

Der Kontext macht Schule

Eine empirische Untersuchung am Beispiel eines marginalen Viertels der peruanischen Stadt Cusco.

Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie (Dr. phil)

an der Fakultät für Kulturwissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft
der Universität Paderborn

vorgelegt von
Sarah Rölker

Paderborn, Oktober 2013
Tag der Disputation: 13.02.2014

Erstgutachterin: Prof. Dr. Christine Freitag
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Hildegard Müller-Kohlenberg

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
1.1 Zur Aktualität der Kontextualisierungsdebatte	4
1.2 Fragestellung und Ziele der vorliegenden Arbeit.....	5
1.3 Annäherung an die zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit.....	6
1.4 Aufbau der vorliegenden Arbeit	7
 2. Das Land Peru: Rahmenungen und Hintergründe	 9
2.1 Informationen zum Land Peru	9
2.2 Andine Kosmvision, die soziale Organisation der Dorfgemeinschaften und die Einflüsse der Kolonialisierung und Missionierung.....	11
2.3 Geschichte einer Diskriminierung der indigenen Bevölkerung	14
2.4 Schulbildung für Indigene – die Entwicklung des Programms der zweisprachigen interkulturellen Erziehung	16
2.4.1 Schulentwicklungsprojekt der zweisprachigen Erziehung in Puno (PEB-P).....	18
2.4.2 Programm für die Lehrerausbildung in zweisprachiger Erziehung im peruanischen Amazonas (FORMABIAP)	19
2.5 Die staatliche Bildungspolitik.....	21
2.5.1 Das peruanische Bildungssystem	21
2.5.2 Indikatoren für die Qualität der peruanischen Schulen.....	23
2.5.3 Angestrebte Bildungsreformen: Die Perspektive des peruanischen Bildungsministeriums	26
2.6 Zwischenfazit Kapitel 2.....	32
 3. Kontextualisierung der Schule als Programm von Nichtregierungsorganisationen	 36
3.1 Die Kontextualisierung der Schule im ländlichen Bereich	36
3.1.1 Kritik an der bestehenden Schule und dem Schulcurriculum	36
3.1.2 Wege der Kontextualisierung	40
3.1.3 Kritische Betrachtung	49
3.2 Kontextualisierung der Schule im städtischen Bereich.....	52
3.2.1 Kontextualisierung der Schule für Kinder in besonderen Lebenslagen.....	52
3.2.2 (Zweisprachige) Interkulturelle Bildung in städtischen Schulen	56
3.3 Zwischenfazit Kapitel 3.....	64
 4. Forschungsmethodischer Zugang, Erhebungs- und Auswertungsprozess	 67
4.1 Forschungsmethodischer Zugang	68
4.1.1 Begründung einer qualitativen Vorgehensweise nach der Grounded-Theory-Methodologie.....	68
4.1.2 Entstehungszusammenhang der Grounded-Theory-Methodologie.....	71
4.1.3 Kontroverse zwischen den Begründern der Grounded-Theory-Methodologie Glaser und Strauss ...	73
4.1.4 Zum Theoriebegriff bei Strauss	76

4.1.5 Induktion, Deduktion und Verifikation	76
4.2 Der Erhebungsprozess und die Erhebungsinstrumente	77
4.2.1 Zugang zum Feld und Teilnehmende Beobachtung	77
4.2.2 Interviews und Gruppenbefragungen	77
4.2.3 Das Forschungstagebuch	81
4.2.4 Besondere Herausforderung: Forschung in einem fremden Umfeld	81
4.3 Vorgehen bei der Auswertung der Daten.....	82
4.3.1 Offenes Kodieren.....	82
4.3.2 Axiales Kodieren und das Kodierparadigma nach Strauss/Strauss und Corbin.....	86
4.3.3 Entwicklung einer Kernkategorie/Schlüsselkategorie und selektives Kodieren	90
5. Darstellung der empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung.....	91
5.1 Veränderte Anforderungen/sich verändernde Anforderungen	94
<i>5.1.1 Phänomen: Mangel an Arbeitsplätzen und Zunahme der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt.....</i>	<i>98</i>
5.1.1.1 Beschreibung des Phänomens.....	99
5.1.1.2 Handlungs- und interaktionale Strategien.....	102
5.1.1.3 Intervenierende Bedingungen	103
5.1.1.4 Konsequenzen.....	110
<i>5.1.2 Phänomen: als unzureichend wahrgenommene Lebensbedingungen.....</i>	<i>114</i>
5.1.2.1 Beschreibung des Phänomens.....	115
5.1.2.2 Ursächliche Bedingungen	118
5.1.2.3 Handlungs- und interaktionale Strategien.....	120
5.1.2.4 Intervenierende Bedingungen	122
5.1.2.5 Konsequenzen.....	123
<i>5.1.3 Phänomen: Der zwischenmenschliche Bereich – Egoismus, Missgunst und Misstrauen?.....</i>	<i>124</i>
5.1.3.1 Beschreibung des Phänomens.....	125
5.1.3.2 Ursächliche Bedingungen	129
5.1.3.3 Haltung	131
5.1.3.4 Intervenierende Bedingungen	132
5.1.3.5 Konsequenzen.....	133
<i>5.1.4 Parallelität von kulturellen Orientierungen?</i>	<i>134</i>
5.1.4.1 Die Sprachen Quechua und Spanisch	135
5.1.4.2 Das Beispiel ‚Pachamama‘ – ein religiöser Brauch?	138
5.1.4.3 Die Bedeutung von Festen.....	141
5.1.4.4 Die Rolle der ‚traditionellen‘ Heilpflanzen im Alltag der Menschen	142
5.2 Das Ziel ‚in Ruhe leben und arbeiten‘	146
5.2.1 Ein tugendhaftes, lasterfreies Leben führen.....	147
5.2.2 Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation	148
5.2.3 Den Kindern ein besseres – ein ruhiges Leben – ermöglichen	150
5.3 Funktionen und Aufgaben von Schule aus der Perspektive der Befragten	154
<i>5.3.1 Phänomen: Schulbildung als Garant für ein „ruhiges“/gutes Leben.....</i>	<i>155</i>
5.3.1.1 Beschreibung des Phänomens.....	155
5.3.1.2 Handlungs- und interaktionale Strategien.....	157
5.3.1.3 Intervenierende Bedingungen	159
5.3.1.4 Konsequenzen.....	164
<i>5.3.2 Systematisierung der Funktionen und Aufgaben der Schule aus d. Perspektive der Bewohner</i>	<i>164</i>
5.3.2.1 Teilhabe am Fortschritt/sozialer Aufstieg – Vorbereitung auf eine spätere berufliche Tätigkeit	165
5.3.2.2 Moralische Funktion/Orientierungsfunktion/Erziehungsfunktion	166
5.3.2.3 Identifikation mit dem Vaterland, dem Viertel, der Familie.....	167

5.3.2.4 Vermittlung von Traditionen	168
5.4 Zwischenfazit Kapitel 5.....	169
5.4.1 <i>Positionierungen im ‚Zwischen‘</i>	169
5.4.1.1 Leben zwischen Zusammenschluss und Abgrenzung.....	169
5.4.1.2 Zwischen Quechua und Spanisch	171
5.4.1.3 Zwischen indigener und katholischer Religion.....	172
5.4.1.4 Zwischen Schulmedizin und Naturheilkunde	172
5.4.1.5 Zwischen Festen in Herkunftsdörfern und den Anforderungen des Alltags	172
5.4.1.6 Bedingungen für die Positionierung im ‚Zwischen‘	173
5.4.2 <i>Zusammenfassung der entwickelten Grounded Theory</i>	176
6. Schlussfolgerungen und Konsequenzen	178
6.1 Funktion der Schule: Qualifizierung und Berufsfähigkeit	179
6.2 Funktion der Schule: Enkulturation und kulturelle Teilhabe/Identität	183
6.2.1 Die Frage nach der Unterrichtssprache.....	184
6.2.2 Die Frage nach der Integration von Elementen der andinen Religion in den Schulunterricht (Bsp. Pachamama)	186
6.2.3 Die Frage nach einer Vermittlung von Wissen über Heilkräuter.....	187
6.3 Funktion der Schule: Allokation und Lebensplanung	188
6.4 Funktion der Schule: Legitimation/Integration und soziale und politische Teilhabe	190
6.5 Funktion und Aufgabe der Schule: Orientierung im ‚Zwischen‘	191
6.6 Kritische Reflexionen	193
7. Literatur.....	197
Anhang.....	208
1. Liste der Interviewpartner/-innen	208
2. Aktivitäten, bei denen eine Teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde	210
3. Ergebnisse aus der Befragung in einer Bürgerversammlung	210

Glossar:

EIB: Educación Intercultural Bilingüe = Interkulturelle zweisprachige Erziehung

EBI: Educación Bilingüe Intercultural = Zweisprachige interkulturelle Erziehung

EB: Educación Bilingüe = Zweisprachige Erziehung

Andin: Geografische und kulturelle Kategorie, die sich auf die Region der Anden bezieht

INEI: Instituto Nacional de Estadística e Informática = Nationales statistisches Institut

1. Einleitung

1.1 Zur Aktualität der Kontextualisierungsdebatte

Die Frage, was Schule ist, stellt sich vielleicht vielen Menschen außerhalb des erziehungswissenschaftlichen Feldes nicht, weil Schule in unseren Gesellschaften eine Selbstverständlichkeit ist. Jede/-r, die oder der diese Zeilen gerade liest, hat viele Jahre in dieser Institution verbracht, vielleicht einzelne Aspekte der Schule in irgendeiner Form hinterfragt, wahrscheinlich jedoch nicht die Daseinsberechtigung der Schule an sich in Frage gestellt. Unsere Gesellschaft und Gesellschaften überhaupt sind ohne die Institution der Schule heute kaum mehr vorstellbar. Das gilt nicht nur für die Industrieländer, sondern ebenso für die Schwellen- und Entwicklungsländer. Schule ist spätestens Mitte des letzten Jahrhunderts zu einem weltweiten Phänomen geworden. Sie hat sich sowohl ideengeschichtlich als auch realgeschichtlich durchgesetzt (Lang-Wojtasik 2008, S. 107). Weltweit wird Schule als der Ort gesehen, in dem Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihres Tages verbringen und in dem sie auf ihre spätere Zukunft vorbereitet und in die Gesellschaft integriert werden sollen. Interessant dabei ist, dass die Schulbildung weltweit nach dem gleichen Modell und den gleichen Regeln abzulaufen scheint:

„... letztendlich staatlich gelenkt, in altershomogenen Schulklassen, mit mehr oder weniger gut ausgebildeten Lehrkräften, anhand kodifizierter Curricula, in gestuften und selektiven Schulsystemen, mit Noten und Zensuren und letztendlich mit Berechtigungen, die als ‚kulturelles Kapital‘ (BOURDIEU 1983) auf dem Weltmarkt etwas wert sind.“ (Adick 1995, S. 157)

Auch die Unterrichtsfächer gleichen sich immer mehr an, wie unter anderem Untersuchungen der Stanforder Forschergruppe belegen (vgl. Meyer & Ramirez 2005; siehe auch Benavod u. a. 1991). Überall auf der Welt werden die Fächer Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaftskunde, die eigene Sprache bzw. die einstigen Kolonialsprachen sowie in den meisten Ländern auch Englisch als Fremdsprache unterrichtet. Zudem fällt auf, dass es weltweite bildungspolitische Trends gibt. Ein weltweiter Trend ist beispielsweise die Bildungsdezentralisierung, also die Übergabe von Teilen der Verantwortung an die hierarchisch untergeordneten Instanzen, d. h. von der nationalen Ebene über die regionalen oder lokalen Ebenen hin zu den einzelnen Schulen. Hierzulande wurde und wird dies unter den Begriffen Schulautonomie oder selbstständige Schule gefasst (Dalin 1999). Ein weiterer bildungspolitischer Trend ist die Etablierung von Schulleistungsstudien, sowohl Vergleichsstudien auf der nationalen Ebene als auch internationale Schulleistungsstudien wie beispielsweise die PISA-Studie. In der PISA-Studie wird davon ausgegangen, dass Schüler/-innen aus unterschiedlichen Ländern über dieselben Kompetenzen verfügen sollten, und es wird ein internationales Ranking aufgestellt, das Aussagen über die Qualität der Schulsysteme geben soll (vgl. OECD 2013). Die PISA-Studie wird nicht nur in den OECD-Staaten durchgeführt, sondern auch in anderen Ländern, darunter auch Entwicklungsländer wie beispielsweise Peru (PISA Plus, vgl. Caro u. a. 2004), das in dieser Arbeit im Fokus stehen soll. Hier stellt sich eine grundsätzliche Frage: Ist es überhaupt möglich bzw. sinnvoll, dass alle Schüler und Schülerinnen der Welt über die gleichen Kompetenzen verfügen? Der Einfluss der internationalen Zusammenarbeit auf die Bildungspolitik einzelner Länder ist nicht von der Hand zu weisen. Bei der Beschäftigung mit der Schulpolitik und insbesondere mit den Curricula fallen immer wieder Ähnlichkeiten auf. So sind in Curricula vieler lateinamerikanischer Länder eine lernerzentrierte Didaktik und eine Output-Orientierung wiederzufinden. Letztere ist auch ein globaler Trend der Schulentwicklung, weg von einem Modell der Input-Orientierung hin zu einem, in dem Kompetenzen

definiert werden, die die Schülerinnen und Schüler am Ende einer definierten Phase erreichen sollen und die durch Leistungsmessungen geprüft werden können.

Auf der anderen Seite werden Stimmen lauter, die fordern, dass die Schule kontextualisiert werden müsse, das heißt, dass Unterrichtsinhalte und Schulorganisation an die Gegebenheiten des jeweiligen lokalen Umfeldes angepasst werden sollten, weil eben nicht alle Schüler/-innen dieser Welt das Gleiche lernen sollen. Diese Forderung ist nicht neu, erhält jedoch durch die genannten Trends einer weltweiten Angleichung eine besondere Brisanz und Aktualität. Adick macht deutlich, dass die Schule beides gewährleisten muss: auf der einen Seite die Anschlussfähigkeit an die Weltgesellschaft und auf der anderen Seite die Anpassung an die Bedürfnisse und Erfordernisse der jeweiligen Länder und lokalen Gegebenheiten:

„Die heutige Schule muß deswegen – ihrem Allgemeinbildungsauftrag folgend – Lernen im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität organisieren. Sie muss sowohl Identität in einer ‚Heimatkultur‘, die nicht unbedingt deckungsgleich mit einer ‚Nationalkultur‘ ist, wie auch Weltbürgertum ermöglichen.“
(Adick 1995, S. 178)

Die internationale Bildungsforschung steht vor der Frage, wie das globale Schulmodell an die Bedürfnisse und Erfordernisse der einzelnen Gruppierungen der Länder angepasst werden müsste, damit Bildung für diese Gruppen relevant wird. Schule soll auf der einen Seite den Kontext einbeziehen, auf der anderen Seite Anschlussfähigkeit an die Gesellschaft und an die Weltgesellschaft ermöglichen. In diesem Spannungsfeld ist die vorliegende Arbeit angesiedelt; es soll eruiert werden, worin eine mögliche und notwendige Kontextualisierung besteht bzw. zuerst, wie der Kontext ‚zwischen Dorf und Weltgesellschaft‘ überhaupt beschaffen ist. Adick bemerkt im obigen Zitat, dass die Heimatkultur nicht unbedingt deckungsgleich mit einer Nationalkultur ist. Dies ist ein zentraler Punkt der Kontextualisierungsdebatte, nämlich dass die schulischen Inhalte sich an einer Nationalkultur orientieren und die unterschiedlichen anderen Kulturen – die in vielen Ländern alles andere als eine Minderheit darstellen – in der Schule nicht vorkommen. In Rahmen von mehreren Aufenthalten in Peru und von Hospitationen in Schulentwicklungsprojekten von den Nichtregierungsorganisation *Tarea* und *Escuela para todos* wurde mir sehr deutlich vor Augen geführt, was ein nicht-kontextualisierter Unterricht für die Schülerinnen und Schüler bedeutet. In ländlichen Gegenden ist das besonders offensichtlich: Hier werden Kinder in einer ihnen fremden Sprache, der ehemaligen Kolonialsprache unterrichtet, die sie vor Schuleintritt nicht beherrschen. Dabei lässt sich feststellen, dass die Unterrichtssprache nur eine von mehreren Problematiken darstellt, denn auch die kulturellen Hintergründe und das Leben der Schülerinnen und Schüler werden in vielen Schulen nach wie vor ausgegrenzt oder gar abgewertet, und das gilt für Schülerinnen und Schüler in städtischen Bereichen gleichermaßen.

1.2 Fragestellung und Ziele der vorliegenden Arbeit

Die Diskussion um eine Kontextualisierung von Schule wird in Entwicklungsländern schon lange geführt und ist vielleicht so alt wie die Schule selbst. Bei der Sichtung aktueller Diskussionen um eine Kontextualisierung von Schule fällt jedoch auf, dass in erster Linie der ländliche Kontext im Fokus steht. Es wird hier zumeist von einem Stadt-Land-Gefälle ausgegangen und die hohe Bedeutung kontextangemessener schulischer Bildung für ländliche Schulen konstatiert. Wenig Beachtung findet bisher die Frage nach einer Kontextualisierung von Schule im städtischen Bereich, insbesondere in den marginalen Vierteln der Städte. Die meisten Menschen, die in diesen Vierteln wohnen, sind auf der Suche nach einem besseren Leben vom Land in die Stadt gekommen. Im Kontext der marginalen Viertel vermischen sich traditionelles Wissen, Weltanschauungen und Handlungsorientierungen mit den Werten und den

Hoffnungen auf eine Teilhabe an der gesellschaftlichen Modernität. Die beschriebene Problematik der nicht kontextualisierten Bildungsinhalte trifft auf die Schulen in den Stadtrandgebieten gleichermaßen zu. Dies ist Ausgangspunkt meines Forschungsinteresses. In dieser Arbeit soll der Frage nach einer Kontextualisierung von Schule in marginalen Vierteln nachgegangen werden. Um jedoch über eine mögliche Kontextualisierung von Schule nachdenken zu können, muss erst einmal der Frage nachgegangen werden, was überhaupt der Kontext ist, auf den sich die Schule beziehen könnte. Erst auf dieser Basis können Aussagen bezüglich einer Kontextualisierung getroffen werden. Dies exemplarisch am Beispiel eines marginalen Viertels der peruanischen Andenstadt Cusco zu analysieren ist das Anliegen vorliegender Untersuchung. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet also: Was ist am Beispiel eines marginalen Viertels der Kontext, auf den sich die Schule beziehen sollte?

Es ist keine banale Entscheidung zu fragen, wer die Definitionsmacht darüber hat, was ein Kontext ist bzw. welche kontextuellen Aspekte Relevanz für die Ausrichtung der schulischen Arbeit haben sollen. So ist es zum einen die Aufgabe, bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Positionen unterschiedlichster Akteure aus Literatur und Dokumenten zu rekonstruieren, zum anderen sollen aber – und das ist das Hauptanliegen in dieser Arbeit – die Menschen zu Wort kommen, die in dem ausgewählten marginalen Viertel leben.

Mittels Auswertungen von Interviews und Teilnehmender Beobachtung wird versucht, eine Annäherung an den ‚erlebten‘ Kontext zu ermöglichen, aus der dann in einem nächsten Schritt Schlussfolgerungen bezüglich einer möglichen Kontextualisierung von Schule gezogen werden können. Ein weiteres Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist, neben der Untersuchung des Kontextes, die Bewohner/-innen zu fragen, welche Erwartungen sie an die Schule haben. Durch die zwei verschiedenen Fokusse – den Fokus auf das Leben im Kontext einerseits und den Fokus der Erwartungen an die Schule andererseits – verfolgt die Arbeit das Ziel, einen empirischen Beitrag zur Diskussion um eine Kontextualisierung der Schule zu leisten.

Das Land Peru wurde aus folgenden Gründen ausgewählt: Die Diskussion um eine Kontextualisierung wird in Peru schon sehr lange geführt. Die ersten interkulturellen zweisprachigen Programme gelten als Vorbild für Lateinamerika. Heute beschäftigen sich sehr viele Nichtregierungsorganisationen mit dem Thema und es gibt eine Vielzahl von Projekten, die sich vor allem um eine Kontextualisierung von Schule in ländlichen Gebieten bemühen. Die Stadt Cusco wurde gewählt, da es hier eine besondere Vermischung zwischen Modernität und Tradition gibt, die für eine Diskussion um den ‚Kontext zwischen Dorf und Weltgesellschaft‘ besonders fruchtbar erscheint.

1.3 Annäherung an die zentralen Begriffe der vorliegenden Arbeit

Was ist eine Kontextualisierung von Schule?

Für die Definition, was eine Kontextualisierung von Schule ist, möchte ich an dieser Stelle auf internationale Bildungsabkommen zurückgreifen, in denen Kriterien für eine qualitativ gute Bildung festgehalten sind (Pakt für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Aktionsplan des Weltbildungsforums von Dakar). Kontextualisierung von Schule bedeutet hier, dass relevante, kulturell angepasste Lerninhalte vermittelt werden, die an das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler/-innen anknüpfen und auf die sozialen und kulturellen Bedingungen, Anforderungen und Bedürfnisse eingehen (vgl. Vereinte Nationen 1999, S. 2 f. und Aktionsplan des Weltbildungsforums von Dakar, UNESCO 2000, S. 17). Dazu gehört beispielsweise auch, dass die Inhalte in der lokalen Sprache unterrichtet werden und dass die

lokalen Gesellschaften und Kulturen respektiert und einbezogen werden. Diese Aspekte sind zunächst sehr abstrakt und können nur kontextuell spezifisch mit Inhalt gefüllt werden. Dies soll am Beispiel von Peru erfolgen.

Zum Begriff ‚marginales Viertel‘

Mit marginalen Vierteln sind in dieser Arbeit die Viertel gemeint, die infolge von Zuwanderung vom Land und der daraus resultierenden Überforderung der Infrastruktur der Städte an den Rändern der Stadt entstanden und nach wie vor entstehen. Es ist schwer, einen passenden Begriff für diese Viertel zu finden. In der Literatur gibt es unterschiedliche Termini für diese Siedlungen: illegale Siedlungen, Elendsviertel, Squattersiedlungen, Marginalsiedlungen, Slums. Dietz weist darauf hin, dass diese Bezeichnungen bzw. Oberbegriffe problematisch seien, da die einzelnen Termini jeweils nur einzelne Aspekte, wie beispielsweise die Siedlungsgenese, beleuchten und daher nicht auf alle Viertel zutreffen können (Dietz 1999, S. 5ff.). Besonders kritisch zu sehen sind m. E. die Begriffe Elendsviertel und Slums, zum einen weil diese Begriffe auch für innerstädtische Gebiete gelten, zum anderen vor allem, weil diese Begriffe Zu- und Festschreibungen sind und bestimmte Assoziationen hervorrufen, die den Menschen in den Vierteln nicht gerecht werden. In Peru gab es eine Veränderung der Bezeichnungen: Seit 1969 hießen diese Viertel *pueblos jóvenes* (junge Dörfer), seit Anfang der 1980er Jahre *asentamientos humanos* (menschliche Ansiedlungen). Heute heißen diese Viertel städtische marginale Viertel (*barrios urbanos marginales*) (Plöger 2006, S. 59). Der Begriff ‚städtisch marginal‘ bezeichnet die Lage der Viertel am Stadtrand. Im übertragenen Sinne kann er aber auch die gesellschaftliche Marginalität widerspiegeln. In dieser Arbeit wird analog zu dem in Peru verwendeten Begriff die Bezeichnung ‚marginales Viertel‘ bzw. ‚Marginalviertel‘ verwendet.

1.4 Aufbau der vorliegenden Arbeit

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem Land Peru und den wesentlichen Rahmungen und Hintergründen. Hier geht es vor allem um die Darstellung der Bedingungen, auf die eine kontextualisierte Bildung eine Antwort finden will. Zum besseren Verständnis werden grundsätzliche, für diese Studie relevante Informationen zum Land Peru (Kap. 2.1) und zu den kulturellen Hintergründen (Kap. 2.2) beleuchtet. Die indigene Bevölkerung, die in Peru alles andere als eine Minderheit darstellt, wurde seit der Kolonialzeit diskriminiert und unterdrückt und wird dies auch nach wie vor (Kap. 2.3). Die Schule spielt dabei keine unerhebliche Rolle (Kap. 2.4). Ab Mitte der 1970er Jahre sind in Peru die ersten Ansätze einer Kontextualisierung von Schule für die indigene Bevölkerung zu finden, die in den Kapiteln 2.4.1 und 2.4.2 dargestellt werden. Im Zuge dieser ersten Ansätze wurde die damalige staatliche Bildungspolitik in Frage gestellt und ein Umdenken gefordert. Im Anschluss daran werden die aktuelle staatliche Bildungspolitik und die bildungspolitischen Ziele beleuchtet (Kap. 2.5) und unter anderem der Frage nachgegangen, inwiefern die Forderung nach einer Kontextualisierung von Schule berücksichtigt wird bzw. ob diese überhaupt eine Rolle spielt.

Im dritten Kapitel werden die aktuellen, vor allem vonseiten von Nichtregierungsorganisationen geführten Diskussionen um eine Kontextualisierung von Schule sowie die konkreten Ansätze einer Kontextualisierung von Schule, die im Rahmen von Schulprojekten dieser Organisationen umgesetzt werden, analysiert und systematisiert. Grundlage dafür ist die Dokumentenanalyse der Policy Papers und Veröffentlichungen der in diesem Bereich tätigen Organisationen. Betrachtet werden in diesem Kapitel zwei unterscheidbare Kontexte: der ländliche Bereich einerseits (Kap. 3.1) und der städtische Bereich andererseits (Kap. 3.2). Dieses Kapi-

tel mündet in der Darstellung des Forschungsdesiderats und der Darstellung der Fragestellung für den empirischen Teil dieser Arbeit.

Im vierten Kapitel werden der in dieser Arbeit verwendete forschungsmethodische Zugang nach der Grounded-Theory-Methodologie sowie die Vorgehensweise bei der Erhebung und Auswertung der Daten dargelegt und begründet.

Dem schließt sich das zentrale Kapitel dieser Arbeit an: die Darstellung der empirischen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung (Kap. 5). Die Analyse des Datenmaterials zeigt, dass für die Befragten im Zentrum des Kontextes die Wahrnehmung von veränderten Anforderungen/sich verändernden Anforderungen steht (Kap. 5.1). Diese erstrecken sich über verschiedene Bereiche (auf den Arbeitskontext, auf als unzureichend wahrgenommene Lebensbedingungen, auf den zwischenmenschlichen Bereich sowie auf eine Parallelität kultureller Orientierungen), die in den Unterkapiteln 5.1.1 bis 5.1.4 dargestellt werden. Die Befragten gehen unterschiedlich mit den veränderten Anforderungen um, verfolgen dabei jedoch das gemeinsame Ziel ‚in Ruhe leben und arbeiten‘. Was die Befragten darunter verstehen, wird in Kapitel 5.2 erörtert. Dem schließt sich der zweite Teil der empirischen Untersuchung an, nämlich die Frage, welche Aufgaben und Funktionen die Schule aus der Perspektive der Befragten hat (Kap. 5.3). In Kap. 5.4. wird das Fazit aus dem empirischen Teil dieser Arbeit gezogen und es erfolgt eine Zusammenfassung der entwickelten Grounded Theory. Im abschließenden Kapitel (Kap. 6) werden mögliche Schlussfolgerungen und Konsequenzen, die sich aus den empirischen Ergebnissen ziehen lassen, diskutiert.

2. Das Land Peru: Rahmungen und Hintergründe

Dieses Kapitel widmet sich den Rahmenbedingungen in Peru, das heißt, dass im Folgenden zunächst die Bedingungen und die Ausgangslage dargestellt werden sollen, auf die eine kontextualisierte Schule versucht Antworten zu finden. Zum besseren Verständnis der vorliegenden Arbeit erfolgt eine kurze Information zum Land (Kap. 2.1) sowie ein Einblick in die andine Kosmovision (Kap. 2.2), die eine der westlichen Denkweise sehr konträre ist und die trotz Kolonialisierung und Missionierung der indigenen Bevölkerung nach wie vor – wenn auch in etwas veränderter Form – Bestand hat. Die indigene Bevölkerung wurde in der Kolonialzeit unterdrückt und eine Diskriminierung dieser erfolgt nach wie vor (Kap. 2.3). Auch die Schule spielt hier keine unbedeutende Rolle (Kap. 2.4). Im Anschluss werden zwei Projekte vorgestellt, die Mitte der 1970er bzw. Ende der 1980er eine Anpassung der Schule an den Kontext anstreben und eine Veränderung der staatlichen Bildungspolitik forderten (Kap. 2.4.1, 2.4.2). Im anschließenden Unterkapitel (Kap. 2.5) wird der Frage nachgegangen, wie die staatliche Bildungspolitik heute, insbesondere hinsichtlich der Frage nach einer Kontextualisierung von Schule, aussieht. Dazu werden die aktuellen bildungspolitischen Ziele analysiert.

2.1 Informationen zum Land Peru

Das Land kann auf eine reiche Geschichte indigener Kulturen zurückblicken, von denen die Inka die berühmtesten und die mächtigsten waren. Die Inka haben seinerzeit viele andere Völker unterworfen. Das Inka-Imperium erstreckte sich vom heutigen Kolumbien bis nach Chile. Seit dem Jahre 1532 wurden die Inka von den spanischen Kolonisatoren unter Francisco Pizarro unterjocht. Im Jahre 1821 erlangte das Land die Unabhängigkeit von der Spanischen Krone. Am 28. August 1821 wurde die peruanische Republik ausgerufen (Botschaft der Republik Peru in Deutschland 2013, o. S.)

Topografisch lässt sich das Land in drei Hauptregionen unterteilen: in einen schmalen Küstengürtel, in das breite Andengebirge mit seinen Ausläufern und in die Amazonasregenwälder. Die Küstenregion besteht hauptsächlich aus Wüste mit einigen Flussoasen. Die Anden erheben sich unweit der Küste. Ungefähr 100 km vom Meer entfernt, erreichen sie eine Höhe von bis zu 6.000 Metern. Westlich der Anden schließt sich die Urwaldregion an, die mit 58 Prozent den größten Teil der Landesfläche ausmacht. Das Land Peru ist ein geografisch und kulturell vielfältiges Land. Die kulturelle Vielfalt wird unter anderem an der Vielfalt der Sprachen deutlich. In keinem anderen lateinamerikanischen Land, so Pinedo, gibt es so viele Sprachen wie in Peru. Er nennt 44 kulturell und sprachlich verschiedene autochthone Gruppen, deren Traditionen, trotz der Kolonialisierung und der Homogenisierungsversuche der Republik, bis zum heutigen Tag – wenn auch in etwas veränderter Form – Bestand haben (Pinedo 2009).

Von den 30 Millionen Einwohnern Perus leben mit 54,6 Prozent über die Hälfte innerhalb der Küstenregion, die jedoch nur 12 Prozent des Staatsgebietes ausmacht. In der Andenregion sind auf ca. 30 Prozent der Staatsfläche etwa 32 Prozent der peruanischen Bevölkerung beheimatet. Am dünnsten, mit 13,4 Prozent, ist das Gebiet des Regenwaldes besiedelt (INEI 2009, S. 70). In den letzten 30 Jahren hat sich die Bevölkerung verdoppelt und in den letzten 70 Jahren vervierfacht (INEI 2010, S. 34). Das Durchschnittsalter der peruanischen Bevölkerung beträgt 25 Jahre. Der Anteil der Bevölkerung, der unterhalb der Armutsgrenze lebt, wird auf 34,8 Prozent geschätzt (CIA 2011).

Im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat in Peru ein Verstädterungsprozess eingesetzt. Lebten im Jahre 1940 noch 65 Prozent der Bevölkerung auf dem Land und rund 35 Prozent in der Stadt, so hat sich das Verhältnis 30 Jahre später umgekehrt. 24,1 Prozent der Peruaner/-innen leben auf dem Land und 75,9 Prozent in Städten, davon mit ca. 8 Millionen Einwohnern/-innen über ein Drittel in der Hauptstadt Lima (INEI 2009, S. 59). Die starke Besiedlung der Küstenregion und die beherrschende Rolle der Hauptstadt Lima sind nicht zuletzt auf die Kolonialzeit zurückzuführen. So wurde Lima 1535 von Pizarro gegründet und die vorherige Hauptstadt des Inkareiches, Cusco, die in den Anden lag, abgelöst. Von Lima aus wurde einst das Kolonialreich und wird heute der peruanische Staat regiert. Dieser ist sowohl politisch als auch wirtschaftlich durch zentralistische Strukturen geprägt. Die Küstenregion, insbesondere durch die Produktivität Limas und der Hafenstadt Callao, ist Industrieschwerpunkt des Landes. Auch landwirtschaftliche Großbetriebe sind in dieser Region zu finden, während die Bauern in der Andenregion hauptsächlich Selbstversorger sind oder ihre Produkte auf den regionalen Märkten zum Verkauf anbieten. Die Landwirtschaft in der Andenregion ist nicht industrialisiert. Die Bauern leben und arbeiten unter relativ einfachen Bedingungen. Sie bestellen ihre Felder mit ihrer eigenen Arbeitskraft oder mit Hilfe von Ochse und Pflug. Die Produkte, die sie verkaufen, können oftmals nicht mit den in landwirtschaftlichen Betrieben hergestellten Produkten konkurrieren. Die Folge davon ist eine weitere Verarmung der ländlichen Bevölkerung und eine Abwanderung in die Stadt. Als Hauptauslöser der Migration gilt der ungleiche Entwicklungsstand zwischen Stadt und Land (INEI 2009, S. 112). Insbesondere die jüngere Generation wandert infolge von Armut und Arbeitsplatzmangel auf dem Land mit der Hoffnung auf ein besseres, ‚moderneres‘ Leben in die Städte. Der Unterschied zwischen dem Leben auf dem Land und dem in der Stadt ist gravierend. Zudem hat die Schulbildung bzw. das Streben nach einer besseren Schulbildung einen erheblichen Einfluss auf die Migration (ebd.).

Eine große Migrationswelle war die Folge des sogenannten ‚schmutzigen Krieges‘. Die ländliche Bevölkerung, insbesondere in der Region Ayacucho, geriet zwischen die Fronten der Guerillagruppe des Sendero Luminoso (Leuchtender Pfad) und des peruanischen Militärs. Nach den Statistiken der Wahrheitskommission gab es in den 1980er und 1990er Jahren mehr als 69.000 Tote oder Vermisste. Viele flüchteten in die Städte. Schätzungen zufolge verließen 600.000 Menschen ihre Häuser und ihre Grundstücke. Es gab 435 Dörfer in der Region des zentralen Südens, die zerstört oder verlassen waren, von denen ca. 300 im Departamento Ayacucho lagen. Zwischen 1992 und 2000 konnte der Terrorismus eingedämmt werden. Jedoch kehrte nur etwa die Hälfte der Vertriebenen in ihre Dörfer zurück (INEI 2009, S. 39 ff.).

Die Folge anhaltender Zuwanderung war und ist eine Überforderung der Infrastruktur der Städte. Die Menschen siedelten sich in den Stadtrandgebieten an. Die Hoffnung der Immigranten/-innen, in der Stadt eine Anstellung zu finden, wird zumeist enttäuscht. Auch dort herrscht Arbeitslosigkeit, so dass die Menschen gezwungen sind, durch Aktivitäten im informellen Sektor zu überleben. Ein stark ausgeprägter informeller Sektor wurde zum festen Bestandteil der peruanischen Wirtschaft. In der Hauptstadt Lima sind nach Schätzungen aus dem Jahr 2001 ca. 60 Prozent der Bevölkerung im informellen Sektor tätig (Plöger 2006, S. 34f.).

