Antonio Pigafetta: Mit Magellan um die Erde. Ein Augenzeugenbericht der ersten Weltumsegelung 1519-1521. Robert Grün (Hg.) Edition Erdmann 2001. S.84-89.

<sup>285</sup> Um bei umfangreichen Prüfungen mehrere Teilkompetenzen thematisieren zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler Aufgaben aus unterschiedlichen Anwendungsbereichen erfüllen. Hier wurden Operatoren, also Handlungswörter, in drei Anforderungsbereiche kategorisiert. Diese sind nach aufsteigender Schwierigkeit geordnet: reproduzieren, wissen – reorganisieren, transferieren – reflektieren, Problem lösen.

Durch die häufige Nutzung von unterschiedlichen bildbasierten Medien sind Schülerinnen und Schüler einer intensiven Bilderflut ausgesetzt. Hier ist es die Aufgabe der Schule und im Besonderen des Geschichtsunterrichts die Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren und sie für die wesentlichen Botschaften eines Bildes kritisch empfänglich zu machen. Hier ist es wichtig, den Blick der Schülerinnen und Schüler für die Bilder zu schärfen und sie zu lehren, das Wesentliche im Bild zu erkennen.

### **Fragen an das Bild für die Umsetzung im Unterricht**

Die Bilder der „Riesen“ von Patagonien bergen verschiedene Hürden, die es den Schülerinnen und Schülern schwermachen könnten, sie zu lesen. Während einige Bilder von Information so überladen sind, dass das Wesentliche verloren gehen könnte, sind manche Bilder so karg und schlicht gehalten, dass es auch hier zu Problemen kommen kann. Bei den Bildern, die viel Informationen bieten, ist es unbedingt notwendig Hilfestellung auf unterschiedlichen Ebenen zu geben. Symbole, wie die Windrose und ihre Bedeutung, müssen erklärt werden, die systematische Betrachtung des Bildes muss geübt werden. Wichtig ist es, die Bilder in den Worten der Schülerinnen und Schüler beschreiben zu lassen. Sinnvoll kann sein, die Schülerinnen und Schüler Tabellen anfertigen zu lassen, in denen sie beschreiben, wie die einzelnen Figuren auf den Bildern dargestellt sind.

Konkrete Fragen an die Schülerinnen und Schüler können sein:

- Welches Menschenbild wird uns gezeigt?
- Welche Gründe könnte es geben, dass die Einheimischen so dargestellt werden?
- Welche Vorstellungen werden von der unbekannten Welt erzeugt? Welche Gefühle können durch diese Vorstellungen erzeugt werden?

Einen wichtigen Hinweis geben Reinhard Krammer und Christoph Kühberger in Bezug auf die Re-Konstruktion von Vergangenheit. Es muss den Schülerinnen und Schülern bewusst sein, dass die Rekonstruktion von Vergangenheit durch das Bildmaterial notwendigerweise ausschnittshaft bleiben muss und es nur einen selektiven Zugriff auf die Vergangenheit gibt.<sup>286</sup>

---

<sup>286</sup> Krammer (2011) S.11.

In der Auseinandersetzung mit den Bildern und Textstellen ergeben sich unterschiedliche Leitfragen und Lernziele, die bearbeitet werden können und sollen:

- Reflexion über die Darstellung des Fremden.
- Auseinandersetzung mit Machtansprüchen, die sich aus dieser Form der Darstellung ergeben.
- Der Zusammenhang zwischen Landnahme und Darstellungsform.

#### 4. Resümee: Der Mythos der "Riesen" von Patagonien

Begreift man den Mythos als "eine von der Geschichte gewählte Aussage"<sup>287</sup> und „erzählte Geschichte“<sup>288</sup>, deren Protagonistinnen und Protagonisten ausschließlich „tatsächliche Personen sind, seien es Götter, Menschen oder auch Tiere“ lässt sich die Überlieferung von den "Riesen" auf mehrere Arten deuten. Einerseits dienen die „Riesen“ zur Festigung des eigenen Glaubens gegen die heidnischen „Wilden“ und erhöhen das eigene Selbstbewusstsein und die Überzeugung von der eigenen Zivilisation. Andererseits sind die „Riesen“ auch ein Mittel zur Selbstbehauptung als zivilisierte Welt in eine neue einzudringen. Und schließlich stellt die Entmenschlichung der Einwohnerinnen und Einwohner einen Weg dar, um das von ihnen bewohnte Territorium erobern zu können, dar.