2.2 Andine Kosmvision, die soziale Organisation der Dorfgemeinschaften und die Einflüsse der Kolonialisierung und Missionierung

An dieser Stelle ist es zum besseren Verständnis der Hintergründe und zum weiteren Verständnis der Arbeit relevant, einige Aspekte der ‚andinen Kultur‘ aufzugreifen. Estermann verwendet in seiner Abhandlung zur andinen Philosophie ganz bewusst den Begriff ‚andin‘, da dieser am ehesten einer Selbstbeschreibung dieser Bevölkerung entspreche. Es gebe zwar verschiedene andine Kulturen, diese seien jedoch miteinander vergleichbar (Estermann 1999, S. 59 ff.). Der Begriff ‚andin‘ ist, so Estermann, sowohl eine räumliche als auch eine kulturelle sowie eine ethnische Kategorie. Der geografische Andenraum ist, so Estermann, „durch extreme klimatische und topografische Bedingungen gekennzeichnet: tagsüber heiß, nachts kalt, im Winter trocken und im Sommer nass, tiefe Schluchten und ausgedehnte Hochebenen, schneebedeckte Gipfel und tropische Täler“ (ebd., S. 60). Diese geografischen Bedingungen stehen, so Estermann, in unmittelbarem Zusammenhang mit der Entwicklung der Kulturen:

„Indem er diese spezifische Region kultiviert, hat der andine Mensch nach und nach, als Ausdrucksform der Koexistenz mit seiner natürlichen Umwelt, eine bestimmte Art des Lebens, Handelns und Denkens erworben“ (ebd., S.61).

Das andine Denken sei ein lebendiges und heute noch gelebtes Denken, das sehr tiefe historische Wurzeln habe. Estermann fasst die Grundzüge des andinen Denkens und der andinen Weltsicht wie folgt zusammen:

- „die Natur ist ein lebendiger Organismus,
- der Mensch ist Teil der kosmischen Ordnung,
- alles hängt mit allem zusammen (Prinzip der Relationalität),
- der Mensch ist nicht Besitzer, noch Ausbeuter natürlicher Ressourcen, sondern deren Wächter und Bewahrer,
- jede Störung des natürlichen und kosmischen Gleichgewichts hat Auswirkungen auf alle Bereiche menschlichen Zusammenlebens,
- die natürlichen Ressourcen (Erde, Wasser, Bodenschätze, Wälder usw.) gehören allen und dienen dem Erhalt des Lebens und der kosmischen Ordnung,
- jeder Handlung und jedem Element entspricht eine gleichwertige Handlung (Prinzip der Reziprozität)“ (Estermann o. J., S. 6 f.).

In der andinen Welt sei alles, was existiere, auch lebendig. Das gelte, so Grillo, nicht nur für die Menschen, Tiere und Pflanzen, sondern auch für die Steine, die Berge, die Flüsse, die Schluchten, die Sonne, den Mond (...)“ (Grillo 2001, S. 99). In den Worten des peruanischen Schriftstellers Arguedas:

„I was purely Quechua until my adolescence. I will probably never be able to let go of my initial conceptualizations of the world. For a monolingual Quechua speaker the world is alive; there is not much difference between a mountain, an insect, a huge stone, and a human being. There are, therefore, no boundaries between the ‚marvelous‘ and the ‚real‘, there is neither much difference between the religious, the magical, and the objective worlds. A mountain is god, a river is god, and centipedes have supernatural virtues.“ (Arguedas zit. n. de la Cadena 2006, o. S.)

Der andine Mensch erlebe die Welt, die ihn umgebe, nicht als etwas von ihm selbst Getrenntes. Für den andinen Menschen stehe alles in Beziehung miteinander, die Welt werde nicht in Einzelteilen betrachtet. Im andinen Denken bilden, so Kohlmächer, alle Elemente eine har-

monische Einheit, deren Gleichgewicht aufrechterhalten werden müsse. Das gelte sowohl für die Beziehung der Menschen zur Erde und zu den Tieren, als auch für die Beziehung der Menschen untereinander. Im Gegensatz zum Christentum stehe der Mensch nicht an der Spitze der Schöpfung (Kohlmäscher 1995, S. 15). Der Mensch sei Teil der kosmischen Ordnung, die nicht hierarchisch gegliedert sei. Es bestehe, so Rengifo, eine Gleichheit zwischen Menschen, der Natur und den Schutzgöttern. Es gebe nichts Allmächtiges, alles sei heilig (Rengifo 2001a, S. 55). Der Mensch erfüllt in dieser kosmischen Ordnung spezifische Funktionen. Er ist Chakana und Wächter:

„Der andine Mensch betrachtet sich selber – im Gegensatz zum vorherrschenden abendländischen Individualismus – als Teil des kosmischen Ganzen, in dem er eine ganz spezifische Funktion ausübt: er ist Chakana (Brücke) zwischen den verschiedenen Regionen, Elementen und Aspekten, und er ist Arariwa (Wächter und Bewahrer) der kosmischen Ordnung, die er mittels Ritualen und einer Ethik der kosmischen Verantwortung im Gleichgewicht behält oder wieder ins Gleichgewicht bringt, falls sie aus den Fugen geraten ist. In all seinen Tätigkeiten leiten ihn die Prinzipien der Relationalität, Komplementarität und Reziprozität.“ (Estermann o. J., S. 7)

Die andine Logik bezieht sich demnach nicht nur auf kognitive Elemente, sondern es spielen ebenso Gefühle eine Rolle. Der Quechua-Begriff für Wissen bedeutet gleichzeitig Wissen und Leben (Rengifo 2001b, S. 129 ff.). Andines Wissen bedeute aufziehen und sich aufziehen lassen (Rengifo 2001a, S. 55 ff.). Die Weisheit sei kein menschliches Vorrecht.

„Alle, und zwar nicht nur die Menschen, sind gebildet. Daher besitzt nicht nur die menschliche Gemeinschaft das Wissen des gegenseitigen Aufziehens, sondern auch die Natur und die Schutzgötter.“ (ebd., S. 55)

Der Gemeinschaft komme in der traditionellen andinen Gesellschaft ein hoher Stellenwert zu. Das *ayllu* (die Dorfgemeinschaft) sei, so Estermann, unabdingbares Fundament der Identität (Estermann 1999, S. 226), oder in den Worten eines indigenen Autors:

„Weder im Universum noch im *ayllu* existiert das Individuum. Gesellschaft war vor dem einzelnen Menschen da. Niemand sagte: ‚Ich kümmere mich nur um mich, mein *ayllu* bedeutet mir nichts‘. “ (Reynaga Burgoa zit. n. Kohlmäscher 1995, S. 40 f.)

Kohlmäscher führt die Notwendigkeit eines *ayllus* auf die schwierige Bewirtschaftung in der Andenregion zurück. Diese Bedingungen machten die Mithilfe aller Bewohner/-innen notwendig, um die Subsistenz zu sichern. Auch heute sei es aufgrund der topografischen Bedingungen nur begrenzt möglich, Maschinen für die Landwirtschaft einzusetzen (Kohlmäscher 1995, S. 44 f.). Trotz der Veränderungen aufgrund von Migrationen und fremden Einflüssen sei, so Estermann, eine soziale, kultische und wirtschaftliche Ordnung rund um das *ayllu* festzustellen. Das *ayllu* sei die grundlegende wirtschaftliche Einheit und der Ort der kollektiven Produktion, mittels Arbeitsformen, die auf dem Prinzip der Reziprozität gründen (Estermann, 1999, S. 227). Unterschieden wird zwischen drei verschiedenen Formen der Gemeinschaftsarbeit: *minka*, *ayni* und *faena*. Als *minka* werde der Austausch ungleicher Leistungen, wie eine Tagesarbeit gegen Essen, Trinken und Koka oder der Gebrauch eines Pfluges gegen einige Tage Arbeit bezeichnet. Beim *ayni* werde Hilfe bei der Feldarbeit geleistet im Austausch gegen entsprechende Hilfe bei anderer Gelegenheit (Kohlmäscher 1995, S. 46 ff.). Die *faena* sei „eine kollektive Arbeitsform, die sich auf Einrichtungen der Gemeinde bezieht, wie die Reinigung der Bewässerungskanäle, den Bau eines Wasserrückhaltebeckens, Bau der Schule und des Rathauses, Arbeit im Wald etc., und ist für alle verpflichtend“ (Kohlmäscher 1995, S. 48).

Die Dorfversammlung ist das zentrale Gremium, in dem gemeinsam über die Aktivitäten entschieden wird. Die Bewirtschaftung des Landes erfolgt mit gemeinschaftlichen Ritualen zu Ehren der Pachamama (Mutter Erde). Aussaat und Ernte werden festlich begangen (ebd., S. 50 f.) Das Prinzip der Reziprozität bezieht sich nicht nur auf die menschlichen Beziehungen, sondern auch auf die Beziehung zur Natur, insbesondere zur Pachamama, die als Ursprung des Lebens angesehen wird (ebd., S. 25 ff.).

Die *ayllus* bestanden schon vor der Zeit des Inka-Imperiums. Die Inkas machten sich die kollektive Produktion zunutze, indem sie von den Dorfgemeinschaften Abgaben forderten. Die Spanier übernahmen dieses System (Kohlmäscher 1995, S. 97). Aus diesem Grund sei diese Form der gemeinsamen Bewirtschaftung bis heute weitgehend erhalten geblieben.

Anders verhält es sich mit der Missionierung. Es wurden Kampagnen zur „Ausrottung des Götzendienstes“ gestartet. Diese hatten jedoch in vielen Andenregionen nicht den Erfolg, den die Initiatoren sich davon erhofften (ebd., S. 134). Viele der Zeremonien, die als Aberglaube, Hexerei und Götzenverehrung bezeichnet wurden, wurden heimlich durchgeführt. Der Visitator Areche kam zu dem Schluss, „dass es nicht gelungen sei, die katholische Religion durchzusetzen, und die Indios ihren abergläubischen Lehren und Traditionen so zugetan seien“ (ebd., S. 135).

Die katholische Kirche ersetzte die lokalen Gottheiten durch Schutzheilige. Dadurch sei jedoch, so Kohlmäscher, eine versteckte Fortführung der traditionellen Zeremonien möglich gewesen. Zudem stimmten die christlichen Feste häufig mit den Festen für die Huacas (heilige Orte) oder mit den Zeremonien im Zusammenhang mit dem landwirtschaftlichen Ablauf des Jahres überein. Der Visitator Avendaño stellte im Jahr 1617 fest, dass traditionelle Feste – besonders Fronleichnam – unter dem Deckmantel der katholischen Religion weitergeführt wurden:

„Sie begehen [...] noch immer wie früher, ihre größeren und kleineren, der Verehrung und dem Kultus dieser Götzen geweihte Feste und zwar zur selben Zeit. Das Hauptfest im Jahre fällt um Pfingsten oder gegen den Fronleichnamstag [Corpus Christi], zu welcher Zeit das Siebengestirn am sichtbarsten ist [...] und dann feiern sie dieses unter dem Deckmantel der heiligen Mutter, der Kirche.“ (Visitator Avendaño zit. n. Kohlmäscher 1995, S. 138)

Der katholischen Kirche gelang es nicht, die traditionellen Vorstellungen auszumerzen. Kohlmäscher führt dies auf den geringen tatsächlichen Einfluss der Kirche in der Andenregion zurück. Dieser ermöglichte eine Vermischung der Religionen und auch eine Rückkehr zu alten Riten (Kohlmäscher 1995, S. 130). Es gibt zahlreiche Beispiele, die zeigen, dass eine Vermischung der beiden Religionen nach wie vor existiert. So haben beispielsweise die Berge in der Region Ayacucho sowohl einen Namen von Heiligen als auch einer andinen Gottheit (Kohlmäscher 1995, S. 141). Nach Estermann macht gerade das Komplementaritätsprinzip des andinen Denkens und Glaubens – also die Vorstellung von Gegensätzen, die sich nicht ausschließen, sondern ergänzen – ein Nebeneinander bzw. eine Vermischung verschiedener religiöser Elemente möglich.

„Die andine Logik der komplementären Inklusion erlaubt es dem andinen Menschen, viele Elemente aus anderen kulturellen Umfeldern ohne größere Probleme von ‚Inkonsistenz‘, Inkompatibilität oder Heterogenität in seine eigene Kultur (und Philosophie) aufzunehmen.“ (Estermann 1999, S. 320)

Anders verhalte es sich jedoch hinsichtlich des wirtschaftlichen Systems. Die andine Rationalität stehe in „eklatantem Widerspruch zu der von der neoliberalen Globalisierung vertretenen Profit- und Akkumulationslogik. Die Privatisierung der Bodenschätze und der natürlichen Ressourcen wie Trinkwasser und der Biodiversität (Patentierung von Lebewesen) spiegelt

eine Weltsicht, in der das Eigentumsrecht des Individuums und die unbeschränkte Machbarkeit der Umwelt und Reproduzierbarkeit des Lebens den Stellenwert eines Dogmas einnehmen“ (Estermann o. J., S. 7). Dies führe zu interkulturellen Konflikten, wie sie beispielsweise in Bolivien zu beobachten seien. Es gehe hier um die Widersprüche zwischen zwei unterschiedlichen und zum Teil entgegengesetzten Paradigmen (Kosmovisionen) (Estermann o. J., S. 7 ff.).

Die Diskriminierung der indigenen Bevölkerung hat eine lange Geschichte, von der Zeit der Kolonialisierung und Missionierung über die Jahre der sich seit 1821 anschließenden Republik Peru bis hin zur heutigen Zeit. Diese Geschichte einer Diskriminierung wird nun im folgenden Kapitel nachgezeichnet, insbesondere die Rolle, die die Schule in diesem Prozess spielte. Dabei liegt der Fokus zwar auf dem Land Peru, die lateinamerikanische Entwicklung wird jedoch mit einbezogen.

2.3 Geschichte einer Diskriminierung der indigenen Bevölkerung

Die Hauptsprachen der peruanischen Bevölkerung sind Spanisch, dazu, vor allem in der Andenregion, Quechua und im Gebiet des Titicacasees Aymara. Als Sprache, die sie in der Kindheit gelernt haben, gaben in einer Erhebung des nationalen statistischen Instituts (INEI) 81,4 Prozent der Peruaner/-innen an, dass ihre Muttersprache Spanisch, und 15,8 Prozent, dass ihre Muttersprache Quechua sei (INEI 2006, S. 85). Zur ethnischen Zugehörigkeit wurden die Menschen selbst gefragt, zu welcher Ethnie sie sich zugehörig fühlten. 59,5 Prozent der Befragten sehen sich als Mestizen und 22,7 Prozent als Quechua (INEI 2006, S. 91 f.). Anderen Schätzungen zufolge ist die peruanische Bevölkerung wie folgt zusammengesetzt: 15 Prozent Weiße, 33 Prozent Mestizen, 4 Prozent Afroperuaner sowie 47 Prozent Indigene (Basurco 2011).¹

Die Erfassung der indigenen Bevölkerung stellt sich alles andere als einfach dar. Es gibt keine einheitlichen Standards bei den Erhebungen und unterschiedliche Definitionen, wer als indigen gilt. Als besonders problematisch wird die Selbstzuschreibung, wie sie auch in der obigen Statistik zu finden ist, gesehen. Hier komme es, so Speiser, auf die sensible Fragestellung an. „Die direkte Frage ‚Sind Sie Indianer?‘ oder ‚Sprechen Sie eine der folgenden Dialekte/Sprachen?‘ führe mit Sicherheit zu Unterschätzungen“ (Speiser 2004, S. 172). Die Problematik besteht darin, dass die Bezeichnung ‚Indio‘ bzw. ‚Indigena‘ mit einer Unterdrückung und Diskriminierung dieser Gruppen einhergeht. Die Bezeichnung ‚Indianer‘ entstammt, so Ströbele-Gregor, der kolonialen Herrschaftsideologie. Es sei ein politisches und soziales Konstrukt, das es den Eroberern ermöglichte, die unterworfenen Völker rechtlich und ideologisch zu homogenisieren und zu unterdrücken. Auch nach der Unabhängigkeit der lateinamerikanischen Länder hatten diese Bevölkerungsteile nicht die gleichen Rechte wie die regierenden Mestizen und es sollte noch viele Jahre dauern, bis dieser Status erreicht wurde. Um diese gesonderte Rechtstellung durchzusetzen, wurde der indigenen Bevölkerung in den Verfassungen der lateinamerikanischen Länder mit rassistischen Argumenten eine biologische und soziale Minderwertigkeit zugeschrieben (Ströbele-Gregor 2004, S. 2 ff.). Die Ablösung von den Rassismen der spanischen Kolonisatoren erfolgte mit dem Konstrukt des eigenständigen amerikanischen Wesens, das die indigenen Elemente der amerikanischen Kulturen betonte. „Dies geschah allerdings mit Rückgriff auf die Glanzzeit der präkolumbinischen ‚Hochkulturen‘ der Inka, Maya oder Azteken, nicht auf deren elend lebende Nachkommen und nicht auf jene

¹ Nach dieser Statistik gehören 91 Prozent der indigenen Bevölkerung zum Volk der Quechua, 4,5 Prozent sind Aymaras und 4,5 Prozent gehören anderen indigenen Gruppen an. Mit insgesamt ca. 12 Millionen Indigenen leben in Peru, so Basurco, die meisten Indianer Lateinamerikas (Basurco 2013, o. S.).

Nachkommen, die nicht von den ‚Hochkulturen‘ entstammen [...].“ (Ströbele-Gregor 2004, S. 3)

Degregori zeichnet den Weg für Peru nach. Bei der Unabhängigkeitserklärung von Peru am 28. Juli 1821 erklärte der südamerikanische Unabhängigkeitskämpfer San Martín:

„Ab jetzt und in Zukunft dürfen die Aborigenes nicht Indianer oder Ureinwohner genannt werden, sie sind Kinder und Bürger von Peru und werden als Peruaner anerkannt.“ (Zit. nach Degregori 2001, o. S.; Übers. S. R.)

Diese Gleichstellung wurde, so Degregori, der indigenen Bevölkerung Perus jedoch bis weit ins 20. Jahrhundert verwehrt. Bis Mitte des 20. Jahrhunderts stellte die indigene Bevölkerung zwar die Mehrheit der peruanischen Bevölkerung dar, war aber von den Wahlen ausgeschlossen. Wahlrecht hatten nur kreolische oder mestizische Männer, die in den Städten lebten, lesen und schreiben konnten und eine gute wirtschaftliche Position bekleideten. Das seien weniger als 5 Prozent gewesen. Erst im Jahre 1979 erhielt die indigene Bevölkerung Perus Wahlrecht (ebd.). Es mussten, so Degregori, 150 Jahre vergehen, bis die Erklärung von San Martín Wirklichkeit wurde. Degregori bezeichnet diese Etappe als „Paradigma populista, incluyente pero homogenizador“ (populistisches, inklusives aber homogenisierendes Paradigma). Diese Politik brachte der indigenen Bevölkerung zwar einige wichtige Errungenschaften, wie die Schulbildung, das Recht auf eigenes Land sowie das Wahlrecht. Allerdings geschah dies, so Degregori, mit einem Paradigma eines „Mestizentums“. Hinter diesem Paradigma stand ein anderes Projekt der Herrschaft: die „nationale Integration“ und „Akkulturation der indigenen Bevölkerung“. Die indigene Bevölkerung sollte zu Mestizen werden. Die Intellektuellen hatten sich, so Degregori, eine nicht umsetzbare, aber mächtige Utopie ausgedacht (ebd.). Zentrale Medien oder Werkzeuge wären die Schulbildung, die ‚Hispanisierung‘ sowie der Militärdienst gewesen.

Ab den 1970er und 1980er Jahren begann eine weitere Etappe: die Etappe des Aufbaus einer plurikulturellen Nation. Viele lateinamerikanische Staaten erkannten die Plurikulturalität an (Assies 2003, S. 59). Ein wichtiger Beitrag für die Stärkung der Rechte der indigenen Bevölkerung wird den indigenen Bewegungen, die in den unterschiedlichen Ländern Lateinamerikas entstanden und die sich auch miteinander vernetzten, zugeschrieben. Aber auch die internationalen Abkommen, hier insbesondere die Menschenrechtskonvention und die Konvention 169 der Internationalen Arbeitsorganisation (Indigenous and Tribal Peoples’ Convention) hatten einen erheblichen Einfluss auf die Stärkung der Rechte der indigenen Bevölkerung.²

Allerdings ist zu bemerken, dass die Diskriminierung nicht überwunden ist. Auch wenn in Peru die Sprachen Quechua und Aymara, die vornehmlich im andinen Raum gesprochen werden, offiziell neben Spanisch den Status der Amtssprache erreicht haben, so sieht die Realität ganz anders aus.³ Der Staat funktionierte nach wie vor auf Spanisch, so Monge. Dies auch in den Gebieten, in denen andere Sprachen gesprochen werden (Monge 2006, S. 39). Zudem erfahren die Sprecher/-innen nach wie vor Abwertung, wie unter anderem eine soziolinguistische Studie, die im Hochland der Region Cusco durchgeführt wurde, belegt. Die Sprache Quechua, so ein Ergebnis der Studie, wird vor allem im privaten Bereich gesprochen (Santisteban u. a. 2008, S. 71 ff.). Selbst in sozialen Institutionen werde vorausgesetzt, dass die Menschen Spanisch sprechen können, wie unter anderem folgendes Interviewzitat verdeutlicht:

„Sie berücksichtigen uns, diejenigen die Quechua sprechen, nicht. Sie grenzen uns viel aus. Aber wenn du Spanisch sprichst, hört dir sogar der Arzt zu. In der

² Diese Konvention wird in vielen Publikationen bezüglich der Rechte der indigenen Völker herangezogen.

³ Den Status der Amtssprache erreichen die vielen anderen Sprachen der Amazonasregenwälder nicht, womöglich auch deshalb nicht, weil es sich – im Gegensatz zu den Quechuas – um Minderheiten handelt.

Posta [Gesundheitsstation] werden als erste diejenigen behandelt, die spanisch sprechen. Uns vom Land gucken sie nicht einmal an [...].“ (Santisteban u. a. 2008, S. 23; Übers. S. R.)

Das ist nur eines von vielen Beispielen, die verdeutlichen, dass die Diskriminierung der indigenen Bevölkerung nach wie vor existiert. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang, dass in Peru auf der einen Seite die Inkakultur glorifiziert, auf der anderen Seite jedoch die kulturelle Kontinuität negiert wird und eine Diskriminierung weiter Bevölkerungsteile dauernd anhält. Santisteban spricht in diesem Zusammenhang von einem Paradoxon (Santisteban 2008, S. 32). Paradox erscheint zudem, dass der Rassismus in Peru ein Rassismus gegen sich selbst ist.

„In der Hinsicht, dass die Mehrheit der Bevölkerung indianisches Blut hat, bedeutet, jemanden als Indio zu diskriminieren, einen Teil der eigenen Identität zu negieren: diskriminieren, hassen und abwerten der konstitutiven Elemente des eigenen Selbst.“ (Zavala 2008, S. 217; Übers. S. R.)

Die indigene Bevölkerung Perus scheint noch weit entfernt von einer Position der Gleichberechtigung zu sein. An dieser Stelle kann man mit Degregori die Frage stellen, warum es so schwer fällt, die kulturelle Vielfalt anzuerkennen (Degregori 2001, o. S.).

2.4 Schulbildung für Indigene – die Entwicklung des Programms der interkulturellen zweisprachigen Erziehung

Das Programm der interkulturellen zweisprachigen Erziehung (Educación Intercultural Bilingüe, kurz EIB) hat eine längere Geschichte, die eng mit der Politik bezüglich der indigenen Bevölkerung sowie der Geschichte der Schulbildung für Indigene in den einzelnen Ländern zusammenhängt. Die zweisprachige Erziehung begann in einem Kontext der Integrations- und Assimilationspolitik (Abram 2004a, S. 1). Im 3. und 4. Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts machte sich „in den Mestizengesellschaften Lateinamerikas die Überzeugung breit, [dass] die Modernisierung der Gesellschaften eine gewisse Anzahl von Schuljahren [voraussetze], um ganz bestimmte, dem Fortschritt und der Entwicklung dienliche Kenntnisse, Verhaltens- und Denkweisen einzuüben und zu verinnerlichen“ (Abram 2004b, S. 123). In Ländern mit hohem Anteil indigener Bevölkerung wurde die Schulferne der indigenen Völker als Erklärung für deren rückständige Lage herangezogen (ebd.). Ziel der Staaten war, die Abgeschiedenheit der indigenen Völker zu überwinden und sie in den Nationalstaat und auf dem Arbeitsmarkt einzugliedern. Im Auftrag der „Allianz für den Fortschritt“ (ebd.) brachten nationale Initiativen die staatlichen spanischsprachigen Schulen in ländliche Gebiete und sorgten dafür, dass die indigenen Kinder Spanisch lernten.

„Die indigene Sprache sollte als veraltet anerkannt und aufgegeben werden. Ihre Bedeutung für den Lernprozess endete mit der Einführung der spanischen Sprache. Die Schule und der junge Mestize als Lehrer wurden zum Sinnbild des Zugangs zu der Gesamtgesellschaft, zu Fortschritt, Modernisierung, Technik und Konsum.“ (Abram 2004b, S. 123 f.)

In den ersten bilingualen Programmen diente der Unterricht in der indigenen Sprache nur als Medium, um einen Zugang zur indigenen Bevölkerung herzustellen, Inhalte zu vermitteln, bis dass die Schüler über genügend Sprachkenntnisse in der offiziellen Landessprache verfügten.

„Die Sprache wird zur Alphabetisierung genutzt, um dann schneller und effektiver zur dominanten Sprache überzuleiten, und die Kinder der ‚Zivilisation zuzuführen‘. Dabei wird die Herkunftskultur abgewertet.“ (ebd., S. 128)

Einen großen Einfluss hatte nach Abram das Instituto Lingüístico del Verano (ILV)⁴, das die Bibeltexte in mehr als 500 Sprachen übersetzt habe, um die Menschen indigener Herkunft in religiöser Hinsicht zu unterweisen. Vertreter des Instituts fungierten in vielen Ländern als Regierungsberater. In Lima und Bogota hatte, so Abram, das Institut ganze Etagen in den Ministerien besetzt (Abram 2004, S. 124). Moya kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die Staaten die Verantwortung abgegeben hätten, die Verantwortung dafür, die Sprachen zu erforschen und entsprechende Schulprogramme zu entwickeln. Das sei bezeichnend für eine Politik der „Unsichtbarmachung“ der indigenen Bevölkerung (Moya 2007, S. 13 f.). Das Resultat dieser Assimilierungspolitik war, so Ströbele-Gregor, dass die indigene Bevölkerung ihre kulturelle Herkunft versteckt oder negiert habe. Die Folge sei „ein niedriges Selbstbewusstsein, die Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Identität, der Verlust der indigenen Sprache und das Verstecken der Herkunftskultur in der nächsten Generation“ (Ströbele-Gregor 2010, S. 11; Übers. S. R.).

Diese Art bilingualer Erziehung wird auch als ‚Übergangszweisprachigkeit‘ (ebd.; Abram 2004b, S. 124, 128) bezeichnet und unterscheidet sich von dem Modell der zweisprachigen Erziehung. In Letzterem ist der Unterricht in der jeweiligen Muttersprache nicht nur auf das erste Schuljahr reduziert, sondern wurde auf die gesamte Grundschulzeit ausgeweitet. Beide Sprachen wurden unterrichtet, jedoch ohne die kulturellen Hintergründe der jeweiligen indigenen Bevölkerung aufzugreifen. Die Unterrichtsinhalte, die Übungen und Texte wurden lediglich übersetzt (Abram 2004b, S. 128).

Der Begriff ‚interkulturell‘ wurde erst in den 1980er Jahren aufgenommen. Es wurden Programme der interkulturellen Erziehung für indigene Völker implementiert (Gasché 2008). Ausgangspunkt waren unter anderem ein Treffen der Indigenistas⁵ in Mexiko im Jahre 1980 und ein internationaler Kongress zum Thema „políticas educativas para poblaciones indígenas“, der im Jahre 1985 stattfand (Zuñiga o. J., S. 361 f.). Seit den 1980er Jahren hat sich das Modell der zweisprachigen interkulturellen Erziehung (Educación Bilingüe Intercultural, kurz EBI) verbreitet. Heute gilt es als das Modell, welches nicht nur von Nichtregierungsorganisationen, sondern auch von den Regierungen vieler lateinamerikanischer Länder – dies allerdings in unterschiedlicher Reichweite – umgesetzt bzw. angestrebt wird. Konsens besteht darüber, dass es nicht ausreiche, die Lehrbücher und auch die Unterrichtsinhalte in die jeweiligen Sprachen der Schüler/-innen zu übersetzen, sondern dass es vielmehr darum gehe, dass die kulturellen Elemente sich in den Unterrichtsinhalten und den Unterrichtsmaterialien widerspiegeln. Es erfolgte ein weiterer Entwicklungsschritt von einer zweisprachigen interkulturellen Erziehung (EBI) hin zu einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung (EIB). Valiente führt dies auf die Menschenrechtsdiskussion hinsichtlich der Rechte indigener Völker, auf die Erforschung der indigenen Kosmvision und auf die Forderung einer Interkulturalität für alle zurück (Valiente 2010, S. 26). Es gibt eine Diskussion über die Bezeichnung EIB oder EBI, also darum, welches Element im Vordergrund stehen sollte: die Interkulturalität oder die Zweisprachigkeit. In weiten Fachkreisen wird dafür plädiert, dass das Interkulturelle im Vordergrund stehen solle. Andere – und so auch die peruanische Regierung – halten an der Bezeichnung „zweisprachige interkulturelle Erziehung“ (EBI) fest. Auch wenn beide Begriffe parallel verwendet werden, sind die Konzepte, so Valiente, nicht identisch (ebd.).

Die Implementierung der zweisprachigen Erziehung (EB) erfolgte in Peru vonseiten der Regierung unter Präsident Velasco. Die Strategie ging mit dem Streben der Regierung einher,

⁴ Instituto Lingüístico del Verano (Sommerinstitute of Linguistics; heute SIL International) ist eine christliche US-Amerikanische Nichtregierungsorganisation, deren Hauptziel das Studium von Sprachen ist, um Bibeltexte übersetzen zu können.

⁵ Vertreter von indigenen Bewegungen in Lateinamerika; Menschen, die sich für die Rechte der indigenen Bevölkerung einsetzen

allen Menschen Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Es war in Lateinamerika, so Zuñiga, die erste staatliche Strategie, die auf die ethnische, linguistische und kulturelle Vielfalt einging (Zuñiga o. J., S. 360). So heißt es im Schulgesetz von 1972:

„[...] es wird darauf ausgerichtet sein, die Auferlegung eines exklusiven Modells der Kultur zu verhindern und die dynamische Aufwertung der kulturellen Pluralität des Landes im Zeichen der Gleichheit zu begünstigen.“ (Ministerio de Educación, zit. n. Zuñiga o. J., S. 361; Übers. S. R.)

Kritisiert wurde allerdings, dass dieses Vorhaben nicht wirklich umgesetzt wurde und dass es sich in der Realität als ein Projekt der Übergangszweisprachigkeit (s. o.) entpuppte (vgl. López 1991, S. 176).

Im Folgenden werden zwei Projekte vorgestellt, die als Wegbereiter des EIB in Peru gelten. Beide Projekte wurden in Zusammenarbeit mit dem peruanischen Schulministerium durchgeführt.

2.4.1 Schulentwicklungsprojekt der zweisprachigen Erziehung in Puno (PEB-P)

Im Jahre 1975 nahm die deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in der Region Puno ihre Arbeit auf – zu einer Zeit, in der die Verbreitung der Schulbildung und einer zweisprachigen Erziehung in der Schule vonseiten des Staates angestrebt wurde. In einem Abkommen mit dem peruanischen Bildungsministerium verfolgte die GTZ die Strategie der Implementierung einer zweisprachigen Erziehung in der Region Puno. Zielgruppen waren die indigene und ländliche Bevölkerung, die zu diesem Zeitpunkt vom Staat und auch von anderen Institutionen vernachlässigt worden waren und die bisher nicht die Möglichkeit hatten, in ihrer eigenen Sprache unterrichtet zu werden (Burga 2008, S. 7). Die Situation der formalen Schulbildung war zu Beginn der 1970er Jahre, so Burga, in den ländlichen und indigenen Regionen prekär, mangelhaft und fast nicht vorhanden (Burga 2008, S. 11). Ziel des Projekts war, eine einschlägige und passende Schulbildung für die indigene Bevölkerung zu schaffen, die es den Kindern ermöglichen sollte, die Kompetenzen der formalen Schulbildung zu erreichen (ebd., S. 11). Zudem sollten die Menschen bei der Überwindung ihrer Armut unterstützt werden. Sie sollten befähigt werden, ihre eigene Entwicklung vorantreiben zu können (ebd., S. 7).

Das Programm PEB-P wurde in insgesamt 40 ländlichen Gemeinden/Gemeinschaften, davon 21 Quechua- und 19 Aymara-Gemeinden, durchgeführt. Es gab fünf Projektbereiche: die Forschung, die Entwicklung von Curricula und Unterrichtsmaterialien, die Lehrerfortbildung, die Begleitung der Lehrer/-innen sowie die Dissemination (ebd., S. 12).

Die Implementierung dieser Strategie machte eine Fort- und Ausbildung der Lehrer/-innen notwendig. Zu Beginn der 1980er Jahre gab es, so Burga, keine Universität und kein pädagogisches Institut, das eine Ausbildung in der Strategie der zweisprachigen Erziehung anbot. Im Jahre 1984 wurde eine Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut von Puno aufgenommen, um eben dieses Ziel zu verfolgen (ebd., S. 15 f.). Die Arbeit wurde jedoch im Jahre 1993 vonseiten des Instituts abgebrochen, da der neue Direktor eine Ausbildung der Lehrer/-innen in EB als einen Rückschritt betrachtete (ebd., S. 17).

Hauptziel von PEB-P war die Entwicklung einer Strategie zweisprachiger Erziehung. Kulturelle Elemente wurden jedoch erst ab 1981 aufgenommen. Die Fokussierung auf den bilingualen Aspekt sei, so Burga, ein Produkt dieser Zeit gewesen.

„Auch wenn die nationale Politik der zweisprachigen Erziehung der Zeit (epoca) sehr wichtig für die Aufwertung von Quechua und anderen ursprüngliche Sprachen war, war die hauptsächliche Ausrichtung (Zielrichtung) die spanische Sprache als Hauptsprache (lengua comun) des Landes zu universalisieren.“ (ebd., S. 14; Übers. S. R.)

Die zweisprachige Erziehung war nur für die ersten vier Schuljahre, die damalige Grundschulzeit, vorgesehen.

„Die Art der zweisprachigen Erziehung, die die nationale Politik verfolgte, ohne dies notwendigerweise zu sagen, war die des Übergangs.“ (Lopez 1991, S. 176; Übers. S. R.).

Die Muttersprachen wurden nur für den Übergang verwendet oder als eine Brücke zur Implementierung der spanischen Sprache als einziger offizieller Sprache des Bildungssystems (ebd.).

„In der Tat dachte man, mit der Voraussetzung, dass die peruanische Nationalität bereits definiert war, dass das einzige, was man mit der indigenen Bevölkerung machen musste, war, sie mittels Erziehung/Bildung zu integrieren.“ (Burga 2008, S. 9; Übers. S. R.)

Ab 1981 verfolgte die GTZ das Ziel, ein umfassenderes Programm zu entwickeln und auch kulturelle Elemente aufzunehmen. Von 1988 bis 1991 erreichte das Programm, so Burga, dass Kenntnisse der andinen Kultur und einige Aspekte der Kosmovision in verschiedenen Fächern aufgenommen wurden. Es ging in dieser Phase nicht darum, die nationalen Curricula komplett zu überarbeiten, sondern vielmehr darum, einige lokale Kenntnisse hinzuzufügen (ebd., S. 14).

Obwohl es in der letzten Phase der Projektentwicklung entscheidende Fortschritte gegeben habe, d. h., dass einige kulturelle Elemente der Aymara und Quechua aufgenommen wurden, stand die Sprache im Fokus (ebd.). Trotz allem sei das Projekt in Puno in diesen Zeiten, so Burga, eines der innovativsten gewesen. Es war nach seiner Auffassung das einzige Projekt zu diesem Zeitpunkt, das am Ende über angepasste Curricula und umfassende Unterrichtsmaterialien in den fünf Hauptfächern verfügte und zudem auch kulturelle Elemente aufgegriffen hatte (ebd., S. 20 f.). Dieses Projekt gilt als wichtiger Wegbereiter für die Entwicklung der EIB in Peru wie auch in anderen lateinamerikanischen Ländern (vgl. Gasche 2008; Zavala 2007, S. 197 f.; Burga 2007, S. 19 f.).

2.4.2 Programm für die Lehrerbildung in zweisprachiger Erziehung im peruanischen Amazonas (FORMABIAP)

In den Jahren 1985-1987 wurde in einer Zusammenarbeit der indigenen Organisation AIESEP (Asociacion Interetnica de Desarrollo de la Selva Peruana) mit dem Erziehungsministerium, repräsentiert durch das Instituto Superior de Lloreto, ein Curriculum für die Ausbildung der Lehrer/-innen in interkultureller zweisprachiger Erziehung entwickelt. Ab 1988 wurde die Ausbildung der Lehrer/-innen aufgenommen (Gasché 2008, o. S.). Das war, so Gasché, das erste Mal in der lateinamerikanischen Geschichte, dass ein Staat, nämlich der peruanische, zugelassen hatte, dass ein interkulturelles und bilinguales Lehrerbildungsprogramm in Zusammenarbeit mit einer repräsentativen indigenen Organisation durchgeführt wurde. Auch heute noch, so Gasché, seien es der Staat und einzelne Nichtregierungsorganisationen, die die Programme für die indigene Bevölkerung erstellen (ebd.).

Der Entwicklung des Curriculums ging eine Erforschung der soziokulturellen Bedingungen sowie der Erwartungen und Hoffnungen der Bevölkerung voraus (Zavala 2007, S. 221). Ziel war die Entwicklung eines Lehrerausbildungsprogramms, das daran orientiert war, Projekte voranzutreiben, die in den Ressourcen und in dem kulturellen Erbe jedes der teilnehmenden Dörfer verankert waren. Die Lehrer/-innen sollten dahingehend ausgebildet werden, dass sie fähig waren, „eine Schulerziehung zu entwickeln, die die Aufwertung des sozialen Modells der Dörfer und die Partizipation fördere“ (Trapnell 2008, S. 17). Die Kinder und Jugendlichen sollten die Möglichkeit erhalten,

„die notwendigen Fähigkeiten, Kenntnisse und Werte zu entwickeln, um sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden und sich Kenntnisse und Fähigkeiten zu eigen zu machen, die es ihnen ermöglichen, ihre Ausbildung weiterzuverfolgen und sich an anderen Orten zurechtzufinden.“ (ebd., S. 17; Übers. S. R.)

Zu diesem Zeitpunkt, also im Jahr 1988, wurde in Peru nur von zwei Lehrerausbildungsinstituten eine Ausbildung in der bilingualen Erziehung angeboten, und zwar vom pädagogischen Institut in Puno und vom Institut in Pucarpa unter der Leitung des Instituto Lingüístico del Verano (ILV) (ebd., S. 16). Das Programm Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana (FORMABIAP) sollte ein Gegenprogramm zu den von dem Institut durchgeführten Programmen der zweisprachigen Erziehung darstellen und den „zivilisierenden Aktivitäten des ILV entgegenwirken“ (Zavala 2007, S. 222). Das ursprüngliche, im Jahre 1988 konzipierte Curriculum wurde stetig weiterentwickelt. Auch heute noch werden im Programm (FORMABIAP) Lehrer/-innen ausgebildet (Trapnell 2008, S. 19 ff.).

Trotz der Tatsache, so Zavala, dass die erste staatliche Politik des bilingualen Unterrichts, die auch kulturelle Aspekte aufnahm, schon über 30 Jahre her sei, zeige sich die Implementierung vonseiten des peruanischen Staates „äußerst zerbrechlich, zerstreut und diskontinuierlich“ (Zavala 2007, S. 193). Es gebe zwar, so Zuñiga, viele Gesetze, die erlassen wurden. Diese hätten jedoch nicht dazu geführt, dass sich in der Praxis etwas geändert habe:

„Der Überfluss der Gesetze für das EBI oder EIB im Land war leider nicht das Resultat einer Bereitschaft oder eines Willens der Politiker, die Situation der Schulen unserer indigenen Bevölkerung grundlegend zu verbessern.“ (Zuñiga, S. 372; Übers. S. R.)

Im Gegensatz zu anderen Ländern erfolgte die Forderung nach einer Implementierung einer zweisprachigen Erziehung nicht vonseiten der indigenen Bewegungen. In Bolivien und Ecuador beispielsweise sei die EIB in den Händen der indigenen Vereinigungen, die unter anderem eine bessere Schulbildung forderten. Der Einfluss der indigenen Bewegungen in Peru wird als weitaus geringer eingeschätzt als in anderen lateinamerikanischen Ländern (Zavala 2007, S. 34 f.).

Im folgenden Kapitel gilt es nun die staatliche Bildungspolitik und die angestrebten bildungspolitischen Ziele genauer zu betrachten und der Frage nachzugehen, ob und wenn, was sich in dieser Hinsicht geändert hat. Welche Ziele verfolgt das Bildungsministerium und welche Rolle spielt dabei die Kontextualisierung von Schule? Wird die Kontextualisierung von Schule aus Sicht des peruanischen Bildungsministeriums überhaupt als relevant angesehen und welche Politiken werden verfolgt? Beginnen möchte ich hier mit einer grundsätzlichen Darstellung des peruanischen Bildungssystems und der Qualität der Schulbildung, um dann auf die staatlichen bildungspolitischen Ziele hinsichtlich des Umgangs mit den unterschiedlichen Kulturen des Landes überzuleiten.

2.5 Die staatliche Bildungspolitik

In diesem Kapitel wird die staatliche Bildungspolitik beleuchtet. Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage: Welche bildungspolitischen Ziele verfolgt die peruanische Regierung und welche Rolle spielt dabei eine Kontextualisierung von Schule? Dazu sollen die zentralen, von der Regierung eingeführten Schulgesetze, der nationale Bildungsplan, der institutionelle Entwicklungsplan sowie das Rahmencurriculum genauer analysiert werden (Kap. 2.5.3). Dem geht eine Darstellung des peruanischen Bildungssystems (Kap. 2.5.1) sowie der Indikatoren, die Hinweise auf die Qualität der peruanischen Schulen geben, voraus (Kap. 2.5.2). Diese grundsätzlichen Informationen zum Aufbau des Bildungssystems wie auch zur Schulqualität sind bedeutende Hintergrundinformationen, ohne die die Forderung nach einer Kontextualisierung nur bedingt nachvollziehbar ist.

2.5.1 Das peruanische Bildungssystem

Das heutige Schulwesen lässt sich mit Adick (1992) als ‚modernes‘ Schulwesen kennzeichnen. Besonders in den letzten Jahrzehnten wurden Reformen umgesetzt, die einer weiteren weltgesellschaftlichen ‚Modernität‘ im Sinne – auch international – wettbewerbsfähiger Strategien folgten. Hier wird das staatliche Schul- sowie Hochschulsystem dargestellt, wie es aktuell beschaffen ist.

2.5.1.1 Das peruanische Schulsystem

Das peruanische Schulsystem gliedert sich in eine Vorschule (Inicial), eine sechsjährige Grundschulzeit (Primaria) und eine fünfjährige Sekundarschulzeit (Secundaria). Diese werden wiederum in Zyklen unterteilt. Zusammen bilden sie die reguläre Grundbildung. Unterrichtet werden im regulären Schulsystem folgende curriculare Bereiche (vgl. Ministerio de Educación 2009, S. 48):

Reguläre Schulbildung													
Schulformen	Vorschule		Grundschule						Sekundarschule				
Klassenstufe/ Altersstufe	0-2 Jahre	3-5 Jahre	1.	2.	3.	4.	5.	6.	1.	2.	3.	4.	5.
Curriculare Bereiche		Mathematik	Mathematik						Mathematik				
		Kommunikation (Spanisch)	Kommunikation						Kommunikation				
			Kunst						Englisch				
			Kunst						Kunst				
		Personal Social (Mischung aus Gemeinschaftskunde und Ethik)	Personal Social						Bürgerschaftliche und zivile Bildung				
									Geschichte, Geografie und Wirtschaft				
									Person, Familie und menschliche Beziehung				
									Sport				
									Religiöse Erziehung				
		Naturwissenschaft und Umwelt	Naturwissenschaft und Umwelt						Naturwissenschaft, Technik und Umwelt				
									Berufliche Vorbereitung				

Die Vorschule unterteilt sich in zwei Bereiche. Für die Kinder bis zum Alter von 2 Jahren findet sie in außerschulischen Einrichtungen statt. Die Vorschule der Kinder ab 3 Jahren gehört zur schulischen Bildung. Es besteht allgemeine Schulpflicht. Um allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zur Grundbildung zu ermöglichen, ist die Grundbildung kostenfrei (Schulgesetz, Artikel 4)

In der regulären Schulbildung sollen die Kinder eine integrale Ausbildung erhalten. Ziel ist die Ausbildung einer persönlichen und sozialen Identität. Die Schüler sollen dazu befähigt werden, ihre Bürgerschaft auszuüben, einer Arbeit und wirtschaftlichen Aktivitäten nachgehen zu können. Es sollen Kompetenzen, Werte und Verhaltensweisen erworben werden, die es ihnen ermöglichen, ihr Lebensprojekt zu organisieren und zur Entwicklung des Landes beizutragen (Schulgesetz, Artikel 31). Die berufliche Vorbereitung ist Teil der Grundbildung. Sie findet in den letzten Jahren der regulären Schulbildung statt (ebd., Artikel 36c).

Neben der regulären Schulbildung gibt es außerdem noch eine sonderpädagogische Grundbildung, das Programm der zweisprachigen interkulturellen Erziehung (EBI) sowie eine alternative Grundbildung (Escuela Basica Alternativa). Die alternative Grundbildung richtet sich vor allem an diejenigen, die nicht an der regulären Schulbildung teilnehmen bzw. diese nicht abschließen konnten. Zudem ist sie für diejenigen gedacht, denen es aufgrund einer Arbeitstätigkeit nicht möglich ist, die reguläre Schule zu besuchen. In der alternativen Schulbildung werden die gleichen Ziele verfolgt wie in der regulären Schulbildung (Schulgesetz, Artikel 36). Die alternative Schulbildung soll den Zugang zu weiterführenden Bildungseinrichtungen ermöglichen. Der Schwerpunkt wird jedoch auf die Vorbereitung auf eine Arbeit und auf den Erwerb von betrieblichen Kompetenzen gelegt. Es soll in der Modalität der alternativen Schulbildung in besonderem Maße auf die Bedürfnisse und Erfordernisse der Schülerschaft eingegangen werden (Reglamento de educación básica alternativa, Artikel 3).

Die zweisprachige interkulturelle Erziehung ist für alle Stufen des Bildungssystems vorgesehen. Sie ist eine Modalität der Grundbildung, die den Bedürfnissen und den Forderungen der multikulturellen und vielsprachigen Bevölkerung des Landes Rechnung tragen soll. In der zweisprachigen interkulturellen Erziehung soll der Unterricht in der Muttersprache und in Spanisch als Zweitsprache garantiert werden. Im Anschluss daran steht das Erlernen von Fremdsprachen. Im Rahmen der zweisprachigen interkulturellen Erziehung sollen der Respekt für die kulturelle Vielfalt und der interkulturelle Dialog gefördert werden. Die Rechte der indigenen Bevölkerung sollen anerkannt, die Geschichte, das Wissen und die Technologien sowie das Wertesystem und die sozialen und wirtschaftlichen Ziele berücksichtigt werden (Schulgesetz, Artikel 20).

Neben den staatlichen Schulen gibt es eine Vielzahl privater Schulen, zu denen aufgrund des zu entrichtenden Schulgeldes nur Kinder aus der Mittel- oder Oberschicht Zugang haben. Die Qualität der privaten Schulen wird als weitaus höher als die Qualität der staatlichen Schulen eingeschätzt (Basurco 2013a, o. S.).

2.5.1.2 Hochschulbildung und berufliche Ausbildung

Von den insgesamt 40 Hochschulen sind über die Hälfte staatlich. Zu den größten Hochschulen gehören die staatlichen Universitäten San Marcos in Lima (gegründet 1551), San Agustín in Arequipa (1828), San Antonio Abad in Cusco (1692) und La Libertad in Trujillo (1824) (ebd.).

Um an einer Universität aufgenommen zu werden, müssen sich die Studienbewerber/-innen an den Universitäten oder auch an einer der zahlreichen und eigens dafür eingerichteten Akademien auf die Aufnahmeprüfung vorbereiten. Dies dauert oftmals bis zu zwei Jahre, da nur

ein Bruchteil aller Bewerber/-innen die Aufnahmeprüfung besteht. Auf einen Studienplatz kommen Hunderte von Bewerbern/-innen. Der Andrang hin zu den staatlichen Universitäten ist so groß, weil die Studiengebühren weitaus niedriger sind als an privaten Universitäten.

Neben zahlreichen staatlichen und privaten Universitäten gibt es eine Vielzahl von Instituten, an denen verschiedene Studiengänge und Ausbildungen angeboten werden. Auch die Lehrerausbildung erfolgt sowohl in den Hochschulen als auch in Instituten. Viele Berufe, die in Deutschland beispielsweise in Form von Ausbildungen erlernt werden können, werden in Peru in Form eines Studiums an Instituten oder Universitäten angeboten.

2.5.2 Indikatoren für die Qualität der peruanischen Schulen

Im Folgenden wird die Qualität der peruanischen Schulen in den Blick genommen. Grundlage sind Ergebnisse aus Schulleistungsmessungen, Schulabbrecherquoten sowie Wiederholungsraten. Bei aller Zurückhaltung bezüglich der kontextuellen Validität internationaler Schulleistungsstudien (vgl. auch Asbrand, Lang-Wojtasik & Köller 2005, S. 74) wird ihnen doch eine bedeutende Aussagekraft hinsichtlich der durch die aktuelle, wenig kontextualisierte Schulbildung vermittelten Basiskompetenzen in den Kulturtechniken attestiert. Aus diesem Grund werden sie auch hier in den Blick genommen.

2.5.2.1 Ergebnisse von Schulleistungsmessungen

Im Jahr 1996 wurde eine Abteilung im Bildungsministerium implementiert, die Unidad de Medicion de Calidad (UMC), die für die nationalen Schulleistungsmessungen zuständig ist. Bisher wurden in den Jahren 1996, 1998, 2001 und 2004 nationale Evaluationen durchgeführt (vgl. u. a. Cueto 2007, S. 406; Homepage UMC etc.)⁶. Zudem nahm Peru an drei internationalen Vergleichsstudien teil: an PISA Plus (2001) und an den lateinamerikanischen Vergleichsstudien, die durch das Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad Escolar (LLECE)⁷ durchgeführt wurden. Sowohl die nationalen Schulleistungstests als auch die internationalen Vergleichsstudien belegen die schlechten Schulleistungen der peruanischen Schüler/-innen. Bei PISA Plus erreichte Peru eine durchschnittliche Punktzahl von 327 und war damit das Land, das am schlechtesten abschnitt. 79,8 Prozent der getesteten Schüler/-innen erreichten in der Skala der Lesekompetenz nicht die zweite Kompetenzstufe (Caro u. a 2004, S. 18). In der PISA-Plus-Studie wurden Leistungsunterschiede zwischen Schülern staatlicher und nichtstaatlicher Schulen sowie, innerhalb der staatlichen Schulen, zwischen Stadt und Land deutlich (ein Schüler/eine Schülerin in der Stadt erreichte durchschnittlich 85 Punkte mehr) (ebd., S. 39). Auch die nationalen Vergleichstests lieferten ähnliche Ergebnisse. So erreichten im nationalen Schulleistungstest im Jahre 2004 beispielsweise nur 12,1 Prozent der getesteten Sechsklässler/-innen im Unterrichtsfach Spanisch ein ausreichendes Niveau. In den staatlichen Schulen waren es lediglich 8,2 Prozent, in staatlichen Schulen in ländlichen Gebieten nur 2,3 Prozent (vgl. Miranda 2008, S. 14; UMC 2005).

Die Effektivität der Schulbildung ist, wie diese Daten belegen, sehr gering. Auch die Weltbank kommt in einer Länderstudie zur Lesekompetenz zu dem Ergebnis, dass das peruanische Bildungssystem ein Qualitätsproblem hat:

„In most countries with high enrolment ratios, achievement is also reasonably high. This is not so in Peru: there is a great imbalance between enrolment levels and what youths actually learn.“ (World Bank 2007, S. XIII)

⁶ Zudem werden regelmäßig weitere Tests durchgeführt, deren Ergebnisse aber nur intern weitergegeben werden.

⁷ Organisiert von der Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

Folgende Tabelle verdeutlicht, dass die Schüler/-innen der zweiten Klasse sich in den Bereichen Textverständnis und Mathematik verbessert haben. Alarmierend ist jedoch nach wie vor der Unterschied zwischen den privaten und den staatlichen Schulen und innerhalb der staatlichen Schulen die Unterschiede zwischen Schulen in städtischen und in ländlichen Gebieten (ESCALE 2010b).

	Textverständnis (in Prozent derjenigen, die über eine ausreichende Leistung verfügen)		Mathematik (in Prozent derjenigen, die über eine ausreichende Leistung verfügen)	
	2008	2010	2008	2010
Peru gesamt	16,9	28,7	9,4	13,8
weibliche Schüler	18,7	30,7	8,9	12,7
männliche Schüler	15,2	26,8	9,9	14,8
Stadt	22,6	35,5	11,0	16,4
Land	5,4	7,6	6,2	5,8
an nationalen Schulen	11,9	22,8	8,0	11,7
an privaten Schulen	37,7	48,6	15,3	20,9

(Quelle: ESCALE 2010b)

2.5.2.2 Schulabbrecherquoten und Wiederholungsraten

Die Schulabbrecherquoten sind im Bereich der Grundschule laut Statistik relativ gering und in den letzten Jahren rückläufig. Im Jahr 2009 waren von der Gruppe der 7- bis 14-Jährigen in städtischen Gebieten 1,4 Prozent und in ländlichen Gebieten 2,3 Prozent nicht in einer Grundschule angemeldet (ESCALE 2011b). In der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen haben, wie die untenstehende Grafik zeigt, im Jahr 2009 90 Prozent der ländlichen und 98 Prozent der städtischen Bevölkerung die Grundschule beendet. In der Gruppe der 12- und 13-Jährigen, dem regulären Alter des Abschlusses der Grundschule, sind es jedoch in ländlichen Gebieten nur noch 60 Prozent. Das bedeutet, dass in ländlichen Gebieten 30 Prozent der Schüler/-innen später als vorgesehen die Schule abschließen, und erschwert offenbar deren Zugang zur Sekundarschule (ESCALE 2010a). Ein Grund wird darin gesehen, dass die Kinder in ländlichen Gebieten später eingeschult werden. Das trifft jedoch laut Statistik nur auf 11,9 Prozent der Kinder zu (ESCALE 2011a). Der Hauptgrund ist sicherlich, wie die folgende Tabelle zeigt, in der hohen Wiederholungsquote zu suchen.

Wiederholungsraten in der Grundschule im Vergleich Stadt/Land:

Klassenstufen/ Grundschule	Wiederholungsraten in Prozent	
	Stadt	Land
1. Klasse	1,5	7,7
2. Klasse	7,5	20,8
3. Klasse	5,8	17,4
4. Klasse	4,7	12,1
5. Klasse	4,0	10,4
6. Klasse	2,3	5,6

(Quelle: ESCALE 2011a)

Der Unterschied zwischen Stadt und Land ist im Bereich der Sekundarstufe sehr viel gravierender. Von der Gruppe der 17- und 18-Jährigen haben, wie nachfolgende Tabelle zeigt, 69,8 Prozent der städtischen Bevölkerung die Sekundarstufe beendet, auf dem Land sind es hingegen nur 37,9 Prozent. Die Quote erhöht sich in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen auf 83,8 Prozent in der Stadt und 52,4 Prozent auf dem Land.

	Prozent derjenigen, die die Secundaria beendet haben, nach Altersgruppen		
	17-18 Jahre	20-24 Jahre	25-34 Jahre
Peru gesamt	60,8	77,1	68,2
Geschlecht			
- weiblich	63,2	76,5	63,9
- männlich	58,5	77,7	72,2
Stadt	69,8	83,8	77,8
- weiblich	72,6	84,5	74,3
- männlich	67,3	83,2	81,1
Land	37,9	52,4	32,8
- weiblich	39,2	45,2	22,7
- männlich	36,7	58,5	41,4
Muttersprache			
- spanisch	63,9	79,6	72,7
- indigen	37,7	58,9	41,6
Armutsniveau⁸			
- nicht arm	69,0	83,6	78,1
- arm	45,5	59,6	43,8
- extrem arm	22,2	37,1	19,3

(Quelle: ESCALE 2010d)

Diese Statistik zeigt, dass auf dem Land sehr viel weniger junge Menschen die Sekundarstufe abschließen. In der Stadt sind es jedoch auch über 15 Prozent der 20- bis 24-Jährigen, die den Sekundarabschluss nicht schaffen. In der Generation ab 25 ist die Quote sehr viel geringer. Vielleicht ist es den bildungspolitischen Anstrengungen der letzten Jahre zu verdanken, dass in neuester Zeit ein größerer Anteil die Sekundarstufe abschließt?

Der Unterschied zwischen den Geschlechtern scheint sich langsam aufzuheben. Nicht jedoch der Unterschied zwischen indigener und nicht-indigener Bevölkerung. Zudem zeigt sich, dass die Bildungschancen eindeutig mit der sozioökonomischen Situation zusammenhängen. Während noch 84,7 Prozent der 15- bis 19-Jährigen, die in extremer Armut leben, die Primarschule abgeschlossen haben, sind es in der Sekundarschule bedeutend weniger (ESCALE 2010b). Der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen ist sehr hoch. Letztlich bleibt auch noch die Frage offen, wie viele derjenigen, die die Sekundarschule erfolgreich beendet haben, ein Studium oder eine Ausbildung aufnehmen können, da dies zum einen mit erheblichen Kosten verbunden ist und zum anderen die Schüler/-innen mit den an den zahlreichen privaten Schulen ausgebildeten Jugendlichen konkurrieren müssen. Folgende Tabelle gibt Aufschluss darüber, welche maximalen Bildungsabschlüsse die Gruppe der 25- bis 34-Jährigen erreicht hat.

⁸ Eine Definition des hier verwendeten Armutsbegriffes ist in dieser Publikation nicht zu finden.

Höchste erreichte Bildungsstufe in Prozent der 25- bis 34-Jährigen im Jahr 2010						
	Grundschule unabge- schlossen oder weni- ger	Grund- schule komplett	Secundaria komplett	Studium/ Ausbildung (nicht uni- versitär)	Universitäts- abschluss	Aufbau- studiengang
Peru gesamt	9,8	22,0	42,8	14,6	9,5	1,4
Stadt	4,8	17,4	47,3	17,1	11,7	1,7
Land	28,2	38,9	26,1	5,5	1,2	0,1
Muttersprache						
Spanisch	7,4	19,9	44,8	15,8	10,7	1,5
Indigen	23,7	34,7	31,5	7,1	2,4	0,6
Armut						
nicht arm	4,8	17,1	46,8	17,4	12,1	1,8
arm	19,5	36,8	34,7	7,3	1,8	0,0
extrem arm	42,8	37,9	17,5	1,5	0,2	0,0

(Quelle: ESCALE 2010e)

Diese Statistiken bestätigen die Benachteiligung der ländlichen Bevölkerung gegenüber der städtischen, derjenigen, die eine indigene Muttersprache haben gegenüber den spanischsprachigen sowie der armen bzw. extrem armen gegenüber der nicht armen Bevölkerung. Zudem wird in dieser Statistik auch deutlich, dass nur 25,5 Prozent eine Ausbildung oder ein Studium nachweisen können. Das bedeutet, dass ein Großteil dieser Altersgruppe entweder gerade noch eine Ausbildung oder ein Studium absolviert oder aber – und das ist anzunehmen – einer Tätigkeit nachgeht, die keine Ausbildung erfordert.

Im Folgenden sollen die angestrebten Reformen des peruanischen Bildungsministeriums in den Blick genommen werden.

2.5.3 Angestrebte Bildungsreformen: Die Perspektive des peruanischen Bildungsministeriums

Das derzeitige Curriculum und der Fächerkanon sind das Ergebnis von Reformbemühungen. Im Folgenden sollen nun die bildungspolitischen Reformen und die im aktuellen Bildungsplan formulierten Ziele und Richtlinien im Mittelpunkt stehen.

In Peru wurden, wie auch in anderen lateinamerikanischen Ländern, insbesondere seit den 1990er Jahren viele Reformen durchgeführt. Ausgangspunkt für den konstatierten Reformbedarf waren Bestandsaufnahmen der Bildungssituation in den Ländern. In Peru erfolgte im Jahre 1993 vonseiten des Bildungsministeriums mit Unterstützung der Weltbank eine breit angelegte Bestandsaufnahme zur Situation der peruanischen Schulen und der Lehrerbildung. Die festgestellte schlechte Qualität der Schulen wurde unter anderem auf eine mangelhafte Ausbildung der Lehrer/-innen und auf die vorherrschenden frontalen Unterrichtsmethoden zurückgeführt. Diese seien nicht dazu geeignet, um der Heterogenität im Klassenzimmer zu begegnen. Die erkannten Mängel sollten durch ein umfassendes Programm zur Verbesserung der Qualität der peruanischen Grundschulen behoben werden (MECEP). Das Programm bestand unter anderem aus der Entwicklung und Etablierung eines neuen Bildungskonzepts und Curriculums sowie der Verbesserung der Lehreraus- und -fortbildung. Das neue Bildungskon-

zept, auch als „neue pädagogische Einstellung“ (Nuevo Enfoque Pedagógico NEP) betitelt, definierte sich vor allem über die Abgrenzung zum „traditionellen frontalen“ Unterrichtskonzept. Zugrunde gelegt wurde ein Verständnis des Lernens als eines inneren, aktiven und individuellen Konstruktionsprozesses, der sich in Interaktion mit der natürlichen und sozialen Umwelt vollzieht. Das „bedeutungsvolle“ Lernen und die Lernerzentriertheit wurden zu zentralen Begriffen dieses Ansatzes. Dieses neue Unterrichtskonzept sollte mittels umfassender Lehrerfortbildungen, dem Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), den Lehrern/-innen nähergebracht werden.

Zudem wurde auf der curricularen Ebene eine an die Lebenswelt angepasste Bildung angestrebt. Diese sollte durch eine Regionalisierung der Bildungsinhalte erfolgen (vgl. Ministerio de Educación 1999a, S. 5). Eine Delegation der Verantwortung in die Regionen hinein sollte es ermöglichen, Lehrinhalte stärker an die lokalen Bedingungen anzupassen, und zwar durch die Entwicklung regionaler bzw. lokaler Curricula und Schulprogramme. Ein erster Schritt zur Anpassung der Curricula erfolgte in Peru in den 1990er Jahren durch die Festlegung, dass 30 Prozent des Curriculums für solche Anpassungsleistungen zur Verfügung stünden. Das darüber hinausgehende Ziel einer politischen Dezentralisierung wird jedoch erst seit 2001 verfolgt (Iguitián 2008, S. 18 f.).

Dies sind, wie bereits in Kapitel 1 dargestellt, globale bildungspolitische Trends, die durch die supranationale (z. B. durch die Weltbank) wie auch die bilaterale Entwicklungszusammenarbeit forciert werden. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, diese auch in den Policy Papers des Bildungsministeriums wiederzufinden.

2.5.3.1 Aktuelle bildungspolitische Ziele und Strategien

Das Bildungsministerium stellt im aktuellen Proyecto Educativo Nacional⁹ (nationaler Bildungsplan 2009) fest, dass trotz der starken Reformbemühungen seit den 1990er Jahren der Erfolg, gemessen an den Leistungen der Schüler/-innen, weitestgehend ausgeblieben sei. ‚Erfolg‘ aber sei in jeder Agenda des Bildungsministeriums immer vorrangig.¹⁰ Dabei sei es gerade im Grundschulbereich nicht ein Problem fehlender Schulen, sondern eher ein Problem der Qualität der Schulbildung. Herangezogen werden hier die Evaluationsergebnisse nationaler und internationaler Schulleistungstests, die den peruanischen Schülern/-innen schlechte schulische Leistungen attestieren.

Das Bildungsministerium konstatiert in einer selbstkritischen Analyse, dass es auf der Ebene des Staates wesentliche Probleme gebe, die einer Verbesserung der Qualität der Bildung und der Schaffung von Chancengerechtigkeit im Wege stehen: nicht ausreichende Bildungsinvestitionen, eine mangelnde bildungspolitische Kontinuität und ein System, welches Ungleichheit und Diskriminierung fördere.

So investiere der peruanische Staat zu wenig Geld in die Bildung. Trotz der nationalen Vereinbarung (Acuerdo Nacional), in der festgehalten wurde, dass 6 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP) in die Bildung fließen sollte, seien es in den letzten Jahren relativ konstant ca. 3 Prozent des BIP geblieben. Für einen peruanischen Schüler oder Schülerin werden im Jahr etwa 352 Dollar ausgegeben. Im Vergleich dazu liege der lateinamerikanische Durchschnitt bei 800 Dollar (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación 2007, S. 97). Diese finanziellen Mittel reichen, so das Ministerium, nur für infrastrukturelle Ausstattungen aus

⁹ Proyecto Educativo Nacional = PEN.

¹⁰ Bezeichnenderweise hat das Bildungsministerium in seinem nationalen Bildungsplan (nationalen Bildungsprojekt) eine Kapitelüberschrift mit dem Thema „viejos problemas y nuevas promesas“ (alte Probleme und neue Versprechen).

und nicht, „um Politik zu finanzieren, die die Ungleichheiten korrigiert und die Qualität der ärmsten Institutionen des Landes verbessert“ (ebd., S. 97). Zudem sei die Verteilung der Mittel an die Regionen des Landes sehr unterschiedlich (ebd.). So erhalte beispielsweise Huánuco, eine der ärmsten Regionen, 544 Soles¹¹ pro Schüler[-in] im Jahr, Moquegua, eine reichere Region mit wesentlich weniger Schülern/-innen, hingegen 1.236 Soles pro Jahr (ebd.).

Ein weiteres Problem wird in der mangelnden bildungspolitischen Kontinuität gesehen (Ministerio de Educación 2007, S. 23). Im nationalen Bildungsplan fordern das Bildungsministerium und der nationale Bildungsrat von der Gewohnheit Abstand zu nehmen, mit jeder neuen Regierung (und oftmals mit jedem Wechsel der Bildungsminister) wieder von vorne anzufangen. Stattdessen solle eine Kontinuität der Bildungspolitik angestrebt werden, um auf diese Weise eine Langzeitperspektive verfolgen zu können (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación 2007, S. 31).

Das zentrale Hindernis zur Herstellung von Schulqualität und Chancengerechtigkeit wird jedoch im peruanischen Bildungssystem selber gesehen. Dieses fördere Ungleichheit und Diskriminierung und schließe viele Menschen aus. Gerade im Grundschulbereich sei es nicht das Problem fehlender Schulen, sondern ein Qualitätsproblem.

„Der zentrale Spalt in der Bildungsgerechtigkeit unseres Landes besteht aus den Unterschieden nach Wohnort, der direkt in Verbindung mit dem Lebensstandard der Menschen steht. In dieser Hinsicht ist die Bildung in ländlichen Gebieten am meisten benachteiligt mit ersten Schwierigkeiten bezüglich des ‚in der Schule Verbleibens‘, der Effizienz und insbesondere der Chancengerechtigkeit.“ (Ministerio de Educación 2007, S. 31; Übers. S. R.)

Insbesondere die ländliche Bevölkerung und in besonderem Maße diejenigen, deren Muttersprache nicht Spanisch ist, seien besonders von Benachteiligungen betroffen. So leben 42 Prozent dieser Gruppe unter Bedingungen extremer Armut. Einen weiteren Einfluss sieht das Bildungsministerium im geringen Bildungsniveau der Eltern und darin, dass in ländlichen Bereichen viele Kinder arbeiten würden. So werden die Schulabbrüche, die gerade in den ländlichen Gebieten auftreten, unter anderem auch darauf zurückgeführt, dass die Kinder stattdessen arbeiten. So liege die Anzahl der Kinder zwischen 6 und 11 Jahren, die einer Arbeit nachgehen, zwischen 19,3 und 5,4 Prozent in der Stadt und 37,4 Prozent in ländlichen Gebieten. Hier stellt sich die Frage, ob die Feststellung nicht reduziert bzw. vereinfacht, indem das Problem allein in schulexternen Faktoren gesucht wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Ministerium auch auf Studien verweist, die belegen, dass die Rückgänge der Schulabbrecherquoten mit Programmen möglich seien, die sensibel für die lokale Wirklichkeit wären (ebd., S. 28).

Insbesondere bezüglich der Bildung in ländlichen Bereichen stellt das Ministerium fest, dass die kulturelle Vielfalt nicht beachtet werde. Dies wird hinsichtlich der Unterrichtssprache verdeutlicht. So sprechen 13 Prozent der peruanischen Schüler/-innen nicht Spanisch als Muttersprache, sondern Quechua, Aymará oder eine andere Sprache. Jedoch seien davon nur 27 Prozent in den Grundschulen in bilinguale Programme integriert, d. h. 73 Prozent werden auf Spanisch unterrichtet (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación 2007, S. 68). Nicht nur hinsichtlich der verwendeten Unterrichtssprachen stellt das Ministerium fest, dass die indigene Bevölkerung benachteiligt werde. Die Bildung sei nach wie vor ethnozentristisch:

„[...] in einem kulturell vielfältigen Land wie unserem zeigt sich die Bildung nach wie vor hauptsächlich ethnozentristisch.“ (ebd., S. 68; Übers. S. R.)

¹¹ Der Nuevo Sol ist die Landeswährung.

Das Bildungsministerium kritisiert die kulturelle Diskriminierung und fordert, die kulturelle Vielfalt des Landes, das lokale Wissen und die Traditionen als Potenzial anzusehen (ebd., S. 23). Als Entwicklungsziel gilt es aus Peru einen Ort der „Gleichheit in der Vielfalt“ („igualdad en la diversidad“) (ebd., S. 24) zu machen. Es gehe nicht darum, eine einheitliche Gesellschaft zu gründen, „die die kulturellen und regionalen Unterschiede verleugnet oder gar unterdrückt“, sondern darum, eine „Einheit in der Vielfalt“ herzustellen (ebd., S. 28; Übers. S. R.). Jeder und jede soll die Chance erhalten, sich individuell und kollektiv zu entwickeln. Dazu sei es notwendig, die Exklusion, die Diskriminierungen und die Chancenungleichheit zu überwinden. Das Bildungsministerium spricht hier von „einem Kampf gegen die Unterordnung und den Ausschluss anderer Kulturen und Sprachen“ (ebd., S. 24).

2.5.3.2 Dezentralisierung als bildungspolitische Strategie

Um dieses Ziel zu verfolgen, seien eine Transformation der Bildung sowie eine grundsätzliche Reform des Staates notwendig. Im Zentrum der neuen Vision stehen die Förderung und Anerkennung der kulturellen Vielfalt sowie die „Perfektionierung“ der bereits begonnenen Dezentralisierung des Staates. Die Dezentralisierung wird zum zentralen politischen Element der Agenda des Ministeriums. Sie diene dem Ziel der Verbesserung der Bildungsqualität sowie der Herstellung der Chancengerechtigkeit, zwei zentralen Zielen des nationalen Bildungsplans 2007-2011 (Ministerio de Educación 2007).