Die analysierten Darstellungen aus den Reiseberichten zeigten unterschiedliche Momentaufnahmen, sei es die Erforschung des Landes ohne direkte Begegnung, aber sehr wohl dem Fund von Spuren und dem Beweis der Existenz anderer Menschen, Begegnungen, deren Darstellung nicht erkennen lässt, ob sie ein friedliches oder kriegerisches Ende nehmen, die mehrfache Darstellung einer Begegnung, im Laufe derer einer patagonischen Frau ein Keks angeboten wird oder die Darstellung von patagonischen Einwohnerinnen und Einwohnern, die bei ihren Alltagshandlungen beobachtet werden. In den schriftlichen Beschreibungen steht vor allem die Größe der Patagonierinnen und Patagonier im Mittelpunkt. Hier rückt die Hauptkritik an der Gattung des Reiseberichtes auch wieder in das Zentrum der

---

<sup>287</sup> Barthes (1964) S.86.

<sup>288</sup> Segal (2007) S.11.

Aufmerksamkeit: es vergehen einige hundert Jahre bis die in den vielen Berichten beschriebene Größe angezweifelt wird.

Der Versuch, die Bilder nach dem Schema von Panofsky und Wohlfeil zu analysieren, ist nur partiell geglückt. Diese kunsthistorische Methode mag für zentrale Kunstwerke, wie berühmte Gemälden oder Fresken geeignet sein, sie ist aber nicht bei jedem beliebigen Bild ohne weiteres anwendbar. Der Entstehungskontext ist oftmals nicht problemlos zu eruieren. So wurde versucht, einerseits die Bilder nach der erwähnten Methode bestmöglich zu deuten und gleichzeitig den Anspruch zu erfüllen, diese noch für den Unterricht in der Schule tragbar zu machen. Die Darstellung des Fremden ist ein unendlicher Topos voller unterrichtsstundenfüllenden Materials, das stets aktuell zu sein scheint. Die Bedeutung von interkulturellen Aspekten im Schulunterricht kann auch im Jahr 2016 nicht überschätzt werden – die Auseinandersetzung mit vor Krieg, Hunger und Elend Geflüchteten nach Österreich kann an keiner Schulklasse vorbeigegangen sein: Flucht ist ein allgegenwärtiges Thema. So bekommt der Aspekt der Fremdheit auch eine andere Perspektive, die des Geflüchteten. Umgelegt auf die Unterrichtsbetrachtung der „Riesen“ von Patagonien bedeutet das, den Gegenwartsbezug der Darstellungen deutlich zu machen und diese im historischen Kontext zu betrachten. Das Aufzeigen einer historischen Debatte, die Riesen zum Inhalt hat, um damit die eigene Überlegenheit zu demonstrieren, kann die Konstruktion von Fremdheit deutlich machen und auch auf heutige Diskurse umgelegt werden.

Den „Riesen“ wird durch das Riese-Sein das Mensch-Sein abgesprochen und dieser Schritt der Entmenschlichung beseitigt moralische Hindernisse in Hinblick auf Ausbeutung und Unterdrückung. Der Mythos der „Riesen“ kann in seiner ideologischen Wirkung gesehen werden, die dann einsetzt, wenn der Fortschritt in die Regression mündet. So werden "die Riesen" zum Museumsstück, einem Relikt vergangener Tage, das dem westlichen Fortschrittsgedanken zum Opfer fällt, das nicht in die westliche Lebenswelt passt, weil seine Lebensweise aus kultureller, religiöser aber auch marktwirtschaftlicher Perspektive nicht mit der westlichen kompatibel ist.