Die Bildungsdezentralisierung habe sowohl eine politische als auch eine kulturelle und eine wirtschaftliche Dimension. Sie soll mit den Dezentralisierungsbemühungen in anderen Sektoren einhergehen. Durch eine Dezentralisierung sollen demokratische Strukturen verankert werden. Zudem wird die Dezentralisierung als Element gesehen, um eine nachhaltige Entwicklung zu erwirken.

„Diese Vision bedeutet, aus unserer Vielfalt ein zentrales Element für eine nachhaltige Entwicklung zu machen. Aus diesen Gründen brauchen wir einen demokratischen, dezentralen und multikulturellen Staat.“ (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación 2007, S. 29; Übers. S. R.).

Der Bildungssektor soll nicht für sich stehen, sondern verknüpft mit den wirtschaftlichen Erfordernissen der Regionen sein.

Das Ziel einer Dezentralisierung der bildungspolitischen Verantwortung stand auch schon auf der Agenda vorheriger Regierungen. Das Bildungsministerium kritisiert an den vorherigen Dezentralisierungsbemühungen, dass sie nicht mit genügend Ernsthaftigkeit verfolgt worden seien (ebd., S. 45). Die Struktur des peruanischen Staates sei nach wie vor zentralistisch geprägt und eine hierarchische und bürokratische Vorgehensweise nach wie vor dominierend. Zudem seien die Normen bezüglich der Zuständigkeiten oftmals widersprüchlich. Dies habe zu Konfusionen geführt (ebd., S. 97). Entsprechend strebt das Bildungsministerium eine klarere Verteilung der Zuständigkeitsbereiche und Entscheidungsbefugnisse auf die unterschiedlichen Ebenen an:

- national (Ministerio de Educación, MED),
- regional (Direcciones Regionales de Educación, DRE),
- lokal (Unidad de Gestión Educativa Local, UGEL) und
- die Ebene der Einzelschulen (ebd., S. 46).

Bezogen auf das Curriculum heißt Dezentralisierung für das Bildungsministerium, dass auf der nationalen Ebene ein Rahmencurriculum entwickelt wurde, das die Grundlage für die Entwicklung von regionalen und lokalen Curricula darstellen soll. Zu diesem Zweck sei das Rahmencurriculum diversifizierbar, offen und flexibel. Die regionalen Instanzen haben die Aufgabe, Curricula zu entwickeln, die die „nationalen Lernziele garantieren und das Curriculum mit für den Kontext relevanten Kenntnissen ergänzen“ (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación 2007, S. 71). Ausgangspunkt sollen die sozioökonomischen, sprachlichen, geografischen sowie ökonomischen Charakteristiken, Bedingungen und Erfordernisse der jeweiligen Region sein. Zudem sollen auf regionaler und lokaler Ebene Richtlinien für eine Diversifizierung erarbeitet werden. Ziel ist, auf der Ebene der Einzelschule schulinterne Curricula zu entwickeln, die die lokalen Begebenheiten und Bedürfnisse integrieren. Eine größere Autonomie der Schule soll eine auf den jeweiligen Kontext zugeschnittene qualitativ hochwertige und relevante Schulbildung ermöglichen. Dabei ist die Partizipation sämtlicher Akteure – auch der Eltern – vorgesehen.

Die regionalen Curricula sollen als „Antreiber (Förderer) eines Unterrichts, der auf der ständigen Rückgewinnung und Nutzung des Vorwissens der Schüler und des sozialen und kulturellen Kapitals der (Dorf-)Gemeinschaft basiert, inklusive ihrer Sprachen und Werte“ dienen (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación 2007, S. 71).

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Zuständigkeiten der jeweiligen Behörden bezogen auf die Curricula:

Ebenen	Zuständigkeit	Curriculum
National	Bildungsministerium (Ministerio de Educación, MED)	Nationales Rahmencurriculum (Diseño Curricular Nacional, DCN)
Regional	Regionale Schulbehörde (Direcciones Regionales de Educación, DRE)	Regionale Curricula (Curículo Regional)
Lokal	Lokale Schulbehörde (Unidad de Gestión Local de Educación, UGEL)	Lokale Curricula
Einzelschule	Schule	Schulcurriculum (Proyecto Curricular del Centro)

2.5.3.3 Zentralisierung als bildungspolitische Strategie: Das nationale Rahmencurriculum

Im Rahmencurriculum werden Ziele, zu erwerbende Kompetenzen, Kenntnisse und Inhalte festgelegt, die für alle peruanischen Schüler/-innen gleichermaßen gelten. Auf diese Weise soll zum einen für Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit innerhalb des Landes gesorgt werden (Ministerio de Educación 2009, S. 9). Zum anderen soll der nationale Rahmen den Zusammenhalt der peruanischen Gesellschaft garantieren (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación 2007, S. 44). Das Rahmencurriculum soll nationalen Ansprüchen genügen, als Grundlage für die Entwicklung regionaler Curricula dienen, gleichzeitig aber auch den Grundstein für die Entwicklung des Landes und der Regionen liefern. Dieser vermutete Spagat findet sich auch in den Zielen wieder. Die Schüler/-innen sollen regionale, lokale Kompetenzen erwerben und gleichzeitig auch Kompetenzen, die sie für das Leben in einer modernen Welt brauchen (vgl. nachfolgende Auflistung), so beispielsweise im sprachlichen Bereich. Hier geht es zum einen um den Erhalt und Förderung der Muttersprache¹², zum anderen darum, die spanische Sprache zu beherrschen. Diese diene als gemeinsame Sprache

¹² Diejenigen, die eine andere Muttersprache als Spanisch haben, werden in dieser unterrichtet, Spanisch ist die Zweitsprache (Ministerio de Educación 2009, S. 23).

aller Peruaner und solle eine Kommunikation untereinander ermöglichen. Hinzu kommt der Erwerb von englischen Sprachkenntnissen, die eine Teilhabe in einer globalisierten Welt gewährleisten sollen (Ministerio de Educación 2009, S. 23 f.).

Zu erwerbende Kompetenzen bis zum Ende der regulären Grundbildung

- Entwicklung einer persönlichen, sozialen und kulturellen Identität im Rahmen einer demokratischen, interkulturellen und ethischen Gesellschaft in Peru,
- Beherrschen der spanischen Sprache, um die Verständigung zwischen allen Peruanern zu fördern,
- Erhalt der Muttersprache und Förderung ihrer Entwicklung und Praxis,
- Kenntnisse in der englischen Sprache als internationaler Sprache,
- Entwicklung des mathematischen Denkens und der naturwissenschaftlichen und technischen Herangehensweise, um zu verstehen und in der Welt zu handeln,
- Verständnis und Wertschätzung der geografischen Umwelt, der Geschichte, der Gegenwart und der Zukunft der Menschheit mittels der Entwicklung eines kritischen Denkens,
- Verständnis der natürlichen Umwelt und ihrer Vielfalt, ebenso wie die Entwicklung eines Umweltbewusstseins, orientiert an einem vernünftigen Gebrauch der natürlichen Ressourcen, im Rahmen einer modernen Bürgerschaft,
- Entwicklung der produktiven, innovativen und unternehmerischen Fähigkeiten, als Teil der Konstruktion des Lebensprojekts eines jeden Bürgers,
- körperliche Entwicklung und Erhalt der physischen und mentalen Gesundheit,
- Entwicklung der Kreativität, Innovation und des Ausdrucks mittels der Kunst, der Geisteswissenschaften (*humanidades*) und der Naturwissenschaften,
- Beherrschen der Informations- und Kommunikationstechnologien (ebd., S. 21; Übers. S. R.).

Hinsichtlich der pädagogischen Prinzipien wurde das im Jahre 1999 entwickelte – wenn auch nicht mehr als „neue pädagogische Einstellung“ betitelte – Konzept weitestgehend übernommen. Das Lernen erfolge auf der Basis vorheriger logischer Strukturen. Diese wiederum seien von dem Vorwissen der Schüler/-innen und dem soziokulturellen, geografischen, sprachlichen sowie ökonomisch-produktiven Kontext abhängig (ebd., S. 18). Um ein bedeutungsvolles Lernen zu ermöglichen, sei es notwendig, an dem Vorwissen der Schüler/-innen anzuknüpfen und die Lerninhalte anzupassen:

„Das bedeutungsvolle Lernen ist möglich, wenn die neuen Kenntnisse in Beziehung zu den Kenntnissen gesetzt werden, die sie [die Schüler] schon haben, aber zudem, wenn die Kontexte, die Realität selbst, die Vielfalt, in der sich der Schüler befindet, beachtet werden. Das Lernen muss mit dem wirklichen Leben und den sozialen Praktiken jeder Kultur verbunden sein.“ (ebd., S. 18; Übers. S. R.)

Die Verbindung der verschiedenen Kenntnisse entstehe mit der Zeit und hänge von der Möglichkeit ab, diese im Leben anzuwenden und zu verknüpfen (ebd., S. 18). Es sei nicht möglich, die Schule außerhalb des kulturellen Umfelds wahrzunehmen, denn das führe dazu, dass die Kinder das, was sie lernen, mit dem, was sie erleben, nicht verbinden können und in Zukunft nicht fähig sein werden, Probleme zu lösen (ebd., S. 31). Im aktuellen Rahmencurricu-

lum (2009) fordert das Bildungsministerium die Lehrer/-innen dazu auf, vom Unterricht, der aus von der Tafel Abschreiben und Auswendiglernen bestehe, Abstand zu nehmen und vielmehr einen aktiven, methodenvielfältigen Unterricht durchzuführen, um auf diese Weise kritisches Denken und die Kreativität zu fördern. Ein stark memoristisch geprägter Unterricht stelle, so das Bildungsministerium, nach wie vor ein Problem dar (ebd., S. 31).

2.6 Zwischenfazit Kapitel 2

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass die indigene Bevölkerung seit der Kolonialzeit diskriminiert wurde und diese Diskriminierung bis heute anhält. Diese Diskriminierung zeigt sich in der Schule unter anderem dadurch, dass die Kinder oftmals nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden und, so räumt das Bildungsministerium ein, viele auch nach wie vor nicht werden. Auch wenn die ersten Programme einer zweisprachigen interkulturellen Erziehung seit Mitte der 1970er Jahre entstanden, so scheint dies bisher nur rudimentär umgesetzt – obwohl vom Ministerium und auch in vorherigen Amtszeiten eine flächendeckende Umsetzung als klares Ziel formuliert wurde. Die Schulleistungstests konstatieren die schlechten Schulleistungen der peruanischen Schüler/-innen, wobei die Kinder und Jugendlichen aus ländlichen Gebieten und hier insbesondere diejenigen, deren Muttersprache nicht Spanisch ist, noch schlechter abschneiden als ihre Altersgenossen in städtischen Bereichen. Die Chancenungleichheiten bestehen nicht nur zwischen der jeweiligen Muttersprache und zwischen städtischen und ländlichen Gebieten, sondern auch nach finanziellen Mitteln der jeweiligen Familien. Das peruanische Bildungsministerium hat sich zum Ziel gesetzt, diese Chancenungerechtigkeiten zu beheben. Dieses Vorhaben gilt es nun im Folgenden kritisch zu beleuchten.

Bei der Analyse der bildungspolitischen Pläne fällt zunächst eines ins Auge, nämlich dass sich hier die internationalen bildungspolitischen Trends widerspiegeln. Sowohl die Dezentralisierungsbemühungen mit dem damit verbundenen Vorhaben der Regionalisierung der Lerninhalte als auch die Forderung nach einer Umsetzung einer lernerzentrierten Didaktik lassen sich auf internationale und supranationale (vgl. etwa die Weltbank) bildungspolitische Trends zurückführen. Und auch der Ausruf Perus als multikultureller Staat ist eine internationale Forderung, die sich seit den 1980er Jahren in sämtlichen Ländern Lateinamerikas durchsetzte (vgl. auch Kap. 2.3). Damit wird deutlich, dass die Regierung unter einem nicht unerheblichen internationalen Einfluss steht, und es stellt sich entsprechend die Frage, wie sehr das Ministerium wirklich dahintersteht.

Bei der Analyse der neuen Vision des Ministeriums fällt auf, dass viele Elemente auch schon in den Policy Papers vorheriger Regierungen zu finden sind. Bezeichnenderweise spricht das Ministerium in der selbstkritischen Analyse von „alten Problemen und neuen Versprechen“. Dabei sind die Versprechen gar nicht so neu, wie der Titel „neue Vision“ anmutet. Auch im Curriculum von 1999 sind ähnliche Formulierungen zu finden (Ministerio de Educación 1999b). Entsprechend stellt sich die Frage, ob diese Versprechen eingehalten werden.¹³

Die bisherigen Dezentralisierungsbemühungen werden von einigen Forschern/-innen und Praktikern/-innen kritisch gesehen. Nicht das Ziel der Anpassung der schulischen Inhalte an den Kontext wird in Frage gestellt, sondern vielmehr der Umsetzungsprozess dieses Vorhabens. So bemerkt beispielsweise Iguñiz, dass es auf der regionalen Ebene zwar vielfach zur Entwicklung von Curricula gekommen sei, in denen die im ländlichen Raum existierende kulturelle Vielfalt nominell wertgeschätzt werde, häufig sei es jedoch bei solchen eher formalen Bekenntnissen auf dem Papier geblieben; mit der Umsetzung hapere es. Dies bestätigen auch

¹³ Und es stellt sich die Frage, welche Aspekte von der neuen Regierung unter Präsident Humala (seit 28.7.2011) aufgegriffen und weiterverfolgt werden.

weitere Studien (vgl. Oliart & Vásquez 2003; Cuglievan & Rojas 2008; de Belaunde 2006). Kritisiert wird auch, dass die vorgesehene Partizipation aller an der Bildung beteiligten Akteure bei der Entwicklung der Schulcurricula und Schulprogramme (bisher) nicht stattfindet (Cuglievan & Rojas 2008, S. 315).

Das Scheitern der Umsetzung ist sicherlich nicht nur auf einen Mangel an finanziellen Ressourcen zurückzuführen – vielmehr geht es hier um ein Umdenken. Auffallend ist, dass das Ministerium aktuell, wie auch schon unter früheren Regierungen, nicht mit großen Worten spart. Es scheint, als wenn das Ministerium durch seine Formulierungen Überzeugungsarbeit leisten und auf diese Weise zum Umdenken anregen will. Dabei ist zu bemerken, dass nicht das Bildungsministerium, sondern die untergeordneten regionalen und lokalen Instanzen den Auftrag haben, das Vorhaben der Regionalisierung der Bildungsinhalte umzusetzen und die Worte mit Inhalt zu füllen.

Schon auf der nationalen Ebene sind Unstimmigkeiten zu entdecken. So kritisiert Iguñiz die nationalen Evaluationen, die auf die bildungspolitisch geforderte Vielfalt nicht eingehen, sondern sich weiterhin an nationalen Standards orientierten und sich damit gegen die Diversifizierung der Schule stellten (Iguñiz 2008, S. 52 ff.). Auch wenn die internationalen Schulleistungsmessungen davon ausgehen, dass die zu ermittelnden Kompetenzen international gelten, so sind die Aufgaben nicht für alle gleichermaßen zu beantworten. Und das gilt auch für die nationalen Evaluationen, die nicht nur inhaltlich nicht auf die Kontextualisierung eingehen, sondern zumeist auch auf Spanisch durchgeführt werden. Hier stellt sich die Frage nach dem Sinn darin, dass alle Schüler/-innen weltweit über die gleichen Kompetenzen verfügen sollen. Der peruanische Staat müsste sich hier m.E. eindeutig positionieren und vielleicht müssten die Evaluationen anders konstruiert werden. Erste Schritte dahingehend erfolgen bereits, zumindest erfolgen erste Schulleistungsmessungen in der jeweiligen Muttersprache der Schüler/-innen (Zuñiga 2008, S. 352).

Das Spannungsfeld zwischen Zentralisierung einerseits und Dezentralisierung andererseits scheint alles andere als gelöst zu sein. Dass das peruanische Bildungsministerium auf der einen Seite das Vorhaben einer Anpassung der Unterrichtsinhalte propagiert, auf der anderen Seite jedoch die nationalen Leistungsmessungen in dieser Form durchführt, weist darauf hin, dass das dahinterstehende Konzept nicht durchdacht ist oder aber, so hier die Vermutung, es sich tatsächlich nur um formale Bekenntnisse handelt bzw. die Regionalisierung der Bildungsinhalte im Zweifelsfall in den Hintergrund gedrängt wird. Eine andere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass die Umsetzung der formalen Bekenntnisse in die Praxis nicht durchdacht ist.

Auch das Streben nach einer „Einheit in der Vielfalt“ scheint erklärungswürdig. Hergestellt werden soll diese durch die Implementierung eines interkulturellen Ansatzes. Durch diesen soll „der menschlichen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt Rechnung getragen werden und Diskriminierungen überwunden werden“ (Consejo Nacional de Educación & Ministerio de Educación 2007, S. 70). Ziel sei es, „eine inklusive und interkulturelle Bürgerschaft zu ermöglichen, die die soziokulturellen und geografischen Unterschiede kennt, respektiert und wertschätzt und die jegliche Form von Rassismus und Diskriminierung zurückweist“ (ebd.). Eine Spezifizierung des Begriffs ‚interkulturell‘ erfolgt nicht. In der Planung wird nicht deutlich, wie Interkulturalität in das Curriculum integriert werden soll. Auch hier stellt sich die Frage, ob dieser Begriff nur eine leere Floskel bleibt bzw. ob die Verwendung dieses Begriffs wirklich passend ist. Passend wäre er m. E. nur, wenn es interkulturellen Austausch zwischen den einzelnen Regionen und Kulturen des Landes gäbe. Die regionalen Curricula sind hingegen additiv gedacht, d. h. es werden Freiräume für die Anpassung in den Regionen geschaffen. Ein Austausch zwischen den Regionen ist jedoch nicht vorgesehen, und bisher finden sich Elemente der Interkulturalität nicht in den Curricula der Städte. Interkulturalität scheint

sich nur auf diejenigen zu beziehen, deren Kultur nicht im Curriculum wiederzufinden ist und die in der Schule mit einer ihnen fremden Kultur konfrontiert werden.

In der lateinamerikanischen Diskussion um die Definition des Begriffs ‚Interkulturalität‘ wird zwischen funktionaler und kritischer Interkulturalität unterschieden. In der funktionalen Interkulturalität gehe es vor allem darum, einen interkulturellen Dialog und die Toleranz zu fördern, ohne jedoch die Ursachen für die soziale und kulturelle Asymmetrie zu beachten oder abzubauen. Vernachlässigt werde, so Turbino, dass es, um einen interkulturellen Dialog herstellen zu können, einer Veränderung dieser Asymmetrien bedürfe (Turbino 2009, S. 2). Die kritische Interkulturalität hinterfrage hingegen die kulturellen Elemente und das westlich orientierte Wissen und strebe eine „wirkliche“ Interkulturalität an. Ziel der kritischen Interkulturalität sei es, so Turbino, die Bedingungen herzustellen, die einen interkulturellen Dialog ermöglichen.

„Man soll nicht mit dem Dialog beginnen, sondern mit der Frage nach den Bedingungen für einen Dialog. [...] Man sollte einfordern, dass der Dialog der Kulturen von dem Dialog über die ökonomischen, politischen, militärischen etc. Faktoren, die aktuell den aufrichtigen Austausch der Kulturen der Menschheit bedingen, ausgehen soll. Diese Forderung ist heute unumgänglich, um nicht in eine Ideologie eines dekontextualisierten Dialogs zu verfallen, der nur den Interessen, die von der dominanten Zivilisation erschaffen wurden, dient und die Asymmetrie der Macht, die die Welt regiert, nicht beachtet.“ (Turbino 2009, S. 2 f.; Übers. S. R.)

Es handele sich, so Sartorello, um zwei Interpretationspole. Dem Pol der funktionalen Interkulturalität ordnet Sartorello die nationale Bildungspolitik der lateinamerikanischen Länder wie auch die Politik der inter- bzw. supranationalen Organisationen, wie zum Beispiel der Weltbank, zu (Sartorello 2009, S. 78 ff.). In den 1990er Jahren haben die lateinamerikanischen Staaten einen demokratischen Diskurs aufgenommen und ihre Staaten als plurikulturell deklariert und entsprechende gesetzliche Regelungen verabschiedet. Es handele sich hierbei, so Sartorello, um eine rhetorische Figur, durch die die lateinamerikanischen Regierungen sowohl nationalen als auch internationalen Zuspruch erwerben. Mit der Realität habe dies aber wenig zu tun.

„Der ständige Gebrauch des Begriffs Interkulturalität in den öffentlichen Diskussionen verwandelt diesen in einen reinen (bloßen) Slogan, in eine rhetorische Figur, die auf eine Utopie hinweist, aber auf keine Wirklichkeit, keine Aktualität.“ Sartorello 2009, S. 81; Übers. S. R.)

Der Autor spricht hier von einem strategischen Konzept, das die Machtverhältnisse weiter bestärkt und das vor allem zum sozialen Frieden beitragen soll, indem die Ungerechtigkeiten und die Gründe für diese verdeckt werden. Die andere Seite sei ein kritisches Verständnis von Interkulturalität, das mit einer Gesellschaftskritik einhergehe. Diese entspringe aus den Forderungen der indigenen Bewegungen und nationaler und internationaler Akteure, die eine Veränderung der Politik anstrebten (ebd., S. 82).

Viele Forscher/-innen scheinen sich im kritischen Verständnis der Interkulturalität wiederzufinden. Auf einer Tagung der Universitäten des internationalen Netzwerks für Interkulturelle Studien (Red Internacional de Estudios Interculturales)¹⁴ wird eine kritische Definition von

¹⁴ Zum internationale Netzwerk für Interkulturelle Studien (Red Internacional de Estudios Interculturales) gehören: das Programm PROEIB-Andes de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social de México, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador/Quito und la Universidad Federal de Roraima de Brasil. (vgl. López 2009, S. 1).

Interkulturalität zugrunde gelegt. Die Teilnehmer/-innen verstehen Interkulturalität „nicht im Sinne einer funktionalen Perspektive [...], d. h. nicht als ein Vorhaben, das die nationalen Staaten benutzten, um die Homogenität herzustellen, sondern aus einer kritischen Perspektive, die es ermöglicht, die interkulturellen Konflikte als einen Ausdruck der symbolischen Gewalt zu verstehen, die mit den ungerechten sozialen Strukturen verbunden ist“ (López 2009, S. 2 f. Übers. S.R.). Zudem besteht Konsens dahingehend, dass der Grundbegriff der Bürgerschaft umformuliert werden müsse, da dieser auf einer Homogenisierung basiere und den Begriff der Gleichheit (*equidad*) mit dem der Homogenisierung verwechsle. Die kulturellen Unterschiede werden nur auf den privaten Bereich reduziert. Das liberale Konzept der Bürgerschaft habe keine interkulturelle Legitimation, da es nicht auf die Forderungen der indigenen Völker eingehe und nicht in ihren Traditionen verankert sei (ebd., S. 2).

Diese Positionierungen sind extrem und die Wortwahl sehr kontrastierend – möglicherweise bedienen sie sich dieser Rhetorik auch, um ‚wachzurütteln‘. Die Forderung nach einer kritischen Interkulturalität ist angesichts der Geschichte der Diskriminierung der indigenen Bevölkerung einerseits und der geringen Partizipation dieser in politischen Belangen andererseits verständlich. Hier kann zurückgegriffen werden auf die Erörterungen in Kapitel 2.2, nämlich auf die Feststellung, dass das andine Denken gegenüber der neoliberalen Akkumulationslogik sehr konträr ist. Hier steht die Forderung einer grundsätzlichen politischen und wirtschaftlichen Veränderung im Raum, die sich mehr an der indigenen Kosmovision und Denkweise orientiert.

Sartorello ist insofern Recht zu geben, dass auch die Bildungspläne der vorherigen Regierungen sich sehr ähneln, es jedoch noch wenig Veränderungen hinsichtlich der Umsetzung dieser Vorhaben gab bzw. diese sehr schleppend vorangingen und -gehen. Das Bildungsministerium selbst kritisiert, dass bei Regierungswechseln immer wieder neue Bildungspläne entworfen werden und auf diese Weise keine Kontinuität gegeben sei. Das Ministerium führt sich dann aber quasi selbst ad absurdum, indem es wiederum neue Pläne entwirft. Entsprechend stellt sich die Frage, ob wirkliche Veränderungen zu erwarten sind.

Trotz dieser Unwägbarkeiten und der Kritik, dass es sich nur um eine nominelle Wertschätzung der indigenen Kulturen handele, werden Dezentralisierungsvorhaben der peruanischen Regierung von vielen Kontextualisierungsbefürwortern begrüßt. Sie werden von vielen Akteuren als ein Rahmen gesehen, der eine Anpassung an den jeweiligen Kontext ermögliche. Dieser müsse jedoch mit Inhalt gefüllt werden. Im Folgenden sollen nun die vor allem von Nichtregierungsorganisationen geführten Diskussionen bezüglich einer Kontextualisierung von Schule sowie die Umsetzungsformen eines kontextualisierten Unterrichts in ausgewählten Schulprojekten dargestellt werden. Es zeigt sich, dass sich die Forderungen der Nichtregierungsorganisationen denen der staatlichen Bildungspolitik sehr ähneln – dies jedoch mit einem wichtigen Unterschied, nämlich dass die Forderungen in die Praxis umgesetzt werden.

3. Kontextualisierung der Schule als Programm von Nichtregierungsorganisationen

3.1 Die Kontextualisierung der Schule im ländlichen Bereich

3.1.1 Kritik an der bestehenden Schule und dem Schulcurriculum

Im Folgenden werden die Hauptargumente der aktuellen Kontextualisierungsdiskussion nachgezeichnet. Die Forderungen und Kritikpunkte sind an vielen Stellen mit den bereits in Kapitel 2.4 dargestellten vergleichbar, was darauf hinweist, dass es vonseiten der nationalen Bildungspolitik und Bildungspraxis seit der Zeit der Implementierung von zweisprachigen Programmen in den 1980er Jahren kaum Veränderungen gegeben hat. Ausgangspunkt ist auch heute die Kritik an dem bestehenden Schulmodell. Kritisiert wird vonseiten der praktisch tätigen Nichtregierungsorganisation, dass die Schule und das Schulcurriculum städtisch orientiert seien.

„Das in den Schulen verwendete Curriculum ist dekontextualisiert, entfernt von der Realität, die die Schule umgibt.“ (Montero & Valdivia 2007, S. 156; Übers. S. R.)

In der Schule würden das Vorwissen und die Bedürfnisse der Kinder nicht beachtet. Die Kinder hätten, so Montero und Valdivia, viele Erfahrungen in Bezug auf ihre natürliche und soziale Umwelt und mit der Arbeit auf dem Feld, die jedoch in der Schule nicht aufgegriffen und berücksichtigt würden. Die Konsequenz sei, dass dieses Wissen nicht weiterentwickelt werde und den Schülern/-innen auch nicht bei der Konstruktion anderen Wissens helfe (ebd., S. 160). Die Lebenswelten seien voneinander getrennt. Die Institution Schule ist nicht mit der Institution der Familie sowie der Dorfgemeinschaft verbunden. Beide Institutionen erfüllen unterschiedliche Funktionen. In den Worten von Montero:

„Während die Schule gedacht ist, um die Basiskompetenzen zu entwickeln, um in die Welt der Schrift, in das mathematische Denken und in die Kenntnisse und Fähigkeiten des Westens, der als universell gilt, einzuführen, ist die Aufgabe der Familie und der lokalen Gesellschaft, den Jungen und Mädchen zu zeigen, wie sie Fähigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, in der Umwelt zurechtzukommen, mit wachsender Autonomie, damit sie Teil der Familie und der sozialen Gemeinschaft werden.“ (Montero 2008, S. 131 f. Übers. S. R.)

Dass Schule und Familie sowie Dorfgemeinschaft unterschiedliche Funktionen ausfüllen, stellt an sich vielleicht noch kein Problem dar, könnte hier von Kontextualisierungsgegnern/-innen aber als Argument angeführt werden, dass die Einführung in die Dorfgemeinschaft auf informellem Wege erfolgen solle. Problematisch wird es jedoch, wenn der fehlende Kontextbezug der schulischen Inhalte zum einen dazu führt, dass die Schüler/-innen in der Schule versagen.¹⁵ Zum anderen, wenn der fehlende Kontextbezug – und das wird hier als das Hauptproblem gesehen – mit einer Abwertung des dörflichen Lebens, der kulturellen Hintergründe und des Wissens der Menschen einhergehe.

Die folgenden Beispiele verdeutlichen, dass eine Diskriminierung der ländlichen Lebensweise nicht nur, wie im Kapitel 2.3 dargestellt, außerhalb des dörflichen Kontextes (wie beispielsweise beim Arzt), sondern in vielen gesellschaftlichen Bereichen und auch in der Schule nach wie vor stattfindet. So berichten Virgil und Guitierrez in einer Studie, die sie in einem spa-

¹⁵ Die Evaluationen – auch wenn die Konstruktion dieser in Frage gestellt werden kann – belegen eindeutig die schlechten Leistungen der Kinder in ländlichen Gebieten.

nischsprachigen Ashinka-Dorf durchgeführt haben, von einer Situation beim Morgenappell (Teilnehmende Beobachtung):

„Eines der Kinder kam und reihte sich in die Reihe ein. Der Schulleiter sagte: ‚Wie, du kommst zu spät und hast dich noch nicht einmal gekämmt. Sicherlich bist du gerade erst aufgestanden, Faulenzer. Ich habe doch allen gesagt, dass ihr euren Eltern sagt, dass sie Kämmen für diese Köpfe kaufen sollen. Die Zuspätkommer werden jetzt den Müll aufsammeln, den ihr noch nicht einmal aufgehoben habt. Zuspätkommer.‘ Ein Junge, der ein wenig später kam, ruft: ‚Ich habe meinen Eltern geholfen.‘ Der Schulleiter reagiert auf diese Intervention des Kindes: ‚Ach ja? Wer weiß, Faulenzer. Du wirst einer sein, der den Müll einsammelt.‘ Das Kind ist verständlicherweise empört und sagt: ‚Ich helfe meinen Eltern immer am Morgen, dann wasche ich mich und komme hierher.‘“ (Virgil & Guitierrez 2009, S. 12; Übers. S. R.)

In dieser Beschreibung wird zum einen deutlich, dass die außerschulische Lebenswelt – in diesem Fall die Mithilfe des Kindes in seiner Familie – nicht beachtet wird, sondern vielmehr, wie unter anderem der Umgangston verdeutlicht, sogar abgewertet wird. Die ländliche Lebensweise und auch die Mithilfe der Kinder bei den Tätigkeiten haben in der Schule keinen Platz – die Schüler/-innen werden sogar dafür bestraft.

An anderer Stelle in der Studie berichten die Kinder, dass die Lehrer/-innen sie, obwohl sie Spanisch sprechen¹⁶, nicht verstehen, und kommen zu dem Schluss, dass es vielleicht daran liege, dass ihre Haut hässlich sei (ebd., S. 8). Auch Eltern beklagen sich darüber, dass sie und ihre Kinder abgewertet werden:

„Manchmal betrachten sie uns als schmutzig. Wir wollen nicht, dass dieser Lehrer so zu uns kommt, sondern dass er mit uns lebt: die Art zu leben, zu essen, dass er das versteht, denn ansonsten fühlen wir uns unsicher und ziehen uns zurück.“ (Interviewausschnitt zit. n. van Dalen 2006, S. 88; Übers. S. R.)

„Dass sie unsere Kinder nicht ausgrenzen. Oftmals sagen die Lehrer, dass die Kinder vom Land dreckig sind. Wir müssen es ihnen beibringen, aber sie verstehen es nicht, dass dieses Kind in einer anderen Umgebung, auf dem Feld, lebt.“ (ebd., S. 87; Übers. S. R.)

Das Verhältnis zwischen Schule und Eltern sowie der Dorfgemeinschaften wird als ein sehr angespanntes beschrieben. Als problematisch wird angesehen, dass die Schule sich von der Umgebung abkapselt. Bezüglich der schulischen Organisation wird dies am Schulkalender verdeutlicht, der nichts mit dem Agrarkalender zu tun habe. Letzterer bestimme jedoch das Leben der Dorfbewohner/-innen und damit das Leben der Kinder, da die Familien zu bestimmten Zeiten auf die Mithilfe aller Familienmitglieder angewiesen seien. Das Problem spitze sich zu, wenn die Familien wahrnehmen, dass die Schule die Kinder von der landwirtschaftlichen Arbeit fernhalte, ohne den Kindern Alternativen anzubieten und sie darauf vorzubereiten. Der Direktor einer Campesino-Organisation kritisiert (Confederacion Campesina del Peru):

„Diese Erziehung ist ein Fiasko. Nachdem ihre Kinder zehn Jahre in der Schule geopfert haben, wissen sie weder, wie man impft (die Tiere), noch wie sie das, was sie haben, verbessern können.“ (Vigil 2008, S. 41; Übers. S. R.)

¹⁶ Es handelt sich um ein spanischsprachiges Ashinka-Dorf.

Die Unzufriedenheit mit der Schule ist sehr groß, sie hat die Hoffnung, die die Menschen mit dem Schulbesuch ihrer Kinder verbanden, nicht erfüllt. Ein Leiter der Organisation Campesina del Cusco:

„Es ist wahr, dass wir in jeder Bauerngemeinschaft unsere kleinen Schulen errichtet haben mit dem Gedanken, dass in den Räumen (Schulklassen) die bürger-schaftlichen Früchte geboren und wachsen werden, die die Bestimmung der Dorfgemeinschaft leiten. Aber das war falsch, denn sie gingen vielmehr aus dem Dorf fort.“ (zit. n. Hildago 2008, S. 100; Übers. S. R.)

Eltern nehmen auf der einen Seite wahr, dass ihre Kinder in der Schule nicht viel lernen und die Grundschule abschließen, ohne richtig lesen und schreiben zu können, auf der anderen Seite, dass sich die Kinder und Jugendlichen durch den Schulbesuch von ihnen entfremden. Die Eltern beklagen sich über den Werteverlust. Oftmals seien, so Diaz, Sätze wie dieser zu hören: „Seitdem mein Kind zur Schule geht, ist es unerzogen geworden, es respektiert uns nicht mehr, es schämt sich für uns, macht sich über uns lustig“ (Oxa, 2008, S. 37). Wenn die Kinder in die Schule kämen, veränderten sie ihr Denken. Sie würden mit einer anderen Wirklichkeit konfrontiert, die nicht die ihre sei. Die Folge sei, dass sie die Werte und Bräuche, die ihnen ihre Eltern vermittelt haben, verlieren (Pardo & Achahui 2006, S. 138). Im Laufe der Schulzeit verlieren die Kinder immer mehr die Beziehung zu ihrer Umgebung und der Dorfgemeinschaft (Zevallos 2006, S. 68).

Auf der anderen Seite beklagen sich Lehrer/-innen, dass die Kinder und Jugendlichen dem Unterricht fernbleiben. Dies und die mangelnde Unterstützung durch die Eltern in schulischen Belangen der Kinder werden von den Lehrern/-innen als Desinteresse oder Ignoranz gewertet. Die mangelnden schulischen Leistungen der Kinder werden vonseiten der Lehrer/-innen auf die mangelnden kognitiven Kapazitäten der Kinder und die mangelnde Unterstützung durch die Eltern zurückgeführt. Hier kommen Vorurteile ins Spiel. Die Kinder gelten, so Pardo und Achahui, als dumm, die Eltern als verantwortungslos und das Leben auf dem Land als unzivilisiert:

„Man sagt, dass es in den Dörfern kein Wissen gebe, dass die Dörfer ein Hindernis für die Entwicklung seien, dass die Menschen der Dorfgemeinschaften nicht ‚zivilisiert‘ seien, dass es in den Dörfern keine Zukunft gebe, dass die Kinder langsam im Lernen seien, dass sie dumm seien, dass sie unterernährt seien, dass sie nicht reden und schüchtern seien, dass die Eltern verantwortungslos seien und das Lernen ihrer Kinder nicht unterstützten etc.“ (Pardo & Achahui 2006, S. 137; Übers. S. R.)

Den Schülern/-innen werde in der Schule oftmals vermittelt, dass sie besser werden sollten als ihre Eltern. Ein Mann erzählt von seiner Schulzeit:

„Die Lehrer sagten zu uns: lernt, damit ihr nicht so wie eure Eltern werdet, Bauern und Schäfer. Ihr müsst besser sein, Professionelle, aus diesem Grund müsst ihr lernen.“ (ebd., S. 138)

Ein Austausch zwischen Eltern/Dorfgemeinschaft und der Schule existiert meist nicht und scheint auch nicht vorgesehen zu sein.¹⁷ Die Eltern werden lediglich herangezogen, wenn es darum geht, die Infrastruktur der Schule zu verbessern. Das führe, so Montero und Valdivia, dazu, dass der Spalt, der zwischen der Schule und Dorfgemeinschaft bestehe, noch größer werde und das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrern/-innen und Eltern verstärkt werde (Montero & Valdivia, S. 187).

¹⁷ Das peruanische Bildungsministerium hat jedoch einige Reformen eingeführt, deren Umsetzung jedoch nur sehr langsam voranschreitet (vgl. Kap. 2.5.3.2).

Besonders offensichtlich werde die Problematik in indigenen Dorfgemeinschaften. Montero spricht hier von einer schwierigen kulturellen Begegnung. Im Vordergrund stehe dabei, so Montero, der „Konflikt des Wissens“, der dadurch entstehe, dass das Wissen hierarchisiert werde (Montero 2008, S. 131 f.). Kritisiert wird, dass das Wissen, welches in der Schule vermittelt wird, als einziges, legitimes und kulturell neutrales Wissen gelte. Das lokale Wissen und diejenigen, die es repräsentieren, werden hingegen negiert oder abgewertet.

Neben der oben beschriebenen Abwertung des dörflichen Lebens kommt, wie bereits in Kapitel 2.4 ausführlich erörtert, noch eine Abwertung der kulturellen Hintergründe der Dorfgemeinschaften hinzu. Rengifo, ein Gründer der peruanischen Nichtregierungsorganisation PRATEC¹⁸, sieht das Hauptproblem in dieser Abwertung der Kultur der Menschen und der andinen Denkweise und Spiritualität. Der Universalitätsanspruch des westlich geprägten Schulwissens wird auch von Vertreterinnen und Vertretern anderer Nichtregierungsorganisationen in Frage gestellt. So berichtet Sotomayor von der Organisation TAREA von der Vielfalt von Weltanschauungen:

„Wir haben eine Vielfalt von Weltanschauungen vorgefunden, die nebeneinander existieren, obwohl die westliche Kultur sich als Besitzerin des universellen Denkens und als fortgeschrittenere Denkweise präsentiert hat.“ (Sotomayor 2008, S. 199; Übersetzung S. R.)

Sotomayor kritisiert, dass sich die Schule über lange Zeit vor allem nur an dieser einen Denkweise orientiert habe und dass das Wissen der Bevölkerung in dieser Zeit keinen Platz in der Schule hatte (ebd.). In einem Film der Organisation PRATEC¹⁹ sagen die Lehrer/-innen, dass sie schuld daran seien, dass die dörfliche Bevölkerung abgewertet werde. Die Lehrer/-innen fordern von sich selbst und auch von anderen Lehrern/-innen umzudenken. Dabei ist den Lehrern/-innen sicherlich kein Vorwurf zu machen, wurden auch sie in dem bestehenden Bildungssystem sozialisiert. Liliam Hildago, die Direktorin der Organisation TAREA, berichtet:

„Als Produkt eines nationalen Lehrplans kamen wir, die Lehrer, die in diesem Paradigma ausgebildet wurden, zu den Schulen auf dem Land, mit dem Ziel (der Parole), diese Bevölkerung in dieses große nationale Projekt zu integrieren.“ (Hildago 2008, S. 104; Übers. S. R.)

Die Schule sollte einen Beitrag zur Modernisierung leisten und die Modernität in die entlegenen Gebiete bringen. In den Köpfen der Menschen erfüllt die Schule nach wie vor diese Funktion. Lange Zeit habe man geglaubt, so Hildago, dass es, um die Entwicklung der Menschen zu erreichen, notwendig sei, dass diese ihre Traditionen ablegen müssten, um modern zu werden. Und einige, so Hildago, glaubten das nach wie vor (Hildago 2008, S. 101). Tradition und Moderne erscheinen als zwei sich ausschließende Pole oder, in den Worten von Rengifo, werden die ländlich lebenden Menschen auf einer niedrigeren Stufe der menschlichen und kulturellen Entwicklung gesehen. Das ländliche Leben werde als veraltet und rückständig angesehen und die Überwindung dieses Lebens und damit auch der Armut werde angestrebt. Die Begriffe der Armut und der Unterentwicklung verhindern, so Rengifo, eine positive Betrachtung der aktuellen ländlichen Wirklichkeit und ihrer Kosmovision. (Rengifo 2008, S. 59)

An dem Zustand der Abwertung der Dorfgemeinschaften und einer dekontextualisierten Schule scheint sich in den letzten Jahrzehnten, trotz einer Anerkennung der Pluralität des Landes durch die Politik, nur sehr wenig geändert zu haben. Sartorello spricht in diesem Zusammenhang von einer politisch korrekten Rhetorik, die sich aber wenig in der realen Praxis widerspiegle (vgl. Kap. 2.6).

¹⁸ PRATEC: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

¹⁹ Film: PRATEC (1995): Iskay Yachay – two kinds of knowledge.

Kritisiert wird, dass in der Schule nach wie vor eine Assimilierungspolitik stattfinde und dass die Schule nach wie vor ein Instrument der globalisierten Moderne sei. Die Organisation PRATEC spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Schule dekolonialisiert werden müsse (Rengifo 2001b, S. 59 ff.).

Auch wenn diese und andere Äußerungen als sehr übertrieben interpretiert werden können, so zeigen sie doch eines: Durch die extreme Darstellungsweise und die Vertretung eines absoluten Gegenpols sollen die Leser/-innen vermutlich ‚wachgerüttelt‘ werden. Bei genauerer Analyse wird hier jedoch nicht dem Slogan ‚Zurück zu den Wurzeln‘ gefolgt, sondern der Versuch unternommen, beide Pole zu verbinden.

Im Folgenden sollen nun die zentralen Wege einer Kontextualisierung, die in Schulprojekten von Nichtregierungsorganisationen umgesetzt werden, beleuchtet werden.

3.1.2 Wege der Kontextualisierung

Im Folgenden werden die zentralen Strategien, die von den praktisch tätigen Nichtregierungsorganisationen verfolgt werden, dargestellt und systematisiert. Grundlage dafür sind Policy Papers und Veröffentlichungen der jeweiligen Projekte. Bei der Analyse der Veröffentlichungen der Organisationen fällt auf, dass zum einen im Wesentlichen die gleichen Kritikpunkte am bestehenden Schulsystem geäußert werden und zum anderen, dass die Projekte in ihren Schulentwicklungsvorhaben und deren Umsetzung vergleichbar sind. Zur Darstellung der zentralen Vorhaben, Forderungen und praktischen Umsetzung werden daher vor allem die Ergebnisse einer Tagung mit dem Titel „Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú“²⁰ herangezogen, da hier Vertreter/-innen sämtlicher in Peru in diesem Bereich aktiver nationaler und internationaler Nichtregierungsorganisationen, staatliche Vertreter/-innen wie auch Vertreter/-innen der bilateralen Zusammenarbeit (z. B. der GTZ mit dem Programm EDUCA) teilnahmen und zentrale Aspekte miteinander diskutierten.²¹ Ziel der Konferenz war, erfolgreiche Bildungsprogramme und Strategien der in diesem Bereich tätigen Organisationen zu analysieren und auf dieser Grundlage gemeinsame politische Empfehlungen und Forderungen zu formulieren (vgl. Montero & Valdivia 2007).

Konsens besteht dahingehend, dass die Schule in ländlichen Gebieten einer grundsätzlichen Veränderung bedarf – weg von einer Schule nach einem homogenisierenden Modell, das für den städtischen Kontext gedacht sei, hin zu einer Schule, die in dem Vorwissen der Schüler/-innen und in der kulturellen Vielfalt verankert ist. In den meisten Schulen gebe es bisher kein kontextualisiertes Curriculum. Die Tagung machte auf dem Hintergrund der Erfahrungen der einzelnen Projekte deutlich, dass eine Diversifikation des Curriculums möglich sei, und appellierte eindringlich für die Notwendigkeit, eben diese umzusetzen (ebd., S. 164).

Auch wenn die Teilnehmer/-innen feststellten, dass die Kontexte²², in denen die verschiedenen Projekte aktiv sind, ganz unterschiedlich sind und es aus diesem Grund sehr schwierig ist,

²⁰ „Vorschläge für eine neue Schule, eine neue Ländlichkeit und Vielfalt in Peru“.

²¹ Lediglich die Organisation PRATEC war nicht zugegen. Folgende Organisationen nahmen teil: Centro Rural Bilingüe Internado (Ayacucho), EDUBIMA, FORMABIAP, ISP Tinta (Cusco), ISP Jáen (Cajamarca), Pro-educ-GTZ, Programa EIB Paruro, Asociación Pukllasunchis (Cusco), Fe y Alegría (Cusco), PROMEB (Piura), Proyecto Educativo Rural de Ayuda en Acción, Proyecto USAID/AprenDes, Proyecto Tierra de Niños, EDUCA, CENEP, PEAR-Ministerio de Educación, CEPRESER-Educación sin fronteras, Tarea, Warnayllu (vgl. Montero & Valdivia 2007, S. 9).

²² Als kontextuelle Unterschiede werden die kulturellen und sozialen Unterschiede, die unterschiedlichen produktiven Tätigkeiten, die geografische Lage und die Nähe zu städtischen Gebieten genannt. Letztere habe einen großen Einfluss auf Veränderungsprozesse in den Dörfern (Montero & Valdivia 2007, S. 181). In diesem Zusammenhang fällt auch der Begriff ‚nueva ruralidad‘ (neue Ländlichkeit, neue ländliche Gesellschaft).

allgemeine Aussagen hinsichtlich einer Kontextualisierung zu treffen, so besteht jedoch unter den Teilnehmenden Konsens dahingehend, dass es eine reiche kulturelle Basis gebe und dass die jeweiligen Dorfbewohner/-innen über viele Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die sie einbringen können (ebd., S. 181). Es geht darum, eine neue Perspektive auf die Kinder wie auch die Erwachsenen der Dorfgemeinschaft zu etablieren, die kulturellen Hintergründe und das Wissen und die Fähigkeiten der Menschen wertzuschätzen und für den Lernprozess in der Schule fruchtbar zu machen.

Die Kinder haben, so Montero und Valdivia, viele Erfahrungen und Kenntnisse, die verbunden sind mit dem natürlichen Umfeld, mit den produktiven und sozialen Aktivitäten der Dorfgemeinschaft. Sie haben viele Kenntnisse in diesem Bereich, die es gilt in der Schule aufzugreifen und weiterzuentwickeln (ebd., S. 160).

Die Dorfbewohner/-innen können einen wichtigen Beitrag leisten. Neben solchen Dorfbewohnern/-innen, die als „weise“ gelten, gebe es zudem viele Erwachsene, die Experten/-innen in bestimmten Bereichen seien und diese Expertise in den Unterricht einbringen könnten. Neben dem Expertenwissen im Rahmen der Landwirtschaft gebe es auch noch andere Bereiche, wie beispielsweise im Sozialen, im Gesundheitsbereich sowie im Kunsthandwerk (ebd., S. 181).

3.1.2.1 Öffnung der Schule und Partizipation aller Beteiligten

Eine zentrale Strategie ist, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Dorfgemeinschaft intensiviert wird. Die Schule soll nicht mehr länger ein von der Umwelt abgekapselftes Dasein fristen. Es geht um eine Öffnung der Schule hin zur Dorfgemeinschaft und umgekehrt sowie um eine Partizipation aller im Erziehungsprozess Beteiligten.

Es findet in den Projekten eine Anknüpfung der Schule an die Dorfgemeinschaft und an den dörflichen Alltag statt. Das geschieht in vielen Projekten nicht nur theoretisch, sondern auch dadurch, dass die Schulklassen an landwirtschaftlichen Aktivitäten der Dorfgemeinschaft teilnehmen. Diese Aktivitäten können im Anschluss daran im Unterricht thematisiert werden und in den unterschiedlichen curricularen Bereichen als Ausgangspunkt genommen werden.

In vielen Projekten ist vorgesehen, dass Erwachsene der Dorfgemeinschaft in den Unterricht kommen, um ihr Wissen an die Kinder weiterzugeben. Das traditionelle Wissen wie auch die Kompetenzen der Experten/-innen seien ein wichtiger Beitrag der Dorfgemeinschaft für die Schule (ebd., S. 181).

Nicht nur die Dorfbewohner/-innen nähern sich der Schule, sondern die Lehrer/-innen nehmen an Aktivitäten der Dorfgemeinschaft (Gemeinschaftsarbeiten, Dorffeste, Dorfversammlungen) teil. Die Dorfversammlung wird als zentraler Ansprechpartner für die Lehrer/-innen gesehen.

Ein wichtiges Element ist die Orientierung der Schule am landwirtschaftlichen Kalender (*Calendario agrofestivo*)²³. Dieser wird gemeinsam mit allen Beteiligten entwickelt (vgl. PRATEC 2006) und soll zu weiten Teilen den Schulkalender ersetzen. Gefordert wird in diesem Zusammenhang, dass die Terminpläne und auch die Unterrichtszeiten flexibel sein und auf die Bedürfnisse der Kinder und der Dorfgemeinschaft eingehen sollen (Montero & Valdivia 2007, S. 211).

Nicht nur der neue Schulkalender, sondern auch das Schulprogramm und das Curriculum sollen gemeinsam entwickelt werden. Alle Beteiligten (Lehrer/-innen, Eltern und andere Mitglieder der Dorfgemeinschaft) sollen in diesen Prozess involviert sein. Der Konstruktion des

²³ In diesem Kalender finden sich auch die lokal bedeutsamen Feste.

Curriculums müsse eine Erforschung und Diagnose der Bedürfnisse und Forderungen bezüglich der Schulbildung vorausgehen. Dies solle mit der Partizipation der Kinder, der Lehrer/-innen und anderer Mitglieder des Dorfes (Autoritäten, Führer/-innen, Eltern und Jugendliche) erfolgen (Montero & Valdivia 2007, S. 157). Die Beteiligung aller Akteure/-innen sei für den Erfolg eines Projekts wesentlich (ebd., S. 153). Wichtig sei, dass alle Beteiligten befähigt werden, sich in diesen Prozess einbringen zu können.

3.1.2.2 Programm der interkulturellen zweisprachigen Erziehung

Die Strategie der interkulturellen zweisprachigen Erziehung (EIB) ist eng verknüpft mit der Strategie der Partizipation und der Öffnung der Schule.

„Die Partizipation ist der Schlüssel für die Nachhaltigkeit: Die Partizipation der comunidad garantiert die Nachhaltigkeit von EIB-Programmen und im Allgemeinen jedes Erziehungsprogramms, das den ländlichen Comunidades angeboten wird.“ (Montero & Valdivia, S. 192; Übers. S. R.)

Das EIB gilt für die Schulen in den ländlichen Bereichen, insbesondere für die Bevölkerung mit indigenen Wurzeln als die zentrale Strategie (vgl. Kap. 2.4). Das EIB sei die Antwort auf den soziokulturellen und linguistischen Kontext (ebd., S. 162). Auf der besagten Tagung wurde die Strategie des EIB nicht in Frage und auch nicht zur Diskussion gestellt. Dies sicherlich, weil die Frage nach der Notwendigkeit der Implementierung eines EIB-Programms sich gar nicht mehr stellt – die Strategie ist zu einem allgemeinen Konsens geworden. Kein Konsens besteht jedoch hinsichtlich der Bezeichnung. Während sich unter den peruanischen Nichtregierungsorganisation der Begriff EIB (interkulturelle zweisprachige Erziehung) durchgesetzt hat, wird vonseiten des Staates der Begriff EBI (zweisprachige interkulturelle Erziehung) verwendet. Die Kernpunkte der Diskussion wurden in Kapitel 2.4 dargestellt. Auf der Tagung wurde nicht weiter auf diese Diskussion eingegangen. In einer Fußnote heißt es dazu:

„In diesem Buch wird sowohl EBI als auch EIB verwendet. Das peruanische Schulministerium verwendet den Begriff ‚Educación Bilingüe Intercultural‘ (E-BI) [zweisprachige interkulturelle Erziehung], aber viele internationale und nationale Institutionen ziehen die Bezeichnung ‚Educación Intercultural Bilingüe‘ (EIB) [interkulturelle zweisprachige Erziehung] vor. Obwohl es eine grundlegende Debatte über den Inhalt beider Bezeichnungen gibt, begeben wir uns hier nicht dort hinein und behalten die von jedem einzelnen ausgewählte Schreibweise bei.“ (Montero & Valdivia, S. 108; Übers. S. R.)

Kritisiert wird, dass in der Lehrerbildung bis heute die kulturelle Vielfalt, die es im Land gebe, nicht aufgegriffen werde. In diesem Zusammenhang wird auch von einer Blindheit gegenüber der kulturellen Vielfalt gesprochen. Die Ausbildungsinhalte orientierten sich an einem einzigen Modell. Die Inhalte seien nicht mit der komplexen Realität verbunden (ebd., S. 152).

3.1.2.3 Gemeinwesenarbeit

Ziel ist es, dass das lokale Wissen Einzug in den Unterricht erhält. Gleichzeitig sollen der oben beschriebene Konflikt zwischen Dorfgemeinschaft und Schule sowie die Diskriminierungen überwunden werden. Die Schulbildung soll zu einer gemeinschaftlichen Aufgabe aller am Bildungsprozess Beteiligten werden. Im Zentrum der Bemühungen steht die Verbesserung der Qualität der Schulbildung in ländlichen Gebieten. Gleichzeitig erfahren alle Beteiligten eine Stärkung ihrer eigenen kulturellen Identität und ihres Selbstbewusstseins. Dies unter an-

derem auch durch eine kooperative Arbeit in der Schule: Die Erwachsenen aus der Dorfgemeinschaft, die in den Unterricht kommen, lernen hinzu, wie man das Wissen vermittelt (ebd., S. 184). Die Eltern haben, so Montero und Valdivia, aufgrund der Benachteiligungen, die sie erfahren, ein negatives Bild ihrer eigenen Identität und ihrer Fähigkeiten verinnerlicht. Die Folge sei ein niedriges Selbstbewusstsein, und das kulturelle Erbe werde nicht wertgeschätzt (ebd., S. 181). Dadurch, dass den Eltern Interesse entgegengebracht werde und sie die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Fähigkeiten zu demonstrieren und ihre Kenntnisse weiterzugeben, erfahren sie eine Stärkung.

Einige Projekte bieten zudem direkt Möglichkeiten an, dass die Bewohner/-innen ihre Fähigkeiten erweitern und gemeinsam Lösungsvorschläge, nicht nur hinsichtlich schulischer Belange, sondern auch hinsichtlich der Probleme im Dorf und Möglichkeiten hinsichtlich von Arbeitsaktivitäten (Alphabetisierungskurse, Werkstätten mit Arbeitsmöglichkeiten) erarbeiten (ebd., S. 190).

Gefordert wurde auf der Tagung auch, dass die Schulentwicklung mit einer Entwicklung in anderen Bereichen einhergehen solle (Montero & Valdivia 2007, S. 174). Die Verbindung zwischen der Schulentwicklung und dem regionalen und lokalen Entwicklungsplan sei zwar vorgesehen, werde bisher jedoch nicht umgesetzt (ebd.).

3.1.2.4 Vorbereitung auf eine Zukunft / Verbesserung der Gegenwart

Dieser Ansatz geht über die Aufnahme von Inhalten und Aspekten, die das Leben in der Gegenwart prägen, hinaus. Vielmehr geht es darum, dass die Schüler/-innen zum einen auf das Leben in der Zukunft vorbereitet werden sollen, zum anderen, dass sie dazu befähigt werden sollen, einen Beitrag zur Entwicklung des Dorfes leisten zu können. Kritisiert wird, dass in den Schulen nur theoretische Inhalte vermittelt werden. Es finden keine Aktivitäten statt, die den Kindern eine Entwicklung von Fähigkeiten ermöglichen, die sie darauf vorbereiten, die Herausforderungen des Lebens in einer ländlichen Umwelt zu meistern (ebd., S. 158). Als Strategie wird die Einrichtung von produktiven Schulen gefordert. Das ist eine Strategie, die unter den tätigen Nichtregierungsorganisation nicht weit verbreitet zu sein scheint:

„Obwohl es im Lehrplan der Grundschule keinen Bereich der beruflichen Bildung oder der Ausbildung für die Arbeit gibt, werden kleine Projekte der produktiven Schule durchgeführt (Gärten, Kunsthandwerk, Aufzucht von Kleintieren) Diese erreichen [allerdings] nicht einmal eine Dimension, die die Behauptung rechtfertigt, dass es eine Verbindung der Schule mit der Entwicklung des Dorfes gebe. Trotzdem sind sie für den Erwerb von für die Arbeit notwendigen Kompetenzen und Haltungen wertvoll.“ (ebd., S. 174; Übers. S. R.)

Die Umsetzung einer produktiven Schule scheint bisher in den laufenden Projekten kaum zu erfolgen. Dies vielleicht auch aus dem Grund, dass die meisten Projekte die Verbesserung der Grundschule anstreben und nur wenige auch in Sekundarschulen vertreten sind.

Die Schule könnte, so Montero und Valdivia, einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Dorfes leisten. Ziel sei es, dass das Lernen dazu führt, dass die Kinder die Probleme der Dorfgemeinschaft kennen und den Dorfbewohnern/-innen helfen, diese zu analysieren und Lösungsvorschläge zu erarbeiten (ebd., S. 160). Dazu sollen auch andere Themen, die das Leben im Dorf betreffen, aufgenommen werden, wie zum Beispiel: Probleme der Gesundheit, der Vivienda (des Hauses), der Produktion, des Erhaltes der Natur sowie soziale Probleme (beispielsweise Migration) (ebd., S. 160).

3.1.2.5 Schwierigkeiten bei der Umsetzung

Die Umsetzung der Vorhaben in den Projekten wird als durchaus schwierig eingestuft. Neben den oben beschriebenen interkulturellen Konflikten und der daraus resultierenden schwierigen Beziehung zwischen Eltern und Lehrern/-innen, der Dorfgemeinschaft und der Schule, die es zu überwinden gilt, gebe es auch eine Gegenwehr sowohl vonseiten der Lehrer/-innen als auch vonseiten der Eltern. Letztere hinterfragen zunächst, so die Projektberichte, dass ihre Kinder in der Schule in ihrer Muttersprache unterrichtet werden und auch, dass Elemente der eigenen Kultur in den Unterricht aufgenommen werden sollten.

„Warum bringen sie ihnen bei, auf Quechua zu schreiben, wenn unsere Kinder schon Quechua sprechen können? Wir wollen, dass sie sie lehren, auf Spanisch zu schreiben, damit sie wenigstens Briefe, Niederschriften (*actas*), offizielle Briefe und Anträge schreiben können.“ (Oxa 2008, S. 35; Übers. S. R.)

Die Schule soll ihren Kindern einen Zugang zur Modernität, zur Verbesserung der Lebensbedingungen beitragen und ihren Kindern ein „besseres“ Leben ermöglichen (Valiente 2010, S. 27). Zudem soll die Schule die Kinder auf ein Leben im städtischen Kontext vorbereiten (Vásquez 2008, S. 80).

Diese Kritik ist auch keineswegs neu und auch nicht spezifisch peruanisch oder lateinamerikanisch. Leider komme, so Abram, die EIB in die ländlichen Gebiete als Alternative zur spanischen Schule (Abram 2004, S. 5). Die Reduzierung der EIB auf ländliche Bereiche führe dazu, so Ströbele-Gregor, dass diese Reform als moderne Variante des Zwei-Klassen-Unterrichts angesehen werde (Ströbele-Gregor 2010, S. 13). Die Eltern seien besorgt und wehren sich aus diesem Grund gegen die EIB. Dabei wissen die Eltern nicht, so Abram, dass die Kinder, die in ein EIB-Programm integriert sind, bessere Lernergebnisse vorweisen als die Kinder indigener Herkunft, die in spanischsprachigen Schulen unterrichtet werden. Die Zweifel der Eltern werden, so Abram, ausgeräumt, wenn die Eltern merken, dass die Kinder zum einen bessere Lernerfolge aufweisen können und zum anderen in der Schule auch die spanische Sprache lernen (Abram 2004, S. 5).

Hier besteht ein grundsätzlicher Konflikt. Auf der einen Seite sollen die Eltern befragt werden, welche Schulbildung sie für ihre Kinder wünschen und was sie von der Schule erwarten. Werden auf der anderen Seite jedoch ihre Bedürfnisse missachtet? Darf man die Eltern und die Kinder zu ihrem „Glück“ zwingen?

Nach Vásquez sind die Argumente der Eltern gegen das EIB ein Ausdruck eines mangelnden oder negierten kulturellen Selbstbewusstseins (Vásquez 2008, S. 81). Die Geringschätzung der indigenen Sprachen als Unterrichtssprache sei die Konsequenz des geringen Werts, die die Verwendung dieser Sprachen erfährt, und der Reduzierung der Sprache auf das dörfliche und private Umfeld (Montero & Valdivia 2007, S. 165). Zudem erfolge eine Ablehnung des EIB aufgrund von fehlerhaften oder unzureichenden Informationen:

„Die Ablehnung der EIB, dort wo es sie gibt, geht von Lehrern und Eltern aus, die falsch oder wenig über diese Modalität der Erziehung informiert sind.“ (Montero; Valdivia 2007, S. 165; Übers. S. R.)

Es müsse ein längerer Prozess der Sensibilisierung stattfinden. Die Eltern müssten über diese Modalität informiert werden (ebd., S. 191). Es geht den Projektverantwortlichen nicht darum, das Schulwissen durch das lokale Wissen, die spanische Sprache durch die jeweiligen Muttersprachen zu ersetzen. Vielmehr geht es darum, eine Brücke herzustellen. So geht es beispielsweise darum, dass die Kinder beide Sprachen beherrschen und auch sowohl das lokale als auch das Schulwissen im Unterricht vermittelt werden, dass beide Arten, die Welt zu verstehen und in der Welt zu leben, aufgegriffen werden.

Die Vorurteile, die vonseiten der Lehrer/-innen bestehen, wurden bereits erörtert. Viele Lehrer/-innen, so Montero und Valdivia, zeigten kein Interesse an der Arbeit mit den Kindern und den Erwachsenen ländlicher Gebiete. Die Lehrer/-innen fühlen sich kulturell entfernt von den Dorfbewohnern/-innen. Die Lehrer/-innen mit indigenen Wurzeln negieren häufig ihre eigene kulturelle Identität (Montero & Valdivia, S. 141). Um die Wertschätzung der ländlichen und indigenen Welt zu fördern, seien eine Zusammenarbeit und ein Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrern/-innen und den Eltern sowie anderen Mitgliedern der Dorfgemeinschaft unabdingbar.

Zum anderen wissen die Lehrer/-innen nicht, wie sie das lokale Wissen in den Unterricht integrieren können, und befürchten, dass dies nur mit einem erheblichen Mehraufwand möglich sei. Die Lehrer/-innen seien sich unsicher und orientierten sich aus diesem Grund am nationalen Curriculum (Valiente 2010, S. 27). Auch das Programm der interkulturellen zweisprachigen Erziehung werde von den Lehrern/-innen zurückgewiesen (Montero & Valdivia, S. 162). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang, dass in der Lehrerbildung keine spezifische Vorbereitung auf die Arbeit in ländlichen Gebieten stattfinde, so auch keine Ausbildung in EIB.²⁴ Zudem erhielten die Lehrer/-innen keine Anleitung dahingehend, wie sie das Curriculum an die lokalen Bedingungen anpassen können. Die Umsetzung der Strategien erfolgt vonseiten der Projekte mit einer Aus- und Fortbildung der Lehrer/-innen. Zudem werden die Lehrer/-innen in ihrer Arbeit begleitet. Die Etablierung von Schulnetzwerken dient dem Austausch und der Entwicklung gemeinsamer Strategien für die Diversifizierung des Curriculums (ebd., S. 134 ff.).

3.1.2.6 Entwicklung von lokalen und regionalen Curricula – das Projekt „Neue Zweisprachige Multikulturelle Erziehung in den Anden“ (EDUBIMA²⁵)

Es stellt sich die Frage, wie die geforderte partizipative Entwicklung von Curricula vonstattengehen könnte. Im Folgenden soll ein Projekt, in dem dieses Vorhaben umgesetzt wurde, vorgestellt werden.

Das Projekt EDUBIMA wurde von Juli 2002 bis Dezember 2005 unter Leitung der Organisation CARE-Perú in der Region Puno durchgeführt.²⁶ Ziel des Projekts war, ein curriculares Programm der interkulturellen zweisprachigen Erziehung (EIB) mit der Partizipation der Dorfgemeinschaften zu entwickeln. Alle wichtigen Akteure sollten in diesem Prozess partizipieren, denn nur auf diese Weise sei, so die Projektverantwortlichen, die Entwicklung eines kontextualisierten Curriculums möglich (Burga 2007, S. 14 ff.).

Im Projekt EDUBIMA wurde davon Abstand genommen, das nationale Curriculum an den Kontext anzupassen. Kritisiert wird in diesem Zusammenhang, dass die Diversifizierung vonseiten des Schulministeriums so verstanden werde, dass das Ministerium ein Rahmencurriculum formuliere, das die Lehrer/-innen dann an die Gegebenheiten und Erfordernisse der Region anpassen sollten. Auch viele Nichtregierungsorganisationen agierten so. Burga führt das darauf zurück, dass diese keine Erfahrung mit der Entwicklung von Curricula haben (Burga 2007, S. 27). Im Projekt EDUBIMA wurde festgestellt, dass eine Diversifizierung des nationalen Curriculums nicht ausreiche, da tiefgreifendere Veränderungen erforderlich seien. Ausgangspunkt für die Formulierung eines kontextualisierten Curriculums müssten die lokalen Gegebenheiten und Erfordernisse sein und nicht das nationale Curriculum (ebd., S. 22). Ein Projektmitarbeiter:

²⁴ Hier ist zu bemerken, dass es in der Lehrerbildung einige Institute gibt, die dahingehend gezielt ausbilden. Für den Großteil der Lehrerbildungsinstitute trifft dies jedoch nicht zu.

²⁵ Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes.

²⁶ Als Wegbereiter gilt unter anderem das Projekt PEB-P der GTZ (Burga 2007, S. 17, vgl. auch Kap. 2.4).

„Diversifizierung ist vor allem etwas, das von dem ECB²⁷ oder dem DCN [nationales Rahmencurriculum] ausgeht, das kontextualisiert wird. Man bewahrt 70 Prozent und nimmt 30 Prozent für die lokalen Anforderungen. Aber wir machten eine Konstruktion [des gesamten Curriculums], da wir sogar die Kompetenzen, die im DCN (nationales Rahmencurriculum) formuliert sind, verändert haben.“
(Ein Projektmitarbeiter zit. n. ebd., S. 23; Übers. S. R.)

Das Projekt wurde zunächst an fünf Schulen durchgeführt. Zudem erfolgte auf Anfrage der regionalen Schulbehörde eine Durchführung des entwickelten Curriculums an 13 weiteren Pilotschulen. Die Entwicklung des Curriculums erfolgte in vier Phasen (vgl. ebd., S. 28):

1. Phase	2. Phase	3. Phase	4. Phase
Partizipative Diagnostik	Formulierung des Curriculums	Erprobungsphase	Institutionalisierung des Curriculums
Sensibilisierung und Fortbildungen	Erarbeitung des konzeptionellen Rahmens	Revision durch Eltern und Dorfgemeinschaft	Offizielle Anerkennung durch die regionale und die lokalen Schulbehörden
Sammlung der Forderungen der Eltern, Lehrer und Kinder	Erstellen einer curricularen Struktur und Bestimmung der curricularen Bereiche (Fächer)	Revision durch die Spezialisten der lokalen und der regionalen Schulbehörde	Nutzung des Curriculums in anderen Schulen der Region
Erstellen eines Schülerprofils	Formulierung der Kompetenzen und Fähigkeiten jedes curricularen Bereichs	Erprobung in der Praxis und Rückkopplung	

In der ersten Phase erfolgte, nach einer Sensibilisierung und Schulung aller Akteure, eine Sammlung der Forderungen der Eltern, Lehrer/-innen, Kinder und anderer Mitglieder der jeweiligen Dorfgemeinschaften. Ziel war es, gemeinsam Vorschläge zu erarbeiten, „wie die Schulbildung sein soll, was ihre Kinder lernen sollen, für was das Erlernte dienen soll, was sie erwarten, das die Kinder am Ende der Grundschule erreicht haben sollen“ (ebd., S. 29). Auf der Basis dieser Diskussionen und Reflexionen wurden gemeinsam Kompetenzen und Fähigkeiten festgelegt, die ein Schüler/eine Schülerin, der/die die Grundschule beendet hat, erreicht haben sollte (Schülerprofil). Neben der Diskussion dieser Themen in größeren Gruppen fanden zudem noch Einzel- und Gruppeninterviews sowie eine Teilnehmende Beobachtung statt (ebd., S. 32).

In der zweiten Phase wurde auf der Grundlage der gesammelten Forderungen und Vorschläge das eigentliche Curriculum entwickelt. Hier waren die Eltern und andere Mitglieder der Dorfgemeinschaften nicht involviert, sondern ‚nur‘ die Lehrer/-innen, die nun die Aufgabe hatten, die Forderungen der Eltern in ein Curriculum zu transformieren. Diese Phase war, so die Projektverantwortlichen, sehr schwierig, da es – abgesehen von dem nationalen Curriculum – keine systematische Entwicklung von Curricula gab. Das nationale Curriculum konnte lediglich als Referenz herangezogen werden (ebd., S. 36 f.). Es wurden vier curriculare Bereiche entwickelt (vgl. ebd., S. 40).

²⁷ ECB: Estructura curricular basica. Die Bezeichnung ECB wurde verändert. Heute heißt das Rahmencurriculum DCN: Deseño curricular nacional.

Curriculum des Projekts EDUBIMA	Vergleich dazu: Nationales Curriculum
Personal Social (Mischung aus Gemeinschaftskunde und Ethik) und Interkulturalität	Personal Social
Kommunikation Sprache 1: Quechua Sprache 2: Spanisch	Kommunikation (Spanisch)
Mathematik	Mathematik
Naturwissenschaft, Natur und Leben	Naturwissenschaft und Umwelt
	Sport
	Kunst
	Religiöse Erziehung

Die Umbenennung des Bereichs „Naturwissenschaft und Umwelt“ in „Naturwissenschaft, Natur und Leben“ entspringe, so Burga, der Notwendigkeit, auf das Verständnis anderer Kulturen von der Natur als Synonym des Lebens einzugehen (ebd., S. 40). Ein Projektmitarbeiter:

„Es wurde dieser Name gegeben, da Naturwissenschaft und Umwelt sehr westlich war, für die Andinen ist die Natur Leben und musste diesen Namen haben.“
(zit. n. ebd., S. 40; Übers. S. R.)

Die Bereiche der Kunsterziehung und der Sportunterricht wurden ebenfalls in diesen Bereich integriert. Die religiöse Erziehung wurde in den Bereich Personal Social und Interkulturalität eingegliedert (ebd., S. 41).