## Bibliographie:

- Arnold**, Diana: Sehen heißt glauben: Historiker und Bilder. S.27-44. In: Jäger, Jens/Martin Knauer (Hgg.): Bilder als historische Quellen? München: Wilhelm Fink Verlag 2007.
- Assmann**, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C.H.Beck.2010.
- Assmann**, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H.Beck 2013.
- Barner**, Wilfried/Detken, Anke/Wesche, Jörg: Texte zur modernen Mythentheorie. Stuttgart: Philipp Reclam Junior 2003.
- Barthes**, Roland: Mythen des Alltags. S.91-105. In: Barner, Wilfried/Detken, Anke/Wesche, Jörg: Texte zur modernen Mythentheorie. Stuttgart: Philipp Reclam Junior: 2003.
- Beauvoir**, Simone de: Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000.
- Bednarz**, Klaus: Am Ende der Welt. Eine Reise durch Feuerland und Patagonien. Berlin: Rowohlt 2004.
- Benjamin**, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Und weitere Dokumente. Frankfurt: Suhrkamp 2007.
- Bernecker**, Walther L.: Bedeutung und Stellenwert von Reiseberichten. In: matice. Zeitschrift zu Lateinamerika, Spanien und Portugal. Ausgabe 31. Köln: 2001. (05.04.2016) <http://www.matices.de/31/reiseberichte/>
- Bernheim**, Ernst: Lehrbuch der Historischen Methoden und der Geschichtsphilosophie. Leipzig: Duncker & Humblot 1908.
- Bödeker**, Hans Erich /Arnd Bauerkämper/Bernhard Struck: Einleitung: Reisen als kulturelle Praxis. S.9-29. In: Arnd Bauerkämper/Hans Erich Bödeker/Bernhard Struck (Hg.): Die Welt erfahren. Reisen als kulturelle Begegnung von 1780 bis heute. Frankfurt/New York: Campus Verlag 2004.
- Bönisch-Brednich**, Brigitte: Reiseberichte. Zum Arbeiten mit publizierten historischen Quellen des 18. Und 19. Jahrhunderts. S.125-139. In: Silke Göttisch/Albrecht Lehmann (Hgg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. Berlin: Reimer 2007.

**Brenner, Peter J.:** Einleitung. S.7-13. In: Peter J. Brenner: Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur. Frankfurt: Suhrkamp Verlag 1989.

**Brenner, Peter J.:** Die Erfahrung der Fremde. Zur Entwicklung einer Wahrnehmungsform in der Geschichte des Reiseberichts. S.14-49. In: Peter J. Brenner: Der Reisebericht. Die Entwicklung einer Gattung in der deutschen Literatur. Frankfurt: Suhrkamp Verlag 1989.

**Brockhaus Taschenbücher des Wissens:** Die Entdeckung und Erforschung der Erde, Leipzig: Brockhausverlag 1953.

**Brunner, Armin/Gantzhorn Armin:** Patagonien und Feuerland. München: Bruckmann 1997.

**Bundesministerium für Bildung und Frauen:** Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Allgemeinbildende Höhere Schule Unterstufe. (20.02.2016)  
[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11\\_786.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?4dzgm2)

**Bundesministerium für Bildung und Frauen:** Lehrplan GESCHICHTE und SOZIALKUNDE / POLITISCHE BILDUNG. Allgemeinbildende Höhere Schule Oberstufe. (20.02.2016)  
[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_neu\\_ahs\\_05\\_11857.pdf?4dzgm2](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf?4dzgm2)

**Bundesministerium für Bildung und Frauen:** Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. (20.02.2016)  
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>

**Bundesministerium für Bildung und Frauen:** Überfachliche Kompetenzen. (20.02.2016)  
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>

**Bundesministerium für Bildung und Frauen:** Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass. (13.07.2015)  
[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung\\_5796.pdf?4yphlh](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4yphlh)

**Dmytrasz, Barbara/Kadletz, Hedwig/Öhl, Friedrich:** Die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Methode und Beispiele entsprechend den aktuellen Richtlinien; ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Wien: LinkHölder-Pichler-Tempsky 2012.

**Dmytrasz, Barbara:** Fachspezifische Kompetenzmodelle für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung. S.11-15. In: Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hg.): Die

kompetenzorientierte Reifeprüfung. Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: 2011.

**Dmytrasz**, Barbara: Bildquellen und deren Analyse aus der Sicht der Geschichtswissenschaft. S.99-110. In: Barbara Dmytrasz/Alois Ecker/Irene Ecker/Friedrich Öhl (Hgg.): Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele. (19.04.2016) [http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user\\_upload/fachdidaktik8\\_2.Auflage\\_02.pdf](http://www.geschichtsdidaktik.eu/fileadmin/user_upload/fachdidaktik8_2.Auflage_02.pdf)

**Dreyer-Eimbcke**, Oswald: Auf den Spuren der Entdecker am südlichsten Ende der Welt. Meilensteine der Entdeckungs- und Kartographiegeschichte vom 16. Bis 20. Jahrhundert. Gotha: Justus Perthes Verlag 1996.