In der dritten Phase erfolgte die Begutachtung des formulierten Curriculums durch die Eltern und andere in den Prozess integrierte Dorfbewohner/-innen. Die Verbesserungen wurden eingearbeitet und im nächsten Schritt den lokalen und der regionalen Schulbehörde gemeinsam präsentiert. Ein Fachmann aus einer lokalen Schulbehörde berichtet:

„Ich nahm im Jahr 2004 an der ersten Sitzung teil, die sie einberufen haben, um uns ihren Vorschlag bekannt zu geben, und es waren auch Eltern dort ... Wir dachten, es seien Lehrer, aber es waren Väter und Mütter und sie selbst erklärten, was die Lehrer in der Schule machen sollen. Die Sitzung war beeindruckend, zu sehen, wie Lehrer und Eltern sich mit uns Spezialisten abstimmten. Sie informierten uns, setzten uns in Kenntnis und holten unsere Ideen ein.“ (Experte der lokalen Schulbehörde zit. n. Burga 2007, S. 47; Übers. S. R.)

Die Mitarbeiter/-innen der lokalen Schulbehörde leisteten, so Burga, einen wichtigen Beitrag. Im Anschluss daran ging das Curriculum in die Erprobungsphase. Neben den ursprünglich fünf Schulen, die im Projekt teilnahmen, wurde auf Anfrage der regionalen Schulbehörde das Curriculum an 13 weiteren Pilotschulen erprobt. Die Umsetzungen wurden in wöchentlich stattfindenden Seminaren der Lehrer/-innen begleitet. Im Laufe eines Schuljahres wurden viele Veränderungen und Verbesserungen in das Curriculum eingearbeitet und detaillierte Unterrichtspläne sowie Unterrichtsmaterialien entwickelt.

In der vierten und letzten Phase wurde das Curriculum implementiert und in vielen weiteren Schulen der Region umgesetzt. Die Abteilung des Bildungsministeriums, die für die Modalität der interkulturellen zweisprachigen Erziehung verantwortlich ist, war mit dieser Entscheidung einverstanden. Das Curriculum wurde auch von den Lehrern/-innen, die nicht an der Konstruktion mitgewirkt hatten, für geeignet befunden (ebd., S. 48).

„Einer der großen Erfolge des Projekts war, dass eine Institutionalisierung in dem Erziehungssystem der Region erreicht wurde. In der Tat, einmal ausprobiert und validiert, konnte das interkulturelle Curriculum, mit einer Serie von Verbesserungen des ersten Entwurfs, in 200 Schulen in Puno umgesetzt werden.“ (ebd., S. 48; Übers. S. R.)

Zudem diente das entwickelte Curriculum als Grundlage für die Entwicklung eines regionalen Curriculums für die Region Puno. Viele Projektbeteiligte arbeiteten bei der Formulierung des regionalen Curriculums mit (ebd., S. 49 f.). Jedoch wird auch darauf verwiesen, dass das Curriculum weiterhin einer ständigen Überarbeitung und Anpassung bedarf:

„Es ist bedeutsam, dass das Team und die Lehrer das Curriculum permanent überprüfen, denn die Realität erzeugt neue Aspekte, die beachtet werden wollen.“ (ebd., S. 48; Übers. S. R.)

Zudem gilt es für die Schulen und Dorfgemeinschaften, die nicht im Prozess der Erarbeitung des Curriculums mitgewirkt haben, das Curriculum hinsichtlich der lokalen Gegebenheiten zu prüfen bzw. eigene Curricula zu entwickeln. Ziel sollte es nicht sein, dass das Curriculum in allen Schulen der Region verwendet wird. Vielmehr gehe es darum, dass die partizipative Strategie der Formulierung des Curriculums in vielen Regionen und Gebieten übernommen oder erweitert werde und in jedem Gebiet eigene Curricula entwickelt werden.

„Alle Prozesse der Konstruktion von Erziehungsprojekten – nationalen, regionalen oder lokalen – und von pädagogischen Angeboten müssen von einer sehr spezifischen Charakterisierung der soziokulturellen, ökologischen und linguistischen Realität des Gebiets, in der die pädagogische Arbeit entwickelt wird, ausgehen.“ (ebd., S. 77; Übers. S. R.)

In einer kritischen Analyse des Projekts kommt Zavala zu dem Schluss, dass das Neuartige an der Entwicklung dieses Curriculums war, dass es mit der Partizipation der Eltern und Mitglieder der Dorfgemeinschaft entstand. Insbesondere in der ersten Etappe des Projekts war die Mitwirkung der Eltern und anderer Dorfmitglieder entscheidend. Diese waren es, so Zavala, die die Probleme der Erziehung in ihren Dorfgemeinschaften sowie die Bedürfnisse der Schüler/-innen identifizierten und das Profil eines Schülers/einer Schülerin, der/die die Grundschule erfolgreich beendet, erstellten. Die Eltern waren sehr zufrieden, dass ihre Meinung und ihre Forderungen aufgenommen wurden:

„Die Lehrerin Sonia hat das von uns genommen, sagen wir eine Pflanze, wozu sie dient; ein Tier, ein Fuchs, wozu dient es oder warum lebt es; bis hin zu unseren Tieren. Sie hat uns gefragt, und wir sind zu einer Schlussfolgerung und zu einer Lösung gekommen, ob es [für den Unterricht] nützlich ist oder ob es nicht nützlich ist.“ (zit. n. Zavala, S. 207 f.; Übers. S. R.)

Auch die Lehrer/-innen sind zufrieden, dass sie mit einem Curriculum arbeiten können, das sie mit entwickelt haben und das besser auf den Kontext zugeschnitten ist. Um eine Identifikation mit dem Curriculum zu erreichen, seien eben diese partizipativen Prozesse notwendig.

Das Projekt zeigt, dass die Strategie einer partizipativen Entwicklung von Curricula zum einen möglich, zum anderen auch sehr erfolgreich ist. Auch wenn die Eltern in der entscheidenden Phase der Formulierung des Curriculums nicht beteiligt waren, scheinen sie sehr zufrieden zu sein, dass ihre Vorschläge zum einen gehört wurden und zum anderen sich auch in den Inhalten wiederfinden. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang die Abkehr von einer Strategie einer Diversifizierung zentral vorgegebener Inhalte und Ziele – also weg von einer Top-down- hin zu einer Bottom-up-Strategie. Das scheint sich (bisher) nicht durchgesetzt zu haben. Ob dies, wie Burga behauptet, daran liegt, dass die anderen Nichtregierungs-

organisationen nicht über Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung von Curricula verfügen, sei dahingestellt.

3.1.3 Kritische Betrachtung

Nach Zavala gibt es ganz unterschiedliche Konzepte der EIB. Dies nicht nur aufgrund der jeweiligen Kontexte, in denen eine interkulturelle zweisprachige Erziehung umgesetzt werde, sondern die Konzepte unterscheiden sich auch, so Zavala, hinsichtlich der Ziele, die mit einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung erreicht werden sollen. Zavala beschreibt das Feld der Unterschiede durch zwei Pole: Auf der einen Seite stehen Projekte, die vor allem die Verbesserung der Schulleistungen im Sinn haben, auf der anderen Seite Projekte, die die vorherrschende neoliberale Politik kritisieren und einen neuen Staat auf der Basis der Gesellschaften fordern. Beide Aspekte seien wichtig, aber es reiche nicht aus, sich nur auf die Verbesserung der Leistungen der Schüler/-innen zu konzentrieren.

„Neben der Verbesserung der Schulleistungen der Kinder sollte die interkulturelle zweisprachige Erziehung zur Überwindung des kolonialen Erbes, das in der Region existiert, und zur Konstruktion von Staaten, die repräsentativer sind, beitragen.“ (Zavala 2007, S. 34; Übers. S.R.)

Einige Akteure scheinen sich in diesem kritischen Verständnis wiederzufinden, so beispielsweise die Organisation TAREA. Die Direktorin der Organisation fordert ein kritisches Verständnis von Interkulturalität ein (Hildago 2008, S. 106 f.).

„In welcher Option der Interkulturalität bestärken wir uns? Ohne Zweifel in der, die die Ungleichheit transformiert; diejenige, die dazu beiträgt, eine demokratische, solidarische, gerechte Gesellschaft, eine Kultur des Friedens herzustellen; und die die nationale Identität auf der Basis der kulturellen, ethnischen und linguistischen Vielfalt bekräftigt, so wie es im Gesetz steht. Die Herausforderung ist, dies umzusetzen.“ (ebd., S. 107; Übers. S. R.)

In der Dokumentation zu der oben zitierten Tagung wird dies jedoch nicht expliziert. Dies sicherlich, weil zum einen auch staatliche Vertreter/-innen zugegen waren und weil es zum anderen darum ging, politische Vorschläge und Forderungen zu formulieren, die vonseiten des Staates umzusetzen sind. Daher ist die Formulierung etwas vorsichtiger, vielleicht diplomatischer, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Eine neue Schule ist notwendig: Die Implementierung der EIB bedeutet den Wechsel der Rolle der Schule: Eine Schule, die das berücksichtigt, was der Staat will oder die Interessen der globalen Gesellschaft, die aber vor allem die Erwartungen der Familien erfüllt, die die Gültigkeit des kulturellen und sprachlichen Kapitals der Dorfgemeinschaften stützt, die ihre Werte bestärkt und die über ihre Rechte arbeitet, um die Fähigkeit der Organisation zu stärken und damit ihre Fähigkeit, jegliche öffentliche Politik, die sie betrifft, zu regulieren und die Regulierung einzufordern.“ (Montero & Valdivia 2007, S. 192; Übers. S. R.)

Dies ist vermutlich auch der Grund, warum die Organisation PRATEC nicht zugegen war, da diese Organisation ganz explizit eine Dekolonialisierung der Schule, der Gesellschaft und auch des Staates fordert. Andere Organisationen machen das auch, jedoch auf eine wohl weniger provokante Art. In der Organisation PRATEC geht es um mehr als um einen Kulturerhalt und um eine minderheitenpolitische Aufgabe. In der Organisation wird das Paradigma der Entwicklung zurückgewiesen und eine neue Gesellschaft unter Berücksichtigung der andinen Kosmovision gefordert (Rengifo 2001a, S. 59 ff.).

Es stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, beide Wissensarten und beide Weltansichten in der Schule zu integrieren. Rengifo kritisiert an vielen Initiativen der zweisprachigen Erziehung, dass nicht ausreichend über die Epistemologien bzw. die Art und Weise, wie Wissen innerhalb der Weltanschauungen der andinen Völker entsteht, reflektiert werde.

„Über das Wissen als solches wurde zwar reflektiert, aber dabei wurde ihm eine lineare und in Stufen fortschreitende Entwicklung zugrunde gelegt, die sich auf das Modell einer schiefen Erkenntnisebene stützt, auf der alle Völker und ihre jeweilige Art und Weise, die Welt zu erkennen, untergebracht sind.“ (Rengifo 2001b, S. 121; Übers. S. R.)

Das Wissen werde unter rationalen und wissenschaftlichen Vorstellungen interpretiert. Auf diese Weise bleibe, so Rengifo, die Weisheit in den Anden und im Amazonasgebiet ein hierarchisch untergeordnetes Wissen. Die Interkulturalität setze jedoch einen Verzicht auf eine kognitive Hierarchie voraus (ebd., S. 140).

Rengifo spricht in diesem Zusammenhang von zwei Aufgaben, die sich daraus ergeben. Zum einen gehe es darum, die Kulturen der Bauerngemeinden innerhalb ihrer eigenen Weltanschauung zu verstehen, ohne sie aus der Perspektive einer anderen Weltanschauung prüfen zu wollen. Beide Wissenstraditionen sollten in der Schule einen Platz haben. Die Schule könnte auf diese Weise zu einem Ort des gegenseitigen Respekts und des Lernens voneinander werden. Hier bemerkt Rengifo, dass das peruanische Bildungsministerium zwar einen Raum schafft, in dem dieses Vorhaben umgesetzt werden könnte, es jedoch noch der Entwicklung von geeigneten Methoden bedarf, um es in die Praxis umsetzen zu können (ebd., S. 141).

Die zweite Aufgabe bestehe darin, die Epistemologien des traditionellen Schulwissens und des Wissens der Bauerngemeinde zu erforschen und zu vergleichen (ebd., S. 141). Rengifo spricht in diesem Zusammenhang von einem schwierigen Unterfangen. Denn auf der einen Seite müsse das westliche Wissen, welches in der Schule vermittelt werde, auf der anderen Seite das andine Wissen in seiner Essenz erkannt werden, und dann müsste in einem dritten Schritt die Möglichkeit erarbeitet werden, um einen interkulturellen Dialog zu fördern (Rengifo 2009, S. 7). Auf einer Tagung mit dem Titel „Epistemologien in der interkulturellen Erziehung“ wurde eben dies von verschiedenen Organisationen versucht.²⁸ Das Ergebnis ist, dass für die verschiedenen curricularen Bereiche kritische Punkte beleuchtet und entsprechende Vorschläge erarbeitet wurden (vgl. PRATEC 2009). Diese scheinen aber alles andere als ausgereift zu sein.

Es gilt für die Projekte in vielfacher Hinsicht eine Brücke herzustellen: zum einen zwischen dem Schul- und dem lokalen Wissen, zum anderen soll die Schule auf das Leben auf dem Land, zugleich jedoch auch auf das Leben in der Stadt vorbereiten. Sotomayor macht deutlich, dass es in Schulen des ländlichen, indigen geprägten Raumes nicht allein darum gehen könne, Schülerinnen und Schüler für das weitere Leben auf dem Land vorzubereiten. Besonders der Elternwille sei deutlich darauf gerichtet, auch den Kindern aus ländlichen Regionen ein Leben in der Stadt zu ermöglichen (vgl. Sotomayor 2008, S. 202). Der aktuelle Kontext der Schulkinder soll nicht das spätere Leben normieren. Eine so geartete Kontextualisierung berücksichtigt zwar die Bedingungen der Herkunft, eröffnet in der Bildung aber auch Perspektiven für mögliche Veränderungen.

Hinsichtlich der Projekte, die auf eine Gemeinwesenarbeit abzielen, und der Thematisierung einiger Aspekte im Schulunterricht stellt sich die Frage, unter welchem Paradigma dies geschieht. Hier laufen die Projektverantwortlichen sicherlich immer wieder Gefahr, ihre eigenen Vorstellungen zugrunde zu legen – auch wenn stets betont wird, dass dies von den Bedürfnis-

²⁸ Teilnehmende Organisationen: Ceprosi, Pukllasunchis, Fundacion HoPe, Tarea, PRATEC, AWQAY YANA.

sen der Menschen ausgehe. Gerade wenn es um Themen der Gesundheit geht, stellt sich die Frage, ob eine Verbindung zwischen traditioneller Medizin und Schulmedizin hergestellt wird. Besonders paradox erscheint die Thematisierung des Erhalts der Natur, denn wie im Kapitel „Andine Kosmovision“ (Kap. 2.2) verdeutlicht, stellt sich diese Frage eigentlich nicht bzw. müsste aus der Perspektive dieser Kosmovision beantwortet werden. Auch die Forderung nach einer Verbindung zwischen Schulentwicklung und regionalem Entwicklungsplan müsste m. E. kritisch beleuchtet werden, zumal Letzterer sicherlich nicht mit den Betroffenen selber entwickelt wird.

Das Projekt EDUBIMA zeigt sehr eindrücklich, wie es gelingen kann, ein kontextualisiertes Curriculum zu entwickeln. Besonders interessant ist, dass dies zusammen mit allen Beteiligten erfolgte, das heißt, dass die Menschen, die gewöhnlicherweise von der Bildungsplanung ausgeschlossen werden, in dem curricularen Entwicklungsprozess partizipierten. Meines Erachtens ist eine Entwicklung von Curricula und Unterrichtsmaterialien nicht ohne solche Partizipation möglich, ist doch die Bevölkerung diejenige, die sich am besten mit den kulturellen Hintergründen und Gegebenheiten des Kontextes auskennt und möglicherweise auch Aussagen über die Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft treffen kann – sie sind als Experten/-innen des Kontextes anzusehen. Auch wenn die Frage gestellt werden kann, warum die Dorfbevölkerung nicht in allen Phasen integriert wird, so scheint es sich, zumindest nach den Ergebnissen der Dokumentenanalyse der Veröffentlichungen, um einen sehr gelungenen Prozess zu handeln. Interessant dabei ist, dass die Projektbeteiligten von einer Anpassung des nationalen Rahmencurriculums Abstand genommen haben, indem sie ein eigenes Curriculum mit teilweise neuen Unterrichtsfächern entwickelt haben. So haben sie das Unterrichtsfach Personal Social (Mischung aus Gemeinschaftskunde und Ethik) um den Aspekt der Interkulturalität erweitert sowie ein ganz neues Unterrichtsfach mit dem Titel „Naturwissenschaft, Natur und Leben“ entwickelt und so sowohl der andinen Denkweise als auch der westlich geprägten Denkweise Rechnung getragen. Es zeigt sich, dass es sich beim Entwicklungsprozess des Curriculums nicht um einen Top-down-Prozess, also um Anpassungsleistungen vom nationalen Rahmencurriculum her gedacht, handelt. Vielmehr besteht die Ausgangslage in den kulturellen Bedingungen, die von den Einzelschulen hin zu den lokalen und regionalen Schulbehörden getragen werden.

Denkt man diesen Prozess zu Ende, so müsste dies in allen Regionen erfolgen und dann im Bildungsministerium zusammenlaufen, um dort die zentralen Aspekte für den gesamten peruanischen Staat unter Einbezug der weltgesellschaftlichen Anforderungen entwickeln zu können. Das ist vielleicht utopisch, wäre aber konsequent.

Die Frage nach einer Vorbereitung auf eine zukünftige Tätigkeit kommt bei den praktisch tätigen Nichtregierungsorganisationen nur am Rande vor. Es wird zwar eine „produktive Schule“ gefordert, die jedoch in den meisten Projekten (bisher) nicht umgesetzt wird. Beispiele aus anderen Ländern zeigen, dass dies als ein Mittel gesehen wird, das Schulwissen mit einem beruflichen Wissen zu verknüpfen. Allerdings besteht hier eine große Gefahr, dass die Ausbildung das spätere Leben normieren könnte und die Forderung einer Vorbereitung der Schüler/-innen sowohl auf ein Leben im ländlichen Raum als auch für ein Leben im städtischen Raum nicht gerecht werden.

Im Folgenden sollen nun die Kontextualisierungskonzepte der im städtischen Raum praktisch tätigen Nichtregierungsorganisationen dargestellt werden. Es zeigt sich, dass hier der Forderung nach einer beruflichen Qualifizierung eine größere Bedeutung beigemessen wird.

3.2 Kontextualisierung der Schule im städtischen Bereich, insbesondere in marginalen Vierteln

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, entstanden und entstehen die marginalen Viertel vor allem durch die Zuwanderung vom Land und durch eine damit einhergehende Überforderung der Infrastruktur der Städte. Ein nicht unerheblicher Teil der peruanischen Bevölkerung lebt in diesen Vierteln. Ein Nachdenken über eine Kontextualisierung in diesem Bereich ist entsprechend sehr relevant, wird von vielen Kontextualisierungsbefürwortern/-innen jedoch nicht in den Blick genommen. In diesem Kapitel soll es nun darum gehen, die Diskussion um eine Kontextualisierung von Schule in marginalen Vierteln der Städte darzustellen. Grundlage ist auch hier die Dokumentenanalyse von Veröffentlichungen und Policy Papers der in diesem Bereich tätigen Nichtregierungsorganisationen.

3.2.1 Kontextualisierung der Schule für Kinder in besonderen Lebenslagen²⁹

Als eine zentrale Zielgruppe für Kontextualisierungsbemühungen lassen sich Kinder in besonderen Lebenslagen beschreiben. Das ist zum einen die Zielgruppe der arbeitenden Kinder und zum anderen die der Kinder, deren Lebenssituation aufgrund des Lebens in einem marginalen Viertel als prekär eingestuft wird.

3.2.1.1 Schulbildung für und von arbeitenden Kindern der Kinderrechtsbewegung MANTHOC

Die Organisation MANTHOC ist eine Kinderrechtsbewegung, die bereits im Jahr 1976 von arbeitenden Kindern und Jugendlichen ins Leben gerufen wurde und nicht nur nationales, sondern insbesondere internationales Ansehen erlangt hat (MANTHOC 2010a, o. S.). Zentrales Anliegen der Kinderrechtsorganisation ist die Anerkennung als arbeitende Kinder. Die bei MANTHOC organisierten Kinder betonen, dass für sie die Arbeit auf der Straße oder an anderen Orten eine Selbstverständlichkeit sei, ohne die sie selbst und/oder ihre Familien nicht überleben könnten (Liebel 1994, S. 40). Ein Verbot von Kinderarbeit führe lediglich dazu, dass sie sich nicht vor der Ausbeutung durch Erwachsene schützen können. Gemeinsam setzen sie sich für ihr Recht auf Arbeit ein.³⁰ Mit ihren Forderungen nehmen die Kinder von der westlichen Auffassung von Kindheit, in der die Kinderarbeit nicht vorkommt, Abstand. Die Kindheit wird nicht als Schonraum, sondern als Teil gesellschaftlicher Realität gesehen, und dazu gehört auch die Arbeit der Kinder. Die MANTHOCs betonen, dass ihre Arbeit mit vielfältigen Lernprozessen verbunden und Teil ihres Sozialisationsprozesses sei:

„Wir betrachten die Arbeit als ein Menschenrecht, Teil unserer Kultur, die es uns unter adäquaten Bedingungen ermöglicht, Kompetenzen zu entwickeln, die Teil unseres Sozialisationsprozesses, unseres Lernens und unserer persönlichen Verwirklichung sind.“ (MANTHOC 2010b.; Übers. S. R.)

MANTHOC kritisiert, dass die Schule als einziger wertvoller Raum für Nicht-Erwachsene gesehen wird. In der Schule werde die Arbeit der Kinder negiert und damit ein zentraler Teil ihres Lebens ausgeklammert. In den Schulcurricula und den pädagogischen Konzepten findet

²⁹ Einige der folgenden Aspekte finden sich auch in einem Artikel von Freitag und Rölker (vgl. Freitag & Rölker 2010). Dabei handelt es sich um eine erste Annäherung an Kontextualisierung von Schule, die mit verschiedenen Zugängen (historisch, theoretisch und empirisch) erfolgte. Der Teilaspekt „Kontextualisierung von Schule für Kinder in besonderen Lebenslagen“ wird im Folgenden aufgegriffen und in den Gesamtzusammenhang der Kontextualisierungskonzepte für den städtischen Bereich eingeordnet.

³⁰ Die erwachsenen Mitarbeiter der Organisation übernehmen die Rolle der Begleiter, Vermittler und Förderer.

die Arbeit der Kinder, ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen keine Berücksichtigung. Vielmehr werde von den arbeitenden Kindern und Jugendlichen verlangt, dass sie ihre Selbstständigkeit und ihre Erfahrungen an der Tür abstreifen. Dies führe dazu, dass viele arbeitende Kinder und Jugendliche aus der Schule ausgeschlossen werden und in den Schulen versagen (MANTHOC 2002, S. 13). MANTHOC äußert darüber, dass die Kinder in der Schule erfolglos bleiben, sein Unverständnis, insbesondere deswegen, weil die Kinder für ihre Arbeit sehr viele Kompetenzen (z. B. Rechnen, kommunikative Kompetenzen, Planung und Organisation der eigenen Arbeit) mitbringen:

„Es ist paradox zu beobachten, dass Kinder während ihrer Arbeit schnell und präzise im Kopf rechnen können und im Mathematikunterricht versagen, dass sie mit ihren Klienten überzeugend kommunizieren können, aber in der Schule nicht zurechtkommen.“ (Ebd., S. 12; Übers. S. R.)

Als Antwort auf die erkannten Missstände wurde im marginalen Viertel Ciudad de Dios der Stadt Lima eine Schule ins Leben gerufen und ein angepasstes Curriculum entwickelt.³¹ Die Arbeit der Kinder wird in dieser Schule nicht ausgeklammert, sondern erfährt vielmehr eine positive Bewertung: Sie wird als Teil der sozialen Identität der Kinder definiert (ebd., S. 56). Die Projektschule bezieht die Erfahrungen und das Vorwissen der Kinder mit ein. Außerschulische Erfahrungen und Lernen sollen mit dem schulischen Lernen verknüpft werden (ebd., S. 34). Dies erfolgt dadurch, dass der zusätzliche Lernbereich ‚Arbeit und Produktion‘ eingeführt wurde. Ziel dieses Lernbereichs ist es, die Kompetenzen der arbeitenden Kinder und Jugendlichen zu stärken. Dieser Lernbereich hat sowohl eine theoretische als auch eine praktische Komponente: Hier geht es im Rahmen unterschiedlicher Werkstätten zum einen darum, dass motorische Fähigkeiten gefördert und den Kindern neue Verdienstmöglichkeiten eröffnet werden. Zum anderen werden sie darin ausgebildet, Arbeitsabläufe zu planen und zu organisieren. Bei genauerer Analyse des Curriculums wird klar, dass das Thema Arbeit nicht nur auf den besagten Unterrichtsbereich beschränkt bleibt, sondern dass es sich durch sämtliche Schulfächer zieht. Zentraler Bezugspunkt des Lernen ist entsprechend die Arbeit der Kinder (ebd., S. 53). MANTHOC betitelt dieses Konzept auch als „Erziehung/Bildung ausgehend von der Arbeit für die Arbeit“ („Educación desde el trabajo para el trabajo“) (ebd., S.30).

Ein weiteres zentrales Element des Schulkonzepts von MANTHOC ist die Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten, sich gemeinsam für ihre eigenen Rechte einzusetzen. Dies ist in einem weiteren Lernbereich verortet, dem Lernbereich „Bürgerschaft und Partizipation“. Ziel ist die „Bildung eines neuen Menschen (...) mit sozialen Werten und der Bereitschaft für soziales Engagement und gesellschaftlichen Wandel“ (ebd., S. 22, Übers. S. R.).

Die beiden Lernbereiche „Arbeit und Produktion“ und „Partizipation und Bürgerschaft“ sind die zentralen Elemente des Schulkonzepts von MANTHOC. Aus diesem Grund heißt das von MANTHOC entwickelte Schulkonzept auch ‚produktive partizipative Schule‘.

MANTHOCs erklärtes Ziel ist es, andere Schulen für diese Thematik eines an die Bedürfnisse der arbeitenden Kinder angepassten Curriculums zu sensibilisieren. Das von MANTHOC entwickelte Curriculum soll die Einzelschulen dazu anregen, Aspekte in die Entwicklung der eigenen Schulcurricula einzubeziehen (ebd., S. 19). Sie streben somit eine Verbreitung ihres Konzepts einer ‚produktiven partizipativen Schule‘ an, wobei MANTHOC auch betont, dass das Curriculum auf die jeweiligen Lebenslagen und Bedürfnisse der Schülerschaft angepasst werden müsse und das Konzept nicht nur auf die Zielgruppe der arbeitenden Kinder

³¹ Die ursprüngliche Idee der Organisation war eigentlich mit verschiedenen Schulen zusammenzuarbeiten. Da sich dies als sehr schwierig erwies, entstand die Idee, eine Projektschule zu gründen (ebd., S. 15 f.).

beschränkt bleiben solle (ebd., S. 17). MANTHOC versteht das entwickelte Curriculum als flexiblen, provisorischen Vorschlag (ebd., S. 18).

Eine Kontextualisierung von Schule heißt hier, dass das Vorwissen und die außerschulischen Lernerfahrungen der Kinder Anknüpfungspunkt für das schulische Lernen darstellen. Auf diese Weise soll die soziale Identität der Kinder gestärkt und sie nicht länger aufgrund ihrer Arbeitstätigkeit abgewertet werden. Zudem geht es darum, dass die Kinder zusätzliche Qualifikationen erwerben, die sie für ihre jetzige und vor allem aber für ihre zukünftige Arbeit benötigen. Letzteres ist auch das Ziel des Schulprojekts, das im Folgenden dargestellt wird.

3.2.1.2 Das Schulprojekt Luis Vallejo Santi in Cusco

Die Schule Luis Vallejo Santi befindet sich im marginalen Viertel Independencia der Stadt Cusco und ist seit 1993 offizielle Projektschule der Region.³² Ziel dieser Schule ist es, eine an die Bedürfnisse angepasste Schule für Kinder des marginalen Viertels anzubieten, die es ermöglicht, die Situation der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Dies erfolgt dadurch, dass den Schülern/-innen neben der Schulbildung eine technische Ausbildung in verschiedenen Bereichen ermöglicht wird (Colegio Luis Vallejo Santi 2010, o. S.). Die Ausbildung als technische Assistenten soll den Schulabgängern/-innen insbesondere Verdienstmöglichkeiten im informellen Sektor und eine Integration in den Arbeitsmarkt ermöglichen. Dies sei aufgrund der geringen Wahrscheinlichkeit, einen Studienplatz zu erhalten, von großer Bedeutung (Rojas 1998, S. 94 ff.). Auf diese Weise sollen die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen im Viertel und ihre beruflichen Zukunftsaussichten verbessert werden.

„Unsere Arbeit entwickelt sich im Dienst der Zukunftsaussichten unserer Schüler. Sie leben in einer Stadtrand-Lebenswirklichkeit. Die Anwendbarkeit des Erlernten auf reale Situationen ihres eigenen Lebens muss sinnvoll sein.“ (Rojas 1998, S. 95; Übers. S. R.)

Ein kontextueller Bezug der Lerninhalte soll hergestellt werden. Kriterien für die Unterrichtsinhalte sind unter anderem die Nützlichkeit und Anwendbarkeit, d. h. das Wissen soll unter anderem dazu dienen, Probleme in der Realität zu lösen (ebd., S. 98). Rojas, der konzeptionell Verantwortliche, betont, dass es um eine ganzheitliche Bildung geht, die an den Bedürfnissen der Schülerschaft anknüpft. Die Entscheidung für eine praktische Ausbildung bedeute nicht, dass die Allgemeinbildung vernachlässigt werde:

„Es ist wichtig zu betonen, dass die Entscheidung für eine praktische Ausbildung nicht bedeutet, dass die Allgemeinbildung vernachlässigt wird. Im Gegenteil, wir sind der Überzeugung, dass eine gute technische Ausbildung sich auf die ganzheitliche Bildung überträgt bzw. dass eine gute humanistische Bildung der beruflichen Ausbildung dient.“ (Ebd., S. 139; Übers. S. R.)

Sowohl beim Schulkonzept von MANTHOC als auch in der Schule Luis Vallejo Santi stehen die Lebenslagen der Schüler/-innen und die Vorbereitung auf die Zukunft im Fokus. Der Kontext ist bei MANTHOC vor allem die Arbeit der Kinder, beim Projekt Luis Vallejo Santi sind es die Lebensbedingungen im marginalen Viertel. Diese werden zumindest nach Projektbericht nicht weiter spezifiziert. Hier heißt es lediglich, dass die meisten der Einwohner/-innen des Viertels vom Land in dieses Viertel gekommen seien, dass es sich vor allem um ökonomisch schwache Familien handle, dass die meisten im informellen Sektor tätig seien und dass das Viertel von Gewalt und Kriminalität geprägt sei (Rojas 1998, S. 162 ff.).

³² Diese Schule wurde im Rahmen einer Studie von Schüssler im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse untersucht (vgl. Schüssler 2007, S. 171 ff.).

Auch wird nicht deutlich, wie die angepasste Bildung genau aussieht. Es bleibt hier bei allgemeinen Formulierungen. Es wird in diesem Dokument beschrieben, dass eine Analyse des Kontextes der Entwicklung eines Curriculums vorausging. Wie genau das erfolgte, wird nicht ersichtlich. Hier besteht sicherlich die Gefahr, dass am Kontext vorbeigeplant wird, wenn keine genaue Analyse der Bedingungen erfolgt. Wünschenswert erscheint auch hier, dass diejenigen, für die das Bildungsangebot geschaffen wird, in den Prozess mit eingebunden werden. Bei MANTHOC ist dies sicherlich erfolgt, wobei hier die Eltern scheinbar komplett ausgeklammert werden. Vielleicht liegt das aber auch daran, dass es sich um sehr schwierige Familienverhältnisse handelt. Die bei MANTHOC organisierten Kinder stellen eine spezifische Gruppe dar. Allerdings soll das von MANTHOC entwickelte Konzept mit entsprechenden Anpassungsleistungen als Grundlage für die Entwicklung von Schulcurricula in anderen Schulen verwendet werden.

MANTHOC löst sich von dem nationalen Rahmencurriculum, indem es weitere Unterrichtsfächer implementiert. Auch wenn es in der Darstellungsweise erst einmal so scheint, dass MANTHOC das nationale Curriculum an den Kontext anpasst, so ist eher der umgekehrte Weg der Fall bzw. es werden Elemente des nationalen Curriculums und Elemente aus dem Kontext genommen und daraus ein eigenes Curriculum entwickelt.

Beide Projekte verfolgen das Ziel, ihre Schüler/-innen auf die Erwerbsarbeit insbesondere im informellen Sektor vorzubereiten. Dies erfolgt in beiden Projekten durch das Angebot von Werkstätten, in denen die Schüler/-innen manuelle Fähigkeiten erwerben. Bei MANTHOC erwerben Schülerinnen und Schüler zusätzlich noch betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Kompetenzen, die im Rahmen der Werkstattarbeit erworben bzw. entwickelt werden können.

Es gibt weitere Projekte, die eine solche zusätzliche Qualifikation in Form von Werkstätten anbieten. Zu nennen ist hier auch das Projekt Huch uy runas (die kleinen Menschen), das eine sehr ähnliche Vorgehensweise hat.³³ Das Projekt, das ursprünglich für und von Straßenkinder und arbeitende Kinder ins Leben gerufen wurde (vgl. von Dücker 1990), hat nun später sein Angebot für alle Kinder mit besonderen Bedürfnissen geöffnet. In dieser Schule erhalten die Kinder Schulunterricht und nehmen an einem Werkstattangebot teil. Zudem erhalten sie sowohl Frühstück und Mittagessen in dieser Einrichtung und diejenigen, die verwaist sind oder aber nicht mehr bei den Eltern leben wollen oder können, haben die Möglichkeit, in einem zu dem Projekt zugehörigen Heim zu übernachten. Diese Projektschule befindet sich nicht in einem marginalen Viertel, sondern im Zentrum der Stadt Cusco. Die Schüler/-innen kommen hingegen aus den marginalen Vierteln. Anfangs waren partizipative Elemente im Vordergrund, d. h. es wurden, ähnlich wie bei MANTHOC, gemeinsam mit den Schülern/-innen ein an deren Bedürfnisse angepasstes Curriculum und ein angepasster Unterricht entwickelt. Dies wurde jedoch in den darauffolgenden Jahren scheinbar nicht mehr weiterverfolgt, so dass eine konsequente Anpassung der Schulorganisation an die Bedürfnisse von arbeitenden Kindern nicht mehr erkennbar ist.

Konsens scheint bei den hier erwähnten Projekten zu sein, dass insbesondere die weitere berufliche Zukunft der Kinder im Fokus der Kontextualisierungsbemühungen stehen soll. Keine weitere Beachtung findet jedoch die Frage nach den ethnischen Hintergründen der Schüler/-innen. Dabei ist davon auszugehen, dass im Kontext eines marginalen Viertels, in dem zu einem großen Teil Menschen mit Zuwanderungsgeschichte vom Land in die Stadt leben, diese Menschen ihr Leben zwischen den Traditionen einerseits und den Anforderungen einer modernen Gesellschaft andererseits organisieren müssen. Die Frage nach der Anpassung an die kulturellen Hintergründe der Schülerschaft wird in einem anderen, erst in den letzten Jahren auf-

³³ Die folgenden Informationen stammen aus Erfahrungen, die ich während eines fünfmonatigen Praktikums in diesem Projekt sammeln konnte (1999/2000).

genommenen Diskurs thematisiert, nämlich der Forderung nach einer interkulturellen (zweisprachigen) Bildung für die Schüler, die in städtischen Gebieten leben. Die zentralen Argumentationslinien werden im folgenden Kapitel beleuchtet.

3.2.2 Interkulturelle (zweisprachige) Bildung in städtischen Schulen

Ausgangspunkt für die Forderung nach einer Implementierung einer interkulturellen (zweisprachigen) Erziehung (EIB) in städtischen Schulen ist vor allem die Feststellung, dass Kinder aufgrund ihrer kulturellen Herkunft diskriminiert werden und dass in der Schule die kulturelle Heterogenität keine Beachtung erfährt. Wie diese Diskriminierung verläuft, soll in diesem Kapitel beleuchtet werden. Dabei werden insbesondere zwei Studien in den Blick genommen: zum einen eine Studie im Auftrag der UNESCO, in der die Diskriminierung in Schulen untersucht wurde (Ansion 2005)³⁴, zum anderen eine Studie von Calligos zur Wahrnehmung der Diskurse in der Region Puno (Calligos 2004 / Calligos 2006).³⁵ Beide Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Diskriminierung in Schulen im städtischen Umfeld besonders offensichtlich ist. Da ist zum einen die Diskriminierung durch die Lehrkräfte und zum anderen die Diskriminierung unter den Schülern/-innen:

„Ich kann Lieder in Quechua singen, aber ich singe alleine, da meine Mitschüler über mich lachen.“ (Schülerin zit. nach Vásquez & Virgil 2010, S. 44; Übers. S. R.)

„Ich spreche kein Quechua, weil meine Mitschüler über mich lachen.“ (ebd., Übers. S. R.)

Die Schüler/-innen versuchen zu verstecken oder zu negieren, dass sie indigener Herkunft sind (Calligos 2006, S. 26). Ein Lehrer berichtet, dass eine Schülerin nicht Quechua sprechen wolle, da sie Angst habe, dass ihre Mitschüler/-innen sie als Quechuahablante (Quechuasprachige) bezeichnen (ebd., S. 44). Quechuahablante wird zu einem Stigma, zu einem Schimpfwort. Vásquez und Virgil kritisieren, dass diejenigen, die kein Spanisch sprechen, diskriminiert werden und dass das bei denjenigen, die über keine Quechuakenntnisse verfügen, nicht passiere:

„Wie man feststellen kann, ist Spanisch nicht fließend zu sprechen Grund für Stigmatisierung. Die Menschen, die Spanisch sprechen, denken, dass sie das Recht haben, den Quechuasprachigen vorzuwerfen, dass sie kein flüssiges Spanisch sprechen. Aber keiner sagt etwas, wenn die Menschen kein Quechua können. Das kommunikative Vorrecht der spanischen Sprache wird anerkannt; wenn der Quechuasprachige kein Spanisch kann, kann er nicht mit den anderen reden. Es gibt keinen Ort, der beinhaltet, dass die anderen Quechua lernen müssen, sondern die Quechuasprachigen haben die Verpflichtung, Spanisch zu lernen.“ (Vásquez & Virgil 2010, S. 44; Übers. S. R.)

³⁴ In dieser Studie wurde die Diskriminierung in Schulen in den Ländern Brasilien, Chile, Kolumbien, Mexiko und Peru untersucht (Fallstudien). In Peru wurde die Haltung der Lehrer/-innen in fünf verschiedenen Schulen untersucht: eine Schule in der Stadt Cusco, eine ländliche Schule in der Region Cusco, die Alternativschule Pucklaysunchis in Cusco, zwei Schulen im Viertel San Juan de Lorigancho in Lima (eine näher am Zentrum gelegene und eine Schule, die weiter am Rand liegt). Im Folgenden werden nur die Aspekte berücksichtigt, die sich auf die Diskriminierung im städtischen Kontext beziehen (vgl. Ansion 2005, S. 315-373).

³⁵ Diese Studie wurde an drei verschiedenen Orten der Region Puno durchgeführt: in der Stadt Puno, in der Provinz Azángaro (quechuasprachiges Gebiet) sowie in der Provinz Huancané (aymarasprachiges Gebiet). Es wurden drei verschiedene Erhebungsinstrumente gewählt: Interviews, Fragebögen und Gruppenbefragungen. Neben Schülern/-innen und Lehrern/-innen wurde noch eine Reihe weiterer Personen befragt (vgl. Calligos 2004, Calligos 2006).

Nicht nur diejenigen, die kein Spanisch sprechen, werden stigmatisiert, sondern auch diejenigen, die Spanisch mit einem Akzent sprechen – und das ist bei denjenigen so, deren Muttersprache eine indigene Sprache ist. Nicht nur die Sprache ist Grund für eine Diskriminierung unter Schülern/-innen, sondern vielmehr auch die Hautfarbe und die Kleidung, die die Kinder tragen. Ebenfalls ist bedeutsam, wie gepflegt die Kinder in die Schule kommen. Dazu ein Zitat von einem Lehrer:

„Sie wählen sich untereinander aus. Wenn ein Kind dreckig ist, die Hände ausgetrocknet/aufgerissen und das Gesicht so, wollen die anderen Schüler nichts mit ihm gemeinsam machen, auch wollen sie nicht seine Hand anfassen. In einer Weise kann man diese Dinge in Gruppenaktivitäten sehen. Sprich, bestimmte Kinder tun sich zusammen, sie gucken danach, wer sauber ist, gut gekämmt ist; sie kennen den Prototyp von Kindern, mit denen sie sich zusammenschließen. Es ist merkwürdig.“ (Lehrer zit. in Ansion 2005, S. 320; Übers. S. R.)

Hinzu kommt, dass auch Kinder, deren Familien über wenig finanzielle Ressourcen verfügen, von ihren Mitschülern/-innen ausgegrenzt werden, so beispielsweise Kinder, die ohne Uniform in die Schule kommen, da ihre Eltern sich eine solche nicht leisten können:

„Die sind arm, haben kein Geld, mit dem sie etwas kaufen können. Derjenige, der Geld hat, lässt sich eine Uniform kaufen und kommt gut uniformiert, es gibt dies immer unter ihnen: die Ausgrenzung.“ (Lehrerzit. in Ansion 2005, S. 318; Übers. S. R.)

Hier ist anzumerken, dass gerade diejenigen, die vom Land in die Stadt kommen, besonders häufig von Armut betroffen sind und damit indigene Herkunft und Armut oftmals zusammenfallen (Basurco 2013b, o.S.).

Ansion kommt in der UNESCO-Studie zu dem Schluss, dass in der Stadt die kulturelle und soziale Stigmatisierung deutlicher hervortritt. Hier sei die indigene Bevölkerung Objekt der Verspottung, Ausgrenzung oder Negierung (ebd., S. 377). Die Frage, die sich stellt, ist, welche Rolle die Lehrer/-innen hierbei spielen. Sowohl in der Studie von Callirgos als auch in der UNESCO-Studie wird deutlich, dass die Lehrer ihre Schüler in zwei Gruppen unterteilen: Hauptunterscheidungskriterium ist die Muttersprache der Kinder bzw. mit welchem Akzent die Kinder Spanisch sprechen. Ein Schulleiter einer staatlichen Schule in Puno äußert sich bezüglich seiner Schülerschaft:

„50 Prozent [der Schüler/-innen] sind Spanisch, und von den anderen 50 Prozent sind 25 Prozent Quechuas mit ihrem Spanisch und 25 Prozent Aymaras mit ihrem Spanisch.“ (Callirgos 2006, S. 22; Übers. S. R.)

Kriterium der Unterscheidung ist hier, inwieweit die Schüler/-innen die spanische Sprache beherrschen bzw. mit einem Akzent sprechen, der sich eindeutig als quechua- oder aymarageprägt identifizieren lässt. Dreh- und Angelpunkt ist die spanische Sprache. Auf den Unterricht bezogen heißt das, dass die Kinder, die die spanische Sprache nicht ausreichend beherrschen, eine Sonderstellung erhalten:

„Es gibt immer einen Akzent, den wir *el mote* nennen; aus diesem Grund wollen sie nicht den Mund aufmachen, um ihre Meinung zu äußern, aber ich fordere sie auf zu sprechen und korrigiere sie, man kann das auf diese Weise ausdrücken. Ich versuche sie nicht zu beschämen, sondern ich mache ihnen klar, dass das nicht korrekt ist, dass man das ändern kann.“ (Lehrer zit. n. Ansion 2005, S. 321; Übers. S. R.)

Es stellt sich hier die Frage, ob es dem Lehrer gelingt, dass die Kinder sich nicht schämen und ob die Sonderstellung, die die Kinder hier erhalten, für die Überwindung einer Diskriminierung hilfreich ist. Eine gut gemeinte Haltung der Lehrer/-innen bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Diskriminierung überwunden wird. Im folgenden Zitat wird eine besondere einfühlsame Haltung des Lehrers gegenüber denjenigen Kindern, die Quechua sprechen und noch nicht lange in der Stadt leben, deutlich. Der Lehrer findet eine Erklärung für die Schwierigkeiten, die diese Schüler/-innen in der Anfangsphase haben. Aus diesem Grund lässt er diesen Kindern eine besondere Aufmerksamkeit zukommen:

„Den Kindern, die Quechua sprechen, muss man eine besondere Aufmerksamkeit geben. Ich denke, dass die Tatsache, dass einige Kinder ihr ganzes Leben in einer Dorfgemeinschaft verbracht haben und Quechua ihre Muttersprache war und sie mit Menschen zusammenzutreffen, die fließend Spanisch sprechen, ein zu fürchterlicher Schock ist. Ich denke, dass dieses Kind psychische Probleme hat und sich minderwertig fühlt. Ich glaube, dass man [den Kindern] eine sehr tief greifende und vorsichtige Aufmerksamkeit geben muss und erreichen muss, dass diese Kinder sich schnell und ohne Vorurteile einfügen, mit den anderen Kindern in Kontakt treten.“ (Lehrer zit. n. Ansion 2005, S. 320; Übers. S. R.)

Die gut gemeinte Haltung dieses Lehrers bedeutet für die Kinder jedoch, dass diese sich anpassen, sich einfügen sollen. Genau darum scheint es in städtischen Schulen vor allem zu gehen: um eine Eingliederung der Kinder in das bestehende System und in die dominante Kultur und nicht darum, dass die Schule sich öffnet und die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe als gleichwertig ansieht. Vielmehr wird die Heterogenität der Schülerschaft, hier insbesondere die unterschiedlichen Lernstände in der Schulsprache Spanisch, von vielen Lehrern/-innen als Problem angesehen (Ansion 2005, S. 330 ff.). Mit den Kindern, die über keine fließenden Spanischkenntnisse verfügen, sei, so verdeutlicht das folgende Lehrerzitat, eine besonders intensive Arbeit notwendig, um diese auf das gleiche Niveau wie ihre spanischsprachigen Altersgenossen zu bringen:

„Wenn ich mit diesen Kindern arbeite, versuche ich sie auf eine Weise auf das gleiche Niveau zu bringen, zu einem Punkt zu kommen, an dem sie ein gewisses Niveau haben, dass alle beim Punkt null sind. Das mache ich, aber manchmal erreicht man das nicht hundertprozentig; wenn man diese Heterogenität der Schüler hat, ist das sehr schwierig. Es ist klar, dass die Kinder sprachliche Schwierigkeiten haben, es ist für sie schwer, Texte in spanischer Sprache zu verfassen, und man muss ihnen mehr Zeit widmen und geben, eine Sache, die nicht auf diejenigen Kinder passiert, die Spanisch als Muttersprache haben, weil es mit denen einfacher ist, sie hören besser zu (...). Ich wünschte, dass alle Kinder direkt aus der Nachbarschaft kommen würden, aber wenn ich diese Kinder habe, dann muss man sich ihnen öffnen, sie nicht diskriminieren.“ (Lehrer aus einer Schule in Cusco zit. nach Ansion 2005, S. 330 f. Übers. S.R.)

Der Lehrer versucht diese Kinder darin zu unterstützen, dass sie auf das gleiche Leistungsniveau kommen wie ihre spanischsprachigen Mitschüler/-innen. Dies scheint nur mehr oder minder zu gelingen, was auch klar wird, wenn man sich vor Augen führt, dass für die Kinder die Unterrichtssprache eine Zweitsprache und nicht ihre Muttersprache ist. Dieser Lehrer wünscht sich, dass nur Schüler/-innen aus der unmittelbaren Umgebung, die Spanisch beherrschen, in seiner Klasse sind. Die meisten Lehrer/-innen wissen nicht, wie sie mit der Heterogenität der Schülerschaft umgehen sollen (ebd., S. 330 ff.).

Zwei Dinge lassen sich feststellen: Zum einen erfolgt vonseiten der Lehrer/-innen eine klare Unterteilung, hier vor allem hinsichtlich der Sprache, die für die Überwindung einer Diskriminierung alles andere als förderlich erscheint, zum anderen, dass es vor allem darum geht,

dass die Kinder sich in das bestehende System eingliedern. Die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe werden nicht als Potenzial, sondern vielmehr als Problem angesehen.

Auch wenn die Unterscheidung der Sprache im Vordergrund steht, kommen noch Unterscheidungen der Verhaltensweisen der unterschiedlichen Schülergruppen – indigen oder nicht indigen – hinzu. Die Schüler werden von den Lehrern, so das Ergebnis der Studie von Callirgos, in zwei Gruppen unterteilt: Schüler aus der Stadt einerseits und Schüler aus ländlichen Herkunftsgebieten andererseits. Die Gruppe der Schüler aus ländlichen Herkunftsgebieten wird von den interviewten Lehrern/-innen als „schüchtern, matt (ausgeschaltet), ängstlich, schläfrig, ohne Motivation und ohne viele Fähigkeiten zu lernen“ beschrieben (Callirgos 2004, S. 15). Die spanischsprachigen Schüler/-innen seien hingegen aufgeweckter, wacher, freier, mit einer größeren Disposition und einer besseren Befähigung zu lernen (ebd.). Auch hier sind die Ergebnisse mit der UNESCO-Studie vergleichbar. Die Kinder, die vom Land kommen, werden von den Lehrern/-innen als schüchtern und ruhig beschrieben. Im Gegensatz dazu seien ihre spanischsprachigen Mitschüler/-innen aufgeweckter und kreativer. Auch wenn das Verhalten Letzterer von den Lehrern/-innen des Öfteren kritisiert wird (sie verwenden eine vulgäre Sprache und stehen unter dem schlechten Einfluss der Medien) und das Verhalten der Kinder vom Land auch eine positive Bewertung erfährt (die Kinder sind süßer und ruhig, sprechen leise), so ist trotzdem das pädagogische Ziel, dass die Kinder vom Land sich an das Umfeld gewöhnen und „aufgeweckter“ werden sollen (Ansion 2005, S. 377).

In der Schule wird nicht nur die Sprache, sondern auch das Wissen der Kinder negiert, bzw. beide treten allenfalls als folkloristische Elemente im Unterricht auf:

„Das traditionelle Wissen bleibt unterbewertet, seine Erwähnung findet oberflächlich (folklorisierend) statt und eine kulturelle Assimilierung und Hispanisierung der Einheimischsprachigen wird angestrebt, wie in den Fällen Cusco Stadt und Land.“ (Ansion, S. 377; Übers. S. R.)

Ansion kommt in der UNESCO-Studie zu dem Schluss, dass, auch wenn die Lehrer/-innen, wie beispielsweise in der Stadt Cusco, jegliche Form der Diskriminierung zurückwiesen, ihre Handlungen und Haltungen doch zeigten, dass eine Diskriminierung stattfindet (ebd., S. 372). In allen untersuchten Schulen in der Studie von Callirgos berichten sowohl Lehrer/-innen als auch Schüler/-innen von Diskriminierung, die diejenigen erfahren, die vom Land kommen und die spanische Sprache nicht beherrschen (Callirgos 2006, S. 26). Callirgos stellt weiterhin fest, dass die Menschen, die über eine Diskriminierung sprechen, dies vor allem in der dritten Person tun: Es sind immer die anderen, die Rassisten sind. Niemand gebe zu, sich auch diskriminierend zu verhalten (ebd.).

Callirgos kommt zu dem Ergebnis, dass dörflich mit indigen und städtisch mit hispanisch gleichgesetzt wird (ebd., S. 24). Diejenigen, die Spanisch sprechen und sich in die Stadt integriert haben, seien, so die Perspektive der Befragten, keine Quechuas mehr (ebd., S. 23). Ein interessantes Ergebnis der Studie ist auch, dass die Kultur der Quechua und der Aymara von den Befragten als statisch, d. h. entfernt von jeglichen Veränderungen und vom Fortschritt sowie der Vergangenheit zugehörig angesehen wird. Zudem seien die Etiketten Aymara und Quechua, so Callirgos, weit entfernt von sozialem Ansehen und Status (ebd., S. 26). Interessant ist diesbezüglich folgendes Zitat. Zu der Frage seiner kulturellen Identität sagt ein Bewohner der Stadt Puno:

„Zwischen Aymara und Misti (misti = ‚mestizisch‘). Hinsichtlich ihrer Kultur identifiziere ich mich mit den Aymara und hinsichtlich des Prozesses des technologischen Fortschritts sehe ich mich als Misti.“ (Bewohner der Stadt Puno, zit. n. Callirgos 2006, S. 27; Übers. S. R.)

Dieser Interviewte identifiziert sich hinsichtlich des technologischen Fortschritts als Misti. Gleichzeitig identifiziert er sich auch mit der Kultur der Aymara. Das ist unter anderem deswegen so interessant, weil, so die Ergebnisse der Studien, viele Lehrer – wie auch die Lehrer in ländlichen Gebieten (vgl. Kap. 3.1.1) – ihre eigene kulturelle Herkunft negieren bzw. nicht wissen, wie sie dazu stehen sollen.

Es gibt in Südamerika verschiedene Projekte³⁶, die versuchen, eine interkulturelle zweisprachige Erziehung für den städtischen Kontext zu entwickeln und umzusetzen. Dies scheint aber alles andere als ausgereift zu sein, denn es fällt auf, dass es sich vor allem um die Frage der Sprache dreht, die weiteren kulturellen Aspekte zumeist allenfalls oberflächlich behandelt werden, d. h. auf folkloristische Elemente reduziert werden. Die Frage nach der Unterrichtssprache ist zweifelsfrei eine sehr wichtige, sie scheint jedoch hier keineswegs auszureichen. Vásquez macht deutlich, dass es um mehr als nur um ein Aufgreifen gehen müsse: „Die Sprache ist Ausdruck einer Kultur und muss auch so erarbeitet werden, einschließlich der Schwierigkeit, die eine Definition der städtischen Kultur impliziert.“ (Vásquez 2010, S. 94; Übers. S. R.)

Hier wird verdeutlicht, dass es sehr schwierig ist, die städtische Kultur zu definieren. Die Schule steht im städtischen Umfeld vor besonderen Herausforderungen, die bisher nur rudimentär erkannt bzw. kaum in konkreter pädagogischer Praxis bzw. in den Konzepten der Organisationen wiederzufinden sind. Im Folgenden sollen zwei Projekte vorgestellt werden, in denen es nicht ‚nur‘ darum geht, die jeweilige indigene Sprache zu unterrichten: die Modellschule Pukllasunchis in Cusco sowie ein Lehrerfortbildungsprogramm in der Stadt Ayacucho.

3.2.2.1 Die Modellschule Pukllasunchis in der Stadt Cusco

Die Modellschule Pukllasunchis befindet sich am Rande der Stadt Cusco. In dieser Schule kann die gesamte Grundbildung – von der Vorschule, der Primarschule und der Sekundarschule – durchlaufen werden (Stiftung Pukllasunchis 2013a). Im Schulprojekt wird durch einen interkulturellen Ansatz versucht, der kulturellen Vielfalt Rechnung zu tragen und die Diskriminierung zu überwinden (Asociación Pukllasunchis 2013a; Ansion 2005, S. 335). In dieser Schule werden Kinder und Jugendliche unterschiedlicher kultureller Herkunft gemeinsam unterrichtet, Kinder mit europäischen oder nordamerikanischen Hintergründen, Kinder aus dem Zentrum der Stadt, aus Marginalvierteln der Stadt und Kinder vom Land (Ansion 2005). Neben der gewollten Diversität von Kindern unterschiedlicher kultureller Hintergründe wird auch eine Diversität der sozialen Schichten angestrebt. So sollen 50 Prozent aus den Armenvierteln und 50 Prozent aus der Mittelschicht kommen (Stiftung Pukllasunchis 2013a). Leitbild der Schule ist die Orientierung an den Menschenrechten und an der andinen Kultur. Das andine Wissen und Können, so heißt es auf der Homepage des Projekts, steht den wissenschaftlichen Kenntnissen der Moderne gleichwertig gegenüber. Die andine Kultur wird als Quelle der Bildungsarbeit gesehen (Stiftung Pukllasunchis 2013 c) Die Lerninhalte haben, so die Projektbeschreibung, eine starke Orientierung an der andinen Kultur, da diese die Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen sei:

³⁶ EIB Urbana en Guayaquil; EIB urbana en Quito; EIB urbana en Cochabamba, Bolivia (PRO EIB Andes); EIB urbana en Sucre, Bolivien; EIB urbana en Arica, Chile; EIB urbana para migrantes en Buenos Aires; Educación Intercultural Bilingüe Urbana Zona Argentina Mapuche; Jornadas Regionales de la Educación Intercultural Bilingüe en Tucumán Argentinien; EIB urbana Pukllasunchis Cusco, Peru; EIB urbana Nocturna Cusco, Peru; EIB urbana en Chivay, Arequipa, Peru; Educación, Arte y Diversidad Cultural WARMAYLLU, Lima, Peru; Huaycán: Creación de una Red para la formulación de políticas educativas culturalmente inclusivas, Peru; Elaboración de textos de lengua Quechua para Castellano Hablantes en Lambayeque; Proyecto Red de Educación Secundaria Agropecuaria para la selva baja, San Lorenzo, Peru (vgl. Vasquez 2010, S. 61-93).

„Die Besinnung auf die andine Kultur durchdringt das ganze Lehrprogramm der Modellschule in Tikapata. (...) Die Lerninhalte haben daher in den klassischen Wissensfächern und in den praktischen Programmelementen eine starke andine Orientierung.“ (Stiftung Pukllasunchis 2013 b)

Die Frage ist, wie sich dieses Vorhaben einer andinen Orientierung im Schulkonzept widerspiegelt. Dort sind einige Ansatzpunkte zu finden. So wird die Sprache Quechua als Zweitsprache ab der Vorschule unterrichtet. Dabei, so die Projektverantwortlichen, gehe es nicht nur darum, Sprachkenntnisse zu vermitteln, sondern die Sprache werde als „Tor“ zum Lernen gesehen, dazu, die eigene Kultur wertzuschätzen.

„Wir sind davon überzeugt, dass das Erlernen der Muttersprache unserer Kultur uns näher an unsere Identität als Cusquenier und als Peruaner heranbringt.“ (Asociación Pukllasunchis 2013b, Übers. S. R.)

Neben dem Quechuaunterricht sind im Schulkonzept noch zwei weitere konkrete Bezüge zur andinen Kultur zu finden: im Werkstattunterricht und in der Umwelterziehung. Ziel des Werkstattunterrichts sei es, „bei den Schülerinnen und Schülern technische und kreative Fertigkeiten zu fördern, die in der einheimischen Kultur gründen“ (Stiftung Pukllasunchis 2013d). In der Vorschule und in der Grundschule werden unterschiedliche handwerkliche Fertigkeiten gefördert. Für die Sekundarstufe werden Ateliers in folgenden Bereichen angeboten: Weben, Medizinalpflanzen, Keramik, Nähen, Holz, Kochen, Recycling, Papier, Silberschmuck (ebd.).

Ein weiterer Ansatz ist in der Umwelterziehung zu finden. Ziel ist ein respektvoller Umgang mit der Natur und der Umwelt. Der Mensch wird nicht als Herr, sondern als Teil des Planeten und des Lebens verstanden (Stiftung Pukllasunchis 2013 c). Es finden unterschiedliche Aktivitäten statt: Tätigkeiten im eigenen Schulgarten, Herstellen von pflanzlichen und medizinischen Produkten, Tieraufzucht, Entwicklung von Alternativenergien sowie die Wiederverwertung von Abfällen. Diese Aktivitäten werden mit dem Begriff Kawsay (= Leben auf Quechua) zusammengefasst und es werden traditionelles Wissen und wissenschaftliche Erkenntnisse zusammengeführt (Stiftung Pukllasunchis 2013e).

Trotz aller Bemühungen stehen auch hier die Lehrer und Lehrerinnen vor dem Problem, dass die Kinder sich gegenseitig diskriminieren. Die Schule habe keine Antwort auf den enormen Druck der Diskriminierung innerhalb der Gesellschaft Cuscos (Ansion 2005, S. 326). Das weist darauf hin, dass eine Einzelschule damit überfordert ist, der Diskriminierung etwas entgegenzusetzen. Vielmehr ist ein Umdenken in der Gesellschaft gefordert.

Positiv zu bewerten ist das Ziel einer Diversität sozialer Schichten und kultureller Herkünfte. Das soll dadurch gelingen, dass das Schulgeld den finanziellen Mitteln der Eltern angepasst wird und es für diejenigen, die über keine Mittel verfügen, Stipendien gibt. Es stellt sich die Frage, ob die Zielgröße von 50 Prozent der Schülerschaft aus ärmeren Schichten umgesetzt wird. Die Formulierung „sollen“ (Stiftung Pukllasunchis 2013 a) gibt einen kleinen Hinweis darauf, dass es möglicherweise nicht in dieser Form umgesetzt werden kann. Zudem ist es so, dass, auch wenn es in diesem Modellprojekt gelingen sollte, dieses Ziel zu erreichen, nur wenige Kinder aus den marginalen Vierteln diese Bildungschance erhalten. Angesichts der großen bildungspraktischen Zurückhaltung des Staates in diesen Fragen ist schwer vorstellbar, dass dieses Modellprojekt flächendeckend umgesetzt werden kann.

Interessant ist insbesondere, dass indigene Sprache und Kultur an dieser Schule Lerninhalt für alle ist, so dass man allein aus der Tatsache, dass indigene Schülerinnen und Schüler bei diesen Lerninhalten Wissensvorsprünge haben, Hoffnung schöpfen mag, dass sie dadurch in der Klassengemeinschaft größere Wertschätzung erfahren. Ob aber der ‚Wert‘ dieser Lerninhalte wirklich genauso hoch geschätzt wird wie der ‚Wert‘ anderer Fächer, ist nicht ermittelbar.

Ebenso wird nicht deutlich, ob die indigenen Inhalte als Additum fungieren oder tatsächlich so integrativ sind, dass der Zugang zu den ‚modernen‘ Unterrichtsfächern sich dadurch auch ändert. An dieser Stelle nicht zu klären ist auch die Frage, ob das, was in der Modellschule als ‚andine Kultur‘ zählt, tatsächlich mit der Lebenswirklichkeit der indigenen Schülerinnen und Schüler zu tun hat – oder ob es sich schlussendlich doch um ein Konstrukt von Kultur handelt, das eher auf Vergangenheit als auf Gegenwart und Zukunft hin angelegt ist, also eher im Sinne einer gemeinsamen peruanischen ‚Wurzelsuche‘ als im Sinne einer gemeinsam geteilten Gegenwart.

3.2.2.2 Das Lehrerfortbildungsprogramm der Organisation TAREA in Ayacucho

Es ist bereits deutlich geworden, wie sehr Rassismus und Diskriminierung die gesamte peruanische Gesellschaft betreffen. Dennoch wurde auch deutlich, dass die Schule selbst Ort einer „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla & Radke 2009) ist. Es ist offensichtlich, dass institutionalisierte Formen der Diskriminierung nur durch Sensibilisierung und Aufklärung zu durchbrechen sind. Deshalb ist es plausibel, dass spezifische Maßnahmen angeregt werden, die zunächst auf die Lehrkräfte zielen – und eine Breitenwirkung in der Konsequenz erhoffen. Das hier präsentierte Projekt der Organisation TAREA setzt folgendes Ziel: „Entwicklung von Fähigkeiten für eine interkulturelle Bürgerschaft in städtischen Kontexten der staatlichen Schulen in Ayacucho“ („Desarrollo de capacidades para una ciudadanía intercultural en contextos urbanos de escuelas públicas en Ayacucho“, vgl. Vásquez & Virgil 2010).

Die Implementierung einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung wird auch in diesem Projekt als der Weg gesehen, wie eine Diskriminierung innerhalb der Institution Schule überwunden werden kann. Die Stadt sei der Ort, an dem konkrete Erfahrungen im Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Regionen Perus gemacht werden, die es in der Schule aufzugreifen gelte (Vásquez 2010, S. 59). Die kulturelle Vielfalt wird als ein großes Potenzial gesehen und in der Schule soll die Entwicklung verschiedener kultureller Identitäten ermöglicht werden. Ein weiterer Grund für eine Implementierung einer interkulturellen Erziehung seien die schlechten Leistungen der Schüler/-innen. Es gebe, so Vásquez, Hinweise darauf, dass die schlechten Leistungen der peruanischen Schüler/-innen damit zusammenhängen, dass die kulturelle Vielfalt im Curriculum ausgeklammert werde (ebd.).

Im Gegensatz zu vielen Projekten, die tätig werden, ohne eine vorherige genauere Studie des Kontextes durchzuführen, wird in diesem Projekt eine empirisch fundierte Kontextualisierung angestrebt, einerseits dadurch, dass Forscher/-innen eine Studie durchführten, die einen Ausgangspunkt für die Implementierung des Programms einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung sein soll (vgl. Vásquez & Virgil 2010), und zum anderen dadurch, dass die Lehrer/-innen eine Untersuchung des Kontextes durchführen sollen:

„Der interkulturellen Erziehung muss vonseiten der Lehrer immer eine Diagnostik vorausgehen.“ (Cisneros & Galvez 2010a, S. 68)

Es ist ein Handbuch für Lehrer/-innen entstanden, das, neben Vorschlägen für die Umsetzung einer interkulturellen zweisprachigen Erziehung im konkreten Unterricht, Hinweise gibt, wie Lehrkräfte die kulturellen Hintergründe ihrer Schüler/-innen erforschen können. Der hier vorgeschlagene Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil werden die Kinder nach ihrer Herkunft und der Herkunft ihrer Eltern, über ihre Sprachkenntnisse (in diesem Fall Quechua und Spanisch) sowie über Erfahrung mit einer Diskriminierung aufgrund ihrer Herkunft oder ihrer Sprachkenntnisse befragt (ebd., S. 16). Im zweiten Teil geht es um die Frage nach den Bräuchen und Festen in den Herkunftsdörfern der Schüler/-innen bzw. deren Eltern (ebd., S. 57). Letzteres erscheint auf dem ersten Blick recht kurz gegriffen, denn es sollte nicht nur darum gehen, die Feste und Bräuche der Herkunftsdörfer der Schüler/-innen bzw. ihrer Eltern

zu thematisieren, sondern auch die an ihrem jetzigen Wohnort praktizierten. Weiter heißt es jedoch, dass die Lehrer/-innen eine tiefgreifendere Untersuchung des Kontextes durchführen sollen, die mittels Gesprächen mit Eltern und mit ‚Weisen‘ des Viertels, durch Beobachtungen des Alltags der Menschen sowie durch Teilnahme an Gemeinschaftsaktivitäten des Viertels erfolgen sollte (Cisneros & Galvez 2010a, S. 68). Das Fortbildungsprogramm soll auf diese anspruchsvollen Aufgaben vorbereiten.

Das Fortbildungsprogramm wird für Lehrer/-innen, die in Schulen des marginalen Viertels Las Nazarenas der Stadt Ayacucho tätig sind, angeboten. Ziel ist es, die Lehrer/-innen dazu zu befähigen, die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Schüler/-innen zu erkennen und auf der Basis der konkreten kulturellen Hintergründe der Schülerschaft ein Programm der interkulturellen zweisprachigen Erziehung für den Unterricht zu entwickeln und umzusetzen (Cisneros & Galvez 2010a, S. 11).

Das Fortbildungsprogramm besteht aus folgenden Modulen: Identität und Interkulturalität, Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten in Quechua und in Spanisch, Interkulturalisierung des Curriculums, Methoden einer praktischen interkulturellen Pädagogik sowie Unterrichtsentwicklung/Erforschung des eigenen Unterrichts (Cisneros & Galvez 2010b, S. 25 ff.). Die Lehrer/-innen sollen die Vielfalt als Reichtum für die Entwicklung einer interkulturellen Gesellschaft ansehen und eine Haltung der Toleranz und Wertschätzung erwerben. Dazu gehören eine Auseinandersetzung mit der andinen Kultur und die Reflexion der eigenen kulturellen Hintergründe. Hier wird das Problem aufgegriffen, dass die Lehrer/-innen oftmals Schwierigkeiten aufweisen, ihre eigenen kulturellen Wurzeln wertzuschätzen (Modul Identität und Interkulturalität, ebd., S. 26 ff.). Die Lehrer/-innen sollen dazu befähigt werden, das nationale Curriculum an den jeweiligen sozialen und kulturellen Kontext anpassen zu können. Hier geht es darum, wie Inhalte und das Wissen der lokalen Kulturen, aber auch die sprachliche und biologische Vielfalt in den Unterricht integriert und wie traditionelles Wissen systematisiert werden könnte. Die Lehrer/-innen sollen dazu befähigt werden, dieses Wissen in curricularen Zielen zu formulieren und Unterrichtseinheiten zu planen (ebd., S. 31 ff.). Ziel ist es auch, dass die Lehrer/-innen in einen Austausch mit den Bewohnern/-innen des Viertels gehen und eine Untersuchung des Viertels durchführen. Die Ergebnisse aus dieser Befragung sollen zum einen der Entwicklung eines Schulkalenders dienen, zum anderen die curriculare Kontextualisierung befruchten (ebd.). Hier bleibt zu hoffen, dass die Erforschung des Kontextes durch die Lehrer/-innen mehr beinhaltet als den bereits oben erwähnten Fragebogen. Zudem sollen die Quechua- und Spanischkenntnisse der Lehrer/-innen gezielt verbessert werden. Die Lehrer/-innen sollen dazu befähigt werden, beide Sprachen als Unterrichtssprache (sowohl schriftlich als auch mündlich) verwenden zu können (ebd., S. 29 ff.).

Das Lehrerfortbildungsprogramm ist so angelegt, dass es insbesondere um einen Austausch zwischen den Lehrern/-innen und eine gemeinsame Erarbeitung von Modulinhalten, Unterrichtsplänen und der Möglichkeiten der praktischen Umsetzung geht. Zudem werden die Lehrer/-innen während des gesamten Fortbildungsprogramms in ihrer konkreten Unterrichtspraxis und bei der Umsetzung einer kontextualisierten Bildung von den Fortbildern/-innen begleitet (ebd., S. 23).

Besondere Bedeutung kommt auch der Elternarbeit zu. Die Erziehung der Kinder wird als eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule verstanden. Hier geht es – wie auch in Schulen im ländlichen Bereich – um eine Öffnung der Schule hin zum Viertel. Die lokalen ‚Weisen‘ sollen in den Unterricht kommen, um ihr Wissen an die Schüler/-innen weiterzugeben. Unter lokalen ‚Weisen‘ werden Menschen verstanden, die über ein besonderes und relevantes Wissen verfügen, wie beispielsweise Heiler/-innen oder Künstler/-innen (ebd., S. 35 ff.).

Eine Unterstützung für die Umsetzung einer interkulturellen Erziehung bietet sicherlich auch die im selben Stadtviertel durchgeführte Studie (Vásquez & Virgil 2010). Diese nimmt jedoch nur einige Aspekte in den Blick, so beispielsweise die Frage nach den Traditionen in den Herkunftsdörfern und Erfahrungen mit der Diskriminierung. Die Frage, wie die gegenwärtigen Anforderungen im Viertel sind, wird nicht gestellt.