**Do Mar Castro Varela**, María /Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript Verlag 2005.

**Dusini**, Arno: »Was ist eine Übersetzung?« Ringvorlesung. Universität Wien 2009/2010. (08.10.2015) <http://metamorphosis.sbg.ac.at/dokumente/RVOuebersetzungDUSINI.pdf>

**Duden**. Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG 2005.

**Ecker**, Alois: Geschichtsdidaktische Prinzipien. S.19-23. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: BMUKK 2011.

**Edelmayer**, Friedrich/Grandner Margarete/Bernd Hausberger: Einleitung. S.9-16. In: Friedrich Edelmayer/Grandner Margarete/Bernd Hausberger (Hg.): Die Neue Welt. Süd- und Nordamerika in der kolonialen Epoche. Wien: Promedia 2001.

**Ernst**, Peter: Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas Verlag 2004.

**Ertl**, Thomas/Limberger, Michael: Vormoderne Verflechtungen von Dschingis Khan bis Christoph Columbus. Eine Einleitung. S.11-28. In: Ertl, Thomas/Limberger, Michael (Hrgs.): Die Welt 1250-1500. Wien: Mandelbaum Verlag 2009.

**Esterl**, Ursula: Deutsch lernen in einer vernetzten Welt. S.5-9. In: ide- Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Internet. Heft 2-2009. Innsbruck: StudienVerlag 2009.

**Flusser**, Vilém: Für eine Philosophie der Fotografie. Berlin: European Photography 1997.

Freud, Sigmund: Der Dichter und das Phantasieren. S.170-179. In: Sigmund Freud Studienausgabe, Band 10: Bildende Kunst und Literatur. Frankfurt: Fischer 2000.

**Geulen**, Christian: Geschichte des Rassismus. München: C.H.Beck Verlag 2014.

**Glaser**, Hugo: Die Entdecker der Welt. Von Marco Polo bis zur Gegenwart. Wien: Schönbrunn Verlag 1951.

**Goetz**, Hans-Werner: Proseminar Geschichte: Mittelalter. Stuttgart: Ulmer 1993.

**Golte**, Jürgen: Die indigene Bevölkerung Lateinamerikas um 1500. S.41-60. In: Friedrich Edelmayer/Grandner Margarete/Bernd Hausberger (Hg.): Die Neue Welt. Süd- und Nordamerika in der kolonialen Epoche. Wien: Promedia 2001.

**Hall**, Stuart: Wann gab es „das Postkoloniale“? Denken an der Grenze. S.219-246. In: Sebastian Conrad/Shalini Randeria (Hgg.): Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/New York: Campus Verlag 2002.

**Heimann**, Hans-Dieter: Einführung in die Geschichte des Mittelalters. Stuttgart: Verlag Eugen Ulmer 2006.

**Horkheimer**, Max/Adorno, Theodor W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: Fischer 2013.

**Jäger**, Jens/Martin Knauer: Bilder als historische Quellen? Ein Problemaufriss. S.7-26. In: Jäger, Jens/Martin Knauer (Hgg.): Bilder als historische Quellen? München: Wilhelm Fink Verlag 2007.

**Jaspert**, Nikolas: Austausch-, Transfer- und Abgrenzungsprozesse. Der Mittelmeerraum. S.138-174. In: Ertl, Thomas/Limberger, Michael (Hgg.): Die Welt 1250-1500. Wien: Mandelbaum Verlag: 2009.

**Krammer**, Reinhard /Christoph Kühberger: Bilder im Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive. S.12-20. In: Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgabe mit Bildern. Wien: Edition polis 2011.

**Kulke**, Ulli: Vasco da Gama. Die Suche nach den Gewürzinseln. München: Frederking & Thaler Verlag: 2011.

**Land**, Kristin/Hans-Jürgen Pandel: Bildinterpretation praktisch. Bildgeschichten und verfilmte Bilder. Bildinterpretation II. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2009.

**Lengwiler**, Martin: Praxisbuch Geschichte. Einführung in die historischen Methoden. Zürich: UTB 2011.

**Lindner**, Ulrike: Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies, Version: 1.0, In: Docupedia-Zeitgeschichte, 15.4.2011, [http://docupedia.de/zg/Neuere Kolonialgeschichte und Postcolonial Studies?oldid=10645](http://docupedia.de/zg/Neuere_Kolonialgeschichte_und_Postcolonial_Studies?oldid=10645)

**Z**

**Mehr**, Christian: Entdeckungen und Eroberungen in der Frühen Neuzeit. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2013.

**Meyn**, Matthias (Hgg.): Die großen Entdeckungen. Dokumente zur Geschichte der Europäischen Expansion. Band 2. München: C.H.Beck 1984.

**Neffe**, Jürgen: Darwin – Das Abenteuer des Lebens. München: C. Bertelsmann 2008.

**Nora**, Pierre: Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 1990.

**Nünning**, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler Verlag 2004.

**Osterhammel**, Jürgen/Jan Jansen: Kolonialismus: Geschichte, Formen, Folgen. München: C.H.Beck 1995.

**Osterhammel**, Jürgen: Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts. München: C.H.Beck: 2009.

**Osterhammel**, Jürgen: Geschichte der Globalisierung. Dimensionen, Prozesse, Epochen. München: C.H.Beck 2012.

**Pandel**, Hans-Jürgen: Quelleninterpretation. Die schriftliche Quelle im Geschichtsunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2000.

**Pandel**, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2008.

**Panofsky**, Erwin: Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln: DuMont Buchverlag 1980.

**Panofsky**, Erwin: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: DuMont Buchverlag 1996.

**Papp**, Christine: Die Tehuelche. Ein ethnohistorischer Beitrag zu einer jahrhundertelangen Nicht-Begegnung. Teil 1. Diss. Wien 2002.

**Papp**, Christine: Die Tehuelche. Ein ethnohistorischer Beitrag zu einer jahrhundertelangen Nicht-Begegnung. Teil 2. Diss. Wien 2002.

**Parry**, John H.: Das Zeitalter der Entdeckungen. Kindlers Kulturgeschichte des Abendlandes. Band XII. München: Kindler Verlag 1978.

**Paul**, Gerhard (Hg.): Visual History. Ein Studierbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2006.

**Paul**, Gerhard: Visual History und Geschichtsdidaktik. Grundsätzliche Überlegungen. S.9-26 In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Jg.12/2013. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.

**Pigafetta**, Antonio: Mit Magellan um die Erde. Ein Augenzeugenbericht der ersten Weltumsegelung 1519-1521. Grün, Robert (Hg.) Edition Erdmann 2001.

**Rauh**, Robert: Methodentrainer Geschichte Oberstufe. Quellenarbeit, Arbeitstechniken, Klausurentraining. Berlin: Cornelsen Verlag 2011.

**Reinhart**, Wolfgang: Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der Europäischen Expansion. 1415-2015. München: C.H.Beck 2016.

**Ricoeur**, Paul: Geschichte und Wahrheit. München: List Verlag 1974.

**Rimmele**, Marius/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler: Vorwort. S.9-14. In: Marius Rimmele/Klaus Sachs-Hombach/Bernd Stiegler (Hg.): Bildwissenschaft und Visual Culture. Bielefeld: Transcript Verlag 2014.

**Roeck**, Bernd: Visual Turn? Kulturgeschichte und die Bilder. S.294-315. In: Geschichte und Gesellschaft: Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft. 29/2003.

**Salentiny**, Fernand: Aufstieg und Fall des portugiesischen Imperiums. Wien/Köln/Graz: Hermann Böhlaus Verlag 1977.

**Salentiny**, Fernand: Die Gewürzroute. Die Entdeckung des Seewegs nach Asien. Portugals Aufstieg zur ersten europäischen See- und Handelsmacht. Köln: DuMont Buchverlag 1991.

**Sauer**, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung: 2000.

**Schuscheng**, Dorothe: Arbeit am Mythos Frau. Weiblichkeit und Autonomie in der literarischen Mythenrezeption Ingeborg Bachmanns, Christa Wolfs und Gertrud Leuteneggerts. Frankfurt: Peter Lang 1987.

**Schouten**, Willem Corneliszoon: Hoorn, Mieus lansch. Appel, 1648. (13.02.2016)  
<http://digital.slub-dresden.de/fileadmin/data/329563599/329563599.tif/jpegs/329563599.pdf>

**Segal**, Robert A.: Mythos. Eine kleine Einführung. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2007.

**Sexl**, Martin: Die Entwicklung der modernen Literaturtheorie in zehn Schritten. S.67-95. In: Sexl, Martin (Hg.): Einführung in die Literaturtheorie. Wien: Facultas Verlag 2004.

**Vocelka**, Karl: Geschichte der Neuzeit 1500-1918. Wien/Köln/Weimar: Böhlau 2010.

**Wallisch**, Robert: Magellans Boten. Die frühesten Berichte über die erste Weltumsegelung. Maximilianus Transylvanus, Johannes Schöner, Pietro Martire d'Anghiera. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 2009.

**Wendt**, Reinhard: Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500. Paderborn: Ferdinand Schöningh: 2016.

**White Junior**, Lynn: Die Ausbreitung der Technik 500-1500. In: Cipolla, C.M (Hg.): Europäische Wirtschaftsgeschichte. Mittelalter. Stuttgart/New York: Gustav Fischer Verlag: 1978.

**Wierlacher**, Alois: Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder. S.19-114. In: Wierlacher, Alois (Hgg): Kulturthema Fremdheit, München: Iudicium Verlag 1993.

**Wohlfeil**, Rainer: Methodische Reflexion zur Historischen Bildkunde. S.17-36. In: Johannes Kunisch/Klaus Luig/Peter Moraw/u.a. (Hg.): Historische Bildkunde: Probleme – Wege – Beispiele. Zeitschrift für Historische Forschung. Berlin: Dunker & Humblot 1991.

**Zimmermann**, Christian v.: Cardanus. Jahrbuch für Wissenschaftsgeschichte. Wissenschaftliches Reisen – reisender Wissenschaftler. Studien zur Professionalisierung der Reiseformen zwischen 1650 und 1800. Heidelberg: Palatina Verlag 2003.

**Zimmermann**, E.A.W. von: Taschenbuch der Reisen oder unterhaltende Darstellung der Entdeckung des 18<sup>ten</sup> Jahrhunderts in Rücksicht der Länder – Menschen – und Productenkunde. Für jede Klasse von Leuten. Leipzig: Gerhard Fleischer 1808.

**Zweig**, Stefan: Magellan. Der Mann und seine Tat. Köln: Anaconda Verlag 2015

## Abbildungsverzeichnis

**Bild 1: Fund von Riesenknochen: Schouten, Willem Corneliszoon:** Hoorn, Mieuw. Appel, 1648. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Sammlung Woldan. Signatur: R-II:WE 86.

**Bild 1: Erster Kontakt mit der niederländischen Expedition Schouten/Le Maire: Spilbergen, Joris von:** Leiden: Nicolaus à Geelkercken, 1619. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Sammlung Woldan. Signatur: R-II: WE 67

**Bild 3: Pacha Chui – Oberhaupt der Patagonier: Zimmermann, Eberhard August Wilhelm von:** Taschenbuch der Reisen oder unterhaltende Darstellung der Entdeckungen des 18ten Jahrhunderts in Rücksicht der Länder-Menschen-und Productenkunde. Leipzig: Gerhard Fleischer, 1808.

**Bild 4: A Sailor giving a Patagonian Women some Biscuit for her Child: Byron, John:** A voyage round the world, In His Majesty's ship, The Dolphin. London: J. and F. Newberry, 1767. Österreichische Akademie der Wissenschaften, Sammlung Woldan. Signatur: R-I: WE 181

**Bild 5: un matelot presentant á une femme patagonne un merceau de biscuit pour son enfant: Prevost d'Exiles, Antoine Francois/Green, John/Deleyre, Alexandre/Meusnier de Querlon, Anne- Gabriel/Rousselot de Surgy, Jacques-Philibert/Chompre, Étienne Maurice:** Histoire générale des voyages au nouvelle collection de toutes les relations de voyages par mer et par terre, qui ont été publiées jusqu'à présent dans les différentes Langues de toutes les Nations connues: Contenant Ce qu'il y a de plus remarquable, de plus utile & de mieux avéré, dans les Pays où les Voyageurs ont pénétré, Touchant leur Situation leur Étendue, leurs Limites, leurs Divisions, leurs Climat, leurs Terroir, leurs Productions, leurs Lacs, leurs Rivières, leurs Montagnes, leurs Mines, leurs Citez & leurs principales Villes, leurs Ports, leurs Rades, leurs Edifices, &c. [...] Nouvelle Édition. [...] Mais même dont les Figures & les Cartes ont été gravées par & sous la Direction de J. Van der Schley, Elève distingué du célèbre Picart le Romain. - 20 Bde. Haag: Pierre de Hondt (Bd. 1-18); Amsterdam: E. Van Harreveld et D. J. Changuion, 1747-1773. Vol.20, 1773.

Österreichische Akademie der Wissenschaften, Sammlung Woldan. Signatur: R-III: WE 160 (1-20)

**Bild 6: habitants du détroit de Magellan, nommé Patagons, leurs barques, leurs chaumines**

**Prevost d'Exiles, Antoine Francois/Green, John/Deleyre, Alexandre/Meusnier de Querlon, Anne- Gabriel/Rousselot de Surgy, Jacques-Philibert/Chompre, Étienne Maurice:** Histoire générale des voyages au nouvelle collection de toutes les relations de voyages per mer et par terre, qui ont été publiée jusqu'à présent dans les différentes Langues de toutes les Nations connues: Contennnant Ce qu'il y a de plus remarquable, de plus utile & de mieux avéré, dans les Pays où les Voyageurs ont pénétré, Touchant leur Situation leur Etendu, leurs Limites, leurs Divisions, leurs Climat, leurs Terroir, leurs Productions, leurs Lacs, leurs Rivières, leurs Montagnes, leurs Mines, leurs Citez & leurs principales Villes, leurs Ports, leurs Rades, leurs Edifices, &c. [...] Nouvelle Édition. [...] Mais même dont le Figures & les Cartes ont été gravées par & sous la Direction de J. Van der Schley, Elève distingué du célèbre Picart le Romain. - 20 Bde. Haag: Pierre de Hondt (Bd. 1-18); Amsterdam: E. Van Harreveld et D. J. Changuion, 1747-1773. Vol.15,1757.

Österreichische Akademie der Wissenschaften, Sammlung Woldan. Signatur: R-III: WE 160 (1-20)

**Bild 7: Aspekte der Bildarbeit.** Reinhard Krammer/Christoph Kühberger: Bilder im Unterricht – eine geschichtsdidaktische Perspektive. S.12-20. In: Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede: Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung. Diagnoseaufgabe mit Bildern. Wien: Edition *polis*, 2011 S.12.

## Anhang

### Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit versucht den Mythos rund um die „Riesen“ von Patagonien in schriftlichen und Bildlichen Quellen zu untersuchen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Funktion das Aufrechterhalten eines solchen Mythos innehaben kann und wie sich die Darstellung dieser Menschen auf den Diskurs auswirken. Dafür werden Bilder, die die „Riesen“ von Patagonien darstellen, analysiert. Die Bilder befinden sich in der Sammlung Woldan in der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Sie entstammen Reiseberichten.

Neben einem Überblick über die gängigsten Mythentheorien (erwähnt werden Adorno/Horkheimer, Roland Barthes und Jan Assmann) soll auch auf die historischen Bedingungen für die Begegnung zwischen den unterschiedlichen Reisenden und den Ureinwohnerinnen und Ureinwohnern eingegangen werden. Hier stehen die politischen und ökonomischen Bedingungen im Zentrum.

Besonders hervorgehoben wird die Reise von Fernando Magellan. Seine Reise nach Patagonien und der Begegnung mit den dortigen Einwohnerinnen und Einwohnern stellt einen weiteren Schwerpunkt dar. Die Aufzeichnungen des Chronisten und Seefahrers Antonio Pigafetta sind dabei eine wichtige Quelle, die Begegnung und Umgang der spanischen Seefahrer dokumentieren.

Schließlich wird auf die Tehuelche eingegangen, die als „Riesen“ bezeichnet wurden.

Einen zentralen Stellenwert dieser Diplomarbeit nimmt die Frage nach der Analyse von bildlichen und schriftlichen Quellen ein. Hier wird auch der Reisebericht als literarische Gattung und als Quelle in den Mittelpunkt gerückt.

So sind es Reiseberichte, denen die zu analysierenden Bilder und Texte entnommen wurden. Die Bildanalyse wird nach der Methode von Erwin Panofsky und Rainer Wohlfeil versucht. Im Zentrum stehen hier die unterschiedlichen Darstellungsformen und die historische Entwicklung dieses Mythos.

Im Anschluss an die Analyse werden Vorschläge zur didaktischen Verwendung der Materialien gemacht. Hier spielt vor allem die Darstellung des Fremden und das interkulturelle Lernen eine zentrale Rolle.