3.3 Zwischenfazit Kapitel 3

Die von der Verfasserin dieser Arbeit dokumentenanalytisch gewonnenen und systematisierten Aspekte einer Kontextualisierung von Schule zeigen zum einen, dass bei der Frage nach einer Kontextualisierung von Schule der ländliche Raum im Fokus steht. Zum anderen wurde deutlich, dass es für den städtischen Raum Konzepte gibt, die dadurch, dass sie den Blick nur auf einen Kontextaspekt richten, jedoch alles andere als ausgereift erscheinen. Die Frage nach einer Kontextualisierung von Schule im städtischen Bereich wird in zwei unterschiedlichen Ansätzen diskutiert: In den einen Projekten wird die zukünftige – oder bei MANTHOC zudem die aktuelle – Arbeit als Kontext definiert. Die anderen Projekte definieren die kulturellen Hintergründe als Kontext. Beide Argumentationen werden (bisher) nicht zusammengeführt, sondern die Definition des Kontexts scheint jeweils auf die genannten Blickrichtungen beschränkt zu werden.³⁷ Meines Erachtens ist erforderlich, dass diese beiden Argumentationsstränge miteinander verbunden werden. Zudem lässt sich vermuten, dass der Kontext eines marginalen Viertels weitaus komplexer ist und dass es für eine Kontextualisierung von Schule nicht ausreicht, wenn nur einzelne Aspekte Berücksichtigung finden. Es stellt sich beispielsweise die grundsätzliche Frage, ob es möglicherweise um viel mehr geht als um das Einbeziehen der kulturellen Hintergründe und eine Vorbereitung auf eine zukünftige Tätigkeit.

Aus der Perspektive der Bildungsforschung betrachtet fällt auf, dass Kontexte eingefordert, jedoch kaum umfassend erforscht wurden. Die Forschung steht in der Kontextualisierungsdebatte nicht im Vordergrund. Oftmals wird der Kontext, wenn überhaupt (wie im gerade beschriebenen Lehrerfortbildungsprogramm angedeutet), nur sehr oberflächlich erhoben. Meines Erachtens bedarf es jedoch, um wirkliche Aussagen über eine Kontextualisierung treffen zu können, einer vorherigen Erforschung des Kontextes, denn ansonsten besteht immer wieder die Gefahr, dass ein vermuteter Kontext zugrunde gelegt und möglicherweise am realen Kontext vorbeigeplant wird. So wird beispielsweise im Projekt Pukllasunchis davon ausgegangen, dass die Lebenswelt der Kinder andin geprägt ist. Hier lässt sich vermuten, dass die Lebenswelt der Kinder weitaus vielschichtiger ist. Entsprechend ist es notwendig, zunächst den Kontext eben in seiner Vielschichtigkeit zu erforschen. Diese Arbeit mit ihrem originären empirischen Zugang soll als Grundlage für eine Diskussion um mögliche Inhalte einer Kontextualisierung dienen. Da aber der Kontext nicht losgelöst von schulischer Entwicklung im Fokus steht, wird zunächst eine schultheoretische Rahmung unternommen. Eine Orientierungshilfe bietet die Auseinandersetzung mit der Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen und Aufgaben von Schule. Diese könnten, so meine Annahme zu Beginn der Forschung, zumindest Hinweise geben, in welchen Bereichen eine Kontextualisierung von Schule von Bedeutung sein könnte. Aus strukturfunktionalistischer Sicht (Fend in Anlehnung an Parson) erfüllt die Schule für die anderen gesellschaftlichen Systeme – das politische, das ökonomische, das soziale und das kulturelle System – folgende Funktionen mit dem Ziel, die Gesellschaft zu reproduzieren³⁸:

³⁷ Eine Ausnahme ist das Projekt Pukllasunchis, in dem sowohl die ethnischen Hintergründe thematisiert werden als auch eine Ausbildung in manuellen Fertigkeiten angeboten wird.

³⁸ In seiner ersten Theorie der Schule hat Fend nur die drei Funktionen: Qualifikation, Legitimation und Allokation benannt (Fend 1980). Klafki (2002) ergänzte diese durch die Formulierung einer weiteren Funktion: die

- 1) Für das kulturelle System erfüllt die Schule eine Enkulturationsfunktion. Die Schule habe die Funktion, die nachwachsende Generation in die kulturellen Werte, Denkweisen und das kulturelle Wissen des jeweiligen Landes einzuführen und damit einen wesentlichen Beitrag für den Erhalt von Kultur und Gesellschaft zu leisten.
- 2) Für das ökonomische System erfüllt die Schule die Funktion der Qualifikation der nachwachsenden Generation. Dazu gehört auch berufsrelevante Fähigkeiten zu vermitteln und die Schüler/-innen auf ihre spätere berufliche Zukunft vorzubereiten.
- 3) Die Selektions- bzw. Allokationsfunktion dient dem Erhalt und dem Weiterführen der sozialen Struktur und des beruflichen Positionssystems eines Landes. Berechtigungen und Zertifikate liefern den Zugang zu den beruflichen Positionen.
- 4) Die Integrationsfunktion dient der Integration in das politische System sowie der Legitimation dieses Systems und der politischen Machtstrukturen (vgl. Fend 2008a, S. 49 ff.).

Nimmt man die Ergebnisse der Dokumentenanalyse der vorherigen Kapitel, so zeigt sich, dass die peruanische Staat die Enkulturationsfunktion der Schule in dem Sinne füllt, dass sie in die dominante Kultur einführen will und dabei zentrale kulturelle Aspekte der im Land lebenden indigenen Bevölkerung, die alles andere als eine Minderheit darstellt, ausklammert. Der Kulturerhalt wird ‚exklusiv‘. Die Nichtregierungsorganisationen wollen hier Abhilfe schaffen, indem sie das lokale Wissen und die kulturellen Hintergründe in den Unterricht aufnehmen.

Der Qualifikationsfunktion kommen der peruanische Staat und die Schulen in dem Sinne nach, dass vorgesehen ist, die nachfolgende Generation für ihre spätere berufliche Zukunft zu qualifizieren. Dabei wird die spätere berufliche Zukunft vor allem in einem sich anschließendem Studium gesehen, das aber ein Großteil der Schülerschaft, wie Statistiken belegen, nicht erreicht. Die Schulen qualifizieren in diesem Sinne an der Realität der Mehrheit der Jugendlichen vorbei. Die in Kapitel 3.2.1 dargestellten Schulprojekte wollen Abhilfe schaffen, indem sie den Schülern/-innen zusätzliche Kenntnisse vermitteln und den Erwerb handwerklicher Kompetenzen ermöglichen, die sie auch für eine Arbeit im informellen Wirtschaftssektor qualifizieren sollen.

Die anderen beiden Funktionen, d. h. die Allokations- und die Legitimationsfunktion, kommen in den Diskussionen nur am Rande vor. Letztere besonders, indem durch alternative Projekte die Legitimation der staatlichen Politik und die Struktur der Politik infrage gestellt wird und eine Veränderung durch die Partizipation der indigenen Bevölkerung gefordert wird (vgl. u. a. Ausführungen zur kritischen Interkulturalität Kap. 2.5.3.4). Die Frage nach der Allokationsfunktion wird vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit und der Überwindung dieser thematisiert. Schriftlich formuliertes Ziel des peruanischen Staates ist, dass alle Schüler/-innen unabhängig von ihrer Herkunft eine qualitativ gute Bildung und entsprechende Chancen auf ein Studium erhalten. Dass dies bisher nicht der Fall ist, belegen die Statistiken bezüglich der Effektivität der Schulen. Für Nichtregierungsorganisationen ist dies immer wieder Anlass, die fehlende Chancengerechtigkeit zu thematisieren.

Aus den gesellschaftlichen Funktionen leitet Fend die individuellen Funktionen von Schule ab:

„Den gesellschaftlichen Funktionsleistungen entsprechen jeweils individuelle Handlungs- und Entwicklungschancen. Der gesellschaftlichen-kulturellen Reproduktion entspricht die individuelle Funktion der Herstellung von Handlungsfähigkeit, die sich in Qualifikationserwerb, Lebensplanung, sozialer Orientierung und Identitätsbildung entfaltet.“ (ebd., S. 53)

Was also die ‚objektive‘ Seite schulischer Funktionen beschreibt, muss sich demnach individuell erlebbar erweisen. Wenn aber jede und jeder durch die Schule zur Teilhabe befähigt werden soll, scheint eine entsprechend individualisiertere Kontextwahrnehmung durch die bildungspolitischen Akteure unabdingbar. Es ergeben sich folgende Aufgaben für die Schule, die für eine Kontextangemessenheit relevant sein können:

- Vermittlung von relevantem Wissen/Fähigkeiten,
- Weitergabe von kulturellem Wissen,
- Vorbereitung auf eine mögliche berufliche Zukunft
- Orientierung in der eigenen Gesellschaft.

Damit verbunden sind viele Fragen: Wer bestimmt die Relevanz von Wissen – und wie bestimmt man sie? Wie lässt sich die Realität der Lebenswelt/der Gesellschaft darstellen, um entsprechende Bezüge zu ermöglichen? Welche kulturellen Eigenheiten und Bräuche kommen überhaupt in den Blick? Wie können die Schüler/-innen auf ihre Zukunft vorbereitet werden, welche Kompetenzen werden sie brauchen? Und schließlich: Wer definiert, was die Zukunft sein wird?

„... die Grounded Theory [ist] eine Methodologie, eine besondere Art oder ein Stil, über die soziale Wirklichkeit nachzudenken und sie zu erforschen.“ (Strauss & Corbin 1996, S. X)

4. Forschungsmethodischer Zugang, Erhebungs- und Auswertungsprozess

Zu Beginn meiner Forschung stellte ich mir die Frage, wer mir am besten Antwort darauf zu geben vermag, was das Leben in einem marginalen Viertel bedeutet und welche Inhalte für eine Kontextualisierung von Schule von Bedeutung sein könnten. Ich entschied mich für eine in der Bildungsplanung oft vernachlässigte Gruppe, nämlich die Menschen, die in einem marginalen Viertel leben. Die dabei getroffene Entscheidung, Erwachsene und nicht Kinder zu befragen, erfolgte aus folgenden Gründen: Es ging zum einen darum, zu ermitteln, wie sich das Leben im untersuchten marginalen Viertel gestaltet. Dabei gehe ich davon aus, dass die Erwachsenen einen im Vergleich zu Kindern umfassenderen Blick auf das Leben im Viertel haben und Aussagen darüber treffen können, welche Kompetenzen für die Bewältigung des Lebens im Kontext des Viertels von Bedeutung sind. Dadurch erhoffe ich mir Schlussfolgerungen darüber ziehen zu können, was die Kinder in der Gegenwart brauchen und was für die Zukunft wichtig sein könnte – wobei ich mir darüber bewusst bin, dass die Gegenwart der Erwachsenen und die Zukunft der Kinder nicht identisch sind. Zweitens ging es auch darum, zu ermitteln, was (welche Werte, welches Wissen) die Eltern an ihre Kinder weitergeben wollen und welche Erwartungen sie hinsichtlich der Schulbildung ihrer Kinder haben. Die Perspektive der Kinder wäre für weitere Forschungen sicherlich sehr interessant. Diese zusätzlich systematisch zu beleuchten würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Fokussiert auf die Frage nach einer gelungenen Kontextualisierung der Schule waren folgende Themenkomplexe für die geplante Erhebung forschungsleitend:

- Wie beschreiben die Interviewten ihr Leben im Viertel, ihre Lebenssituation und ihren Alltag?
- Welche Zukunftswünsche/-vorstellungen/-erwartungen haben die Interviewten?
- Was wollen die Erwachsenen an ihre Kinder weitergeben (bestimmte Werte, bestimmtes Wissen)? Erziehungsvorstellungen der Eltern/Erwartungen an die Kinder
- Was braucht man nach der Meinung der Erwachsenen, um in der Gesellschaft zu leben (welche Kenntnisse und Fähigkeiten)?
- Welche Rolle spielen Kultur/kulturelle Traditionen im Leben der Bewohner/-innen?

Zudem wurden Bewohner/-innen des Viertels befragt, welche Erwartungen sie hinsichtlich der Schulbildung haben. Durch die zwei Foki – die Erforschung des Kontextes einerseits und die Erwartungen an die Schule andererseits – soll ein kompletteres Bild davon entstehen, was für eine Kontextualisierung von Schule wichtig sein könnte.

Diese Untersuchung wurde am Beispiel eines marginalen Viertels der Stadt Cusco durchgeführt. Cusco befindet sich in den südlichen Anden des Landes auf etwa 3.400 Meter Höhe. Zwischen dem 13. und dem 16. Jahrhundert war die Stadt das politische, religiöse, kulturelle und auch wirtschaftliche Zentrum des Tahuantinsuyo (Reich der vier Weltgegenden), wie das Inka-Imperium sich nannte. Das Tahuantinsuyo erstreckte sich von Cusco aus über das heutige peruanische Gebiet hinaus bis in Teile von Kolumbien, Ecuador, Bolivien, Argentinien und Chile. 1533 wurde die Stadt von den spanischen Kolonisatoren unter der Führung von Fran-

zisco Pizarro erobert (Uhlig & Boewen 1995, S. 46 ff.). Auch wenn in dieser Zeit viel zerstört wurde, prägen Inka-Mauern das Stadtbild. Diese und vor allem auch die Baudenkmäler in der Umgebung machen Cusco zur Haupttouristenattraktion des Landes. Der Tourismus bietet damit die wichtigste Einnahmequelle der Stadt. Cusco ist als Hauptstadt des gleichnamigen Departamentos wie auch der Region Inca³⁹ Hauptanziehungspunkt für Migranten/-innen des Gebietes (Reyes 1999, S. 147). Heute leben in der Stadt knapp 600.000 Menschen. Cusco ist in acht Bezirke unterteilt, zu denen jeweils wiederum viele Stadtviertel und Siedlungen gehören. Eine dieser Siedlung ist das marginale Viertel Zona Noreste, welches im Fokus der durchgeführten Untersuchung steht. Das marginale Viertel liegt an einem Berghang im Nordwesten der Stadt. Quedena untersuchte die Wohnsituation der Menschen in diesem Viertel und kam zu dem Ergebnis:

„Die Gefahr einer Katastrophe ist sowohl aufgrund der baulichen Voraussetzungen nicht auszuschließen, da die Häuser auf nicht geeignetem Boden errichtet wurden und die Umgebung nicht für eine Bebauung geeignet ist; dazu kommt die fehlende Kanalisation und die schlechte finanzielle Lage der Familien, die es verhindert, dass die notwendigen baulichen Veränderungen durchgeführt werden können.“ (Quedena 1996, S. 144; Übers. S.R.)

Im folgenden Kapitel werden mein forschungsmethodischer Zugang, die Erhebungsinstrumente und der Erhebungsprozess sowie das Vorgehen bei der Auswertung des Datenmaterials erörtert und begründet.

4.1 Forschungsmethodischer Zugang

Zunächst wird mein forschungsmethodischer Zugang beschrieben. Als Erstes erfolgt die Begründung der Wahl einer qualitativen Vorgehensweise, angelehnt an die Grounded Theory. Anschließend werde ich die Entstehungsbedingungen und die zentralen Aspekte der Grounded Theory darstellen. Letzteres erfolgt unter anderem anhand der Kontroverse, die zwischen den beiden Begründern der Grounded Theory, Barney Glaser und Anselm Strauss, ab Ende der 1990er Jahre entfacht ist. In dieser Kontroverse werden zentrale Aspekte der Grounded Theory diskutiert, wie der Umgang mit dem Vorwissen und die Frage nach der Offenheit im Auswertungsprozess. Die Kontroverse verdeutlicht, dass es nicht *die* Grounded Theory gibt, sondern mindestens zwei – nämlich die Varianten von Glaser einerseits und Strauss andererseits. Die Analyse der unterschiedlichen Positionen war für diese Untersuchung sehr relevant, da sie zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung führte und nach einer Positionierung verlangte.

4.1.1 Begründung einer qualitativen Vorgehensweise nach der Grounded-Theory-Methodologie

Bei der Wahl der geeigneten Forschungsmethoden geht es zuerst um eine grundsätzliche Entscheidung, ob eine qualitative oder eine quantitative Herangehensweise dem Forschungsgegenstand angemessen ist. Diese beiden Forschungsstrategien unterscheiden sich sowohl in der Zielsetzung der Forschung als auch in ihrem grundsätzlichen Forschungsverständnis voneinander. Die hier aufgeworfenen Forschungsfragen und der Untersuchungsgegenstand legen eine qualitative Vorgehensweise nahe. Dies wird im Folgenden näher erläutert und begründet.

³⁹ Die Region Inka besteht aus den drei Departamentos: Cusco, Apurimac und Madre de Dios. Die Organisationsstruktur wurde Ende der 1980er Jahre vom damaligen Präsidenten Alan García als Alternative zu den zentralen politischen und wirtschaftlichen Strukturen des Landes eingeführt.

Quantitative Forschung wird vor allem dann eingesetzt, wenn es darum geht, Hypothesen zu überprüfen. Voraussetzung dafür sind genaue Kenntnisse über den Untersuchungsgegenstand. Qualitative Forschung ist hingegen explorativer und offener angelegt und bietet sich besonders dann an, „wenn es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs (‚Felderkundung‘) geht“ (Flick, Kardorff & Steinke 2000, S. 25). Diese Untersuchung hat aufgrund des im vorherigen Kapitel dargestellten Forschungsdesiderats einen explorativen Charakter. Der Untersuchung eines Kontextes, auf den sich Schule beziehen könnte, wurde in der Bildungsforschung bisher in der Form, wie es in der vorliegenden Untersuchung angestrebt wird, nicht nachgegangen. Zudem steht in dieser Untersuchung exemplarisch ein Viertel im Fokus, zu dem es bisher nur Untersuchungen zur Wohnsituation der Menschen gegeben hat, jedoch weder weitere kontextuelle Bedingungen erforscht noch die Perspektive der Bewohner/-innen des Viertels in den Blick genommen wurden. Im qualitativen Forschungsparadigma wird die besondere Offenheit im Forschungsprozess betont. Unter Offenheit wird vor allem verstanden, dass das theoretische Vorwissen im Forschungsprozess weitestgehend ausgeklammert wird, um nicht den Untersuchungsgegenstand dadurch zu strukturieren:

„Das Prinzip der Offenheit besagt, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat.“ (Hoffmann-Riem zit. n. Zorn 2012, S. 90).

Offenheit bedeutet entsprechend offen für Neues und Unerwartetes zu sein und dass die eigenen Theorien und Annahmen den Untersuchungsgegenstand nicht strukturieren sollen. Neben der Exploration und der Offenheit steht das qualitative Paradigma für das Ziel, von ‚innen‘ heraus die soziale Wirklichkeit zu rekonstruieren. Es geht nicht darum, ‚objektive‘ Daten (in dieser Untersuchung beispielsweise die Wohn- oder Arbeitssituation der Menschen) zu erfassen, sondern darum, wie die Menschen diese wahrnehmen und beschreiben und wie sie damit umgehen. Durch die Erschließung der Innenperspektive wird es möglich, „subjektiv bedeutsame, individuelle und milieutypische Lebenshaltungen verstehbar zu machen“ (ebd., S. 21). Dahinter steht die Annahme, dass soziale Wirklichkeit individuell und sozial konstruiert wird und das Ergebnis „gemeinsam in sozialen Interaktionen hergestellte Bedeutungen und Zusammenhänge“ sind (ebd., S. 20). Die offene, qualitative Herangehensweise ermöglicht es, einen tieferen Einblick in die Perspektive der Befragten zu erhalten.

In der qualitativen Forschung gibt es eine Vielzahl von Methoden und Methodologien, die sich in Details unterscheiden. Die oben beschriebenen Aspekte könnten als Gemeinsamkeit des qualitativen Forschungsparadigmas gesehen werden. Die Entscheidung für eine spezifische Methode erfolgt auch hier nach dem Kriterium der Eignung für die Forschungsfrage und den Forschungsgegenstand. Im Folgenden soll nun eine Abgrenzung zu anderen qualitativen Forschungsmethoden erfolgen:

Eine sehr offene Herangehensweise bietet das narrative biografische Interview nach Fritz Schütze. Dieses ist insofern sehr offen, als das Interview in erster Linie durch einen offenen Erzählimpuls geleitet wird und erst im Anschluss nach einer langen Erzählphase Nachfragen erfolgen. Auch in der Auswertung erfolgt eine Analyse nicht mit vorgefertigten Kategorien, sondern vielmehr anhand von aus den Daten heraus entwickelten Kategorien und Sinnstrukturen (Schütze 1983; Schütze 1994). Diese Methode bietet sich insbesondere dann an, wenn es um die Erforschung von biografischen Zugängen geht. Dies war in der vorliegenden Untersuchung nicht der Fall. Im Fokus dieser Untersuchung standen nicht die biografischen Hintergründe einzelner Personen, sondern vielmehr die unterschiedlichen Aspekte des Kontextes. Für eine vertiefte Analyse wäre dies im Anschluss an diese Untersuchung sicherlich interessant, für die erste Explorierung eines Kontextes erschien mir dies jedoch nicht ausreichend.

Eine weitere sehr offene Herangehensweise ist die der ethnografischen Feldforschung. Im ersten Moment erscheint die Verwendung dieser für die vorliegende Untersuchung naheliegend, da in der ethnografischen Feldforschung Menschen in ihrem Alltag untersucht werden, mit dem Ziel, Einblicke in ihre Lebenswelten und Lebensweisen zu erhalten. Ethnografische Feldstudien verfolgen im Allgemeinen das Ziel einer Rekonstruktion von Wissensbeständen und -formen, Interaktionen, Praktiken und Diskursen einer bestimmten zu untersuchenden Gruppe (Lüders 2000, S. 390). Diese Rekonstruktion erfolgt vor allem in Form von teilnehmender Beobachtung. Unterschieden wird zwar zwischen durch Beobachtung gewonnenen Handlungsdaten und durch Gespräche bzw. Interviews gewonnenen „Selbst-Darstellungs-Daten“ (Honer 2000, S. 200), im Fokus stehen jedoch erstere, die Beobachtungsdaten. Letztere werden als die zentrale Methode der ethnografischen Forschung betitelt. In dieser Untersuchung ging es jedoch vor allem um die „Selbst-Darstellungs-Daten“, d. h. um handlungsleitendes Wissen und Wahrnehmungen der eigenen Lebenssituation sowie konkrete Erwartungen an die Schule. Die Beobachtungsdaten haben in dieser Studie nachrangige Bedeutung, es handelt sich in der vorliegenden Untersuchung entsprechend nicht um eine ethnografische Studie im strengen Sinne.

Eine weitere qualitative Methode ist die qualitative Inhaltsanalyse. Mayring konstatiert, dass die Offenheit im Forschungsprozess eine zentrale Säule des qualitativen Paradigmas sei (Mayring 2002, S. 19 ff.). Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, dass bei der von Mayring entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse sowohl in der Erhebung in Form eines festen Interviewleitfadens als auch bei der Analyse in Form von vorher gefertigten Kategorien strukturiert wird. Es ist in der Inhaltsanalyse nach Mayring jedoch auch vorgesehen, dass die Vorstrukturierung auch für Neues offensteht, entsprechend im Interviewprozess Fragen erweitert und im Auswertungsprozess neue Kategorien aus dem Datenmaterial heraus entwickelt werden (induktive Kategoriebildung). Dem kommt jedoch im Forschungsprozess eine nachrangige Bedeutung zu (Mayring 2000, S. 468 ff.; Mayring 2010). Eine solche Vorgehensweise bietet sich für diese Untersuchung nicht an, da der Kontext des Untersuchungsfeldes für die Forscherin noch sehr unbekannt ist und es auch keine vergleichbaren Untersuchungen gibt. Für die Explorierung des Untersuchungsgegenstands war daher eine möglichst offene Herangehensweise sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess notwendig, d. h. dass die Vorannahmen und Hypothesen nicht in diesem Ausmaß den Untersuchungsprozess leiten, sondern vielmehr, dass die Befragten und das Datenmaterial den Untersuchungsgegenstand strukturieren. Mayring konstatiert:

„Wenn die Fragestellung sehr offen ist, die Studie stark explorativen Charakter trägt und auch eine induktive Kategorienbildung (durch den Zwang zu einer allgemeinen Kategoriefindung) zu einschränkend oder theoretisch nicht schlüssig zu begründen wäre, sind offenere Verfahren zweckmäßiger, wie sie beispielsweise mit der Grounded Theory vorliegen.“ (Mayring 2000, S. 474)

Auf der Suche nach einer geeigneten Forschungsmethode und -methodologie zeigte sich, dass die Grounded Theory sich sowohl als Forschungsstil als auch als Auswertungsmethode anbietet. Dies aus folgenden Gründen: Zum einen ist die Grounded Theory sehr offen angelegt. Gerade dann, wenn der Forschungsgegenstand noch unbekannt ist, wie es in der vorliegenden Untersuchung der Fall ist, bietet sich eine sehr offene Herangehensweise an. Diese Offenheit ist jedoch keineswegs, wie so oft der Grounded Theory unterstellt wird, mit Beliebigkeit zu verwechseln. Es handelt sich vielmehr um „eine systematische und präzise Folge von Verfahren, die nicht aufs Geratewohl oder je nach Laune des Forschers durchgeführt werden können.“ (Strauss & Corbin 1996, S. 29) Zum anderen verfolgt die Grounded Theory mehr als andere qualitative Methoden das Ziel, die aus dem Datenmaterial entwickelten Kategorien systematisch in Beziehung zueinander zu setzen und Zusammenhänge aufzudecken. Zudem

ging es in dieser Untersuchung nicht darum, Einzelfallanalysen durchzuführen und in einem nächsten Schritt vom Besonderen zum Allgemeinen zu schließen, sondern darum, Phänomene aufzudecken. Die Vorgehensweise, orientiert an der Grounded Theory, soll es ermöglichen, der Komplexität des Untersuchungsgegenstands – der Frage nach dem, was der Kontext ist, auf den sich die Schule beziehen könnte, sowie die Erwartungen der Befragten hinsichtlich der Schule am Beispiel eines marginalen Viertels – gerecht zu werden.

In der deutschsprachigen Literatur gibt es verschiedene Übersetzungen des Begriffs ‚Grounded Theory‘ wie beispielsweise gegenstandsbegründete, gegenstandsverankerte, gegenstandsnahe, datenbasierte oder empirisch fundierte Theorie (vgl. May & Mruck 2011, S. 12). Heute wird in den Publikationen vor allem der englischsprachige Terminus übernommen und so will ich es zum besseren Verständnis hier auch halten. Zu Irritationen führt allerdings, dass mit Grounded Theory sowohl die Forschungsmethodologie als auch das Forschungsergebnis gemeint ist. Aus diesem Grund wird in neueren Veröffentlichungen eine Unterscheidung zwischen Grounded-Theory-Methodologie (GTM) und Grounded Theory (GT) als Forschungsergebnis eingeführt. In der vorliegenden Arbeit wird diese Differenzierung übernommen. Im Folgenden sollen nun der Entstehungszusammenhang und die zentralen Aspekte der Grounded-Theory-Methodologie beleuchtet werden. Die Grounded Theory als Forschungsergebnis wird in Kapitel 5 dargestellt.

4.1.2 Entstehungszusammenhang der Grounded-Theory-Methodologie

Die Grounded-Theory-Methodologie wurde von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt. Beide Forscher wurden in ganz unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten sozialisiert und kamen im Rahmen einer gemeinsamen Studie zusammen. Strauss war beeinflusst vom symbolischen Interaktionismus und der im amerikanischen Pragmatismus gründenden Chicago School of Sociology (Strübing 2008, S. 67; Mey & Mruck 2011, S. 14). Glaser wurde von der angewandten Sozialforschung der Columbia University geprägt und hatte zum Zeitpunkt der besagten Studie gerade sein Studium abgeschlossen (Strauss zit. n. Legewie & Schervier-Legewie 2011, S. 71). Eine Besonderheit der Entwicklung der Grounded-Theory-Methodologie war, dass diese aus der Forschungspraxis heraus entstand (ebd., S. 72). In einer gemeinsamen Forschungsarbeit untersuchten Glaser und Strauss in Krankenhäusern die Interaktion mit Sterbenden. Nach Veröffentlichung der Ergebnisse⁴⁰ versuchten die beiden Forscher die Erfahrungen und Erkenntnisse sowie ihr methodisches Vorgehen in einem Methodenbuch festzuhalten (ebd., S. 72). Diese im Jahr 1967 veröffentlichte Monografie mit dem Titel „Discovery of Grounded Theory“ wird auch als „Produkt der Rebellion“ (Strübing 2008, S. 7) bezeichnet. Was an dieser Schrift so besonders war, lässt sich nur bei der Betrachtung des historischen Kontextes verstehen. Heute ist die qualitative Forschung im Allgemeinen und die Grounded Theory im Besonderen nicht aus der Sozialforschung wegzudenken. Zum Zeitpunkt des Erscheinens des Buches war dies jedoch ganz anders. In dieser Zeit galten in der soziologischen Forschung vor allem die „großen Theorien“, allen voran die strukturfunktionalistische Theorie, die mittels Hypothesen überprüft wurden. Die eher am Pragmatismus und dem daraus hervorgehenden Symbolischen Interaktionismus orientierten Forschungen, wie beispielsweise die bekannten Feldstudien der Chicagoer Schule, wurden in der Soziologie von den großen Theorien weitestgehend verdrängt. Anselm Strauss dazu:

⁴⁰ Die Forschungsergebnisse wurden unter dem Titel „Awareness of Dying“ im Jahr 1965 veröffentlicht. (Das Buch erschien in deutscher Übersetzung unter dem Titel „Interaktion mit Sterbenden“ im Jahr 1974.)

„Chicago und der qualitative Stil lebten zwar weiter, Leute wie Goffman oder ich selbst machten ihre Sachen einfach weiter, aber weniger sichtbar.“ (Strauss 2011, S. 72)

Glaser und Strauss kritisierten den Alleinanspruch der Hypothesen überprüfenden quantitativen Forschung und setzten sich damit von dem vorherrschenden Forschungstrend, der Verifizierung großer Theorien, ab (May & Mruck 2011, S. 13).

„Zurzeit werden Studenten darin ausgebildet, die Theorien ‚der Großen Männer‘ zu beherrschen und sie häppchenweise zu testen.“ (Glaser & Strauss 2005, S. 20)

Sie kritisieren, dass die soziologischen Institute auf diese Weise zu „Ruhestätten der Großen Theorien“ geworden seien (Glaser & Strauss, S. 19). Die „Großen Männer“ hätten jedoch, so Glaser und Strauss, nicht genügend Theorien bereitgestellt, um „alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens abzudecken“ (ebd., S. 20). Zudem kritisierten sie, dass die „großen Theorien“ einer empirischen Grundlage entbehrten und sich damit zu weit von der „Wirklichkeit“ entfernten. Eine Theorie bewähre sich nach Glaser und Strauss in dem Maße, in dem sie induktiv entwickelt worden sei (ebd., S. 15). Mit der Entwicklung der Grounded-Theory-Methodologie verfolgten beide Begründer das Ziel einer Verschränkung von empirischer Forschung und Theoriebildung. Sie strebten die Entwicklung einer Forschungsmethodologie an, die es ermöglicht, eine datenbasierte Theorie zu entwickeln. Der Titel „Discovery of Grounded Theory“ sage eigentlich schon alles: Es gehe nicht, wie in den üblichen Methodenbüchern, um die Überprüfung von Hypothesen, sondern um eine Methodologie, die es ermöglicht, die „in den Daten schlummernden Theorien zu entdecken“ (Strauss 2011, S. 73). Die Methodologie sollte dazu dienen, die Kluft zwischen Theoriebildung und empirischer Forschung zu überwinden. Mit dieser Streitschrift wollten die beiden Forscher die Feldforschung aus der Defensive bringen und stärken (Glaser & Strauss 2005 [1967], S. 26). Sie kritisierten jedoch auch die qualitativ angelegten Forschungen, die sich nur mit ethnografischen Beschreibungen begnügen (Strauss 2011, S. 73). Diese seien ungenügend methodologisch und theoretisch elaboriert (Mey & Mruck 2011, S. 14).

Zusammenfassend gab es drei Gründe, warum Glaser und Strauss die Grounded-Theory-Methodologie entwickelt haben. Erstens: das Vorherrschen von großen Theorien, die zum einen nicht ausreichend alle Bereiche abdeckten und zum anderen, da sie rein logisch entwickelt wurden, nicht in Daten fundiert seien und sich von der Wirklichkeit entfernten; zweitens der Trend der überwiegend quantitativen Forschung, die nicht dazu diene, neue Theorien zu entwickeln, und drittens die Kritik an den qualitativen Forschungen, die darauf ausgerichtet seien, zu beschreiben oder zu illustrieren, und daher nicht ausreichend fundierte Beiträge zur theoretischen Weiterentwicklung des Fachs lieferten.

Das Ziel der Grounded-Theory-Methodologie, eine Theorie zu entwickeln, wirkt auf unerfahrene Forschende erst einmal sehr verwirrend oder sogar desillusionierend, sehen sie sich doch der Frage ausgesetzt, ob sie wirklich dazu in der Lage sind, eine Theorie zu entwickeln, und zudem, ob die Entwicklung einer Grounded Theory für die jeweilige Forschungsfrage überhaupt angemessen ist. In dem Begriff ‚Theorie‘ schwingt immer etwas Großes, Umfassendes und Endgültiges mit. Einen solchen Theoriebegriff strebten die beiden Begründer jedoch nicht an.

„[E]ine Grounded Theory ist kein perfektes Produkt, sondern in permanenter Entwicklung begriffen.“ (Glaser & Strauss 1998, S. 41)

Die beiden Begründer betonten, dass eine Grounded Theory niemals endgültig sein könne. Dahinter steht, dass mit der Grounded Theory vor allem soziale Phänomene erforscht werden, die einem Wandel unterliegen. Grounded Theory sei nur vorläufig, man könne sie dennoch publizieren:

„Das publizierte Wort ist also nicht das letzte, sondern markiert nur eine Pause im nie endenden Prozess der Theoriegenerierung.“ (ebd., S. 50)

Glaser und Strauss führten die Unterscheidung zwischen materialer und formaler Theorie ein. Die materiale Theorie basiert auf einem bestimmten Sachgebiet und gilt für ein bestimmtes empirisches Feld. Formale Theorien sind hingegen auf einer abstrakteren Ebene angesiedelt. Beide Theoriearten bezeichnen Glaser und Strauss als Theorien mittlerer Reichweite. Sie fallen „zwischen die ‚kleinere Arbeitshypothese‘ des Alltags und die ‚allumfassenden‘ großen Theorien“ (ebd., S. 42).

Eine Konkretisierung erfolgte in dieser Monografie nicht. Der Theoriebegriff bleibt also zunächst sehr abstrakt. Auch die Hoffnung, in dieser Monografie eine Anleitung für die Forschungspraxis finden zu können, wird enttäuscht. Es handelte sich vielmehr um grundlegende Begründungen und Argumentationslinien einer Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Mey & Mruck, S. 12 f.). Die Konkretisierung erfolgte in den darauffolgenden Jahren – jedoch gingen die beiden Begründer getrennte Wege und entwickelten sich in unterschiedliche Richtungen weiter (Strübing 2008, S. 65). Im Folgenden soll nun die Kontroverse zwischen Glaser und Strauss erörtert werden.

4.1.3 Kontroverse zwischen den Begründern der Grounded-Theory-Methodologie Glaser und Strauss

Anfang der 1990er Jahre kam es zu einem endgültigen Bruch zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. Ausgangspunkt war das von Strauss und seiner Assistentin Juliette Corbin im Jahr 1990 veröffentlichte Lehrbuch zur Grounded-Theory-Methodologie (Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung), das von Barney Glaser scharf kritisiert wurde. Die Kritik ging so weit, dass Glaser Strauss aufforderte, die Veröffentlichung zurückzuziehen und entweder das Label Grounded Theory zu streichen oder aber das Buch wesentlich zu verändern:

„As co-originator of grounded theory, I request that you pull the book (Basics of Qualitative Research). It distorts and misconceives grounded theory while engaging in a gross neglect of 90 % of its important ideas.“ (Glaser 1992, S. 2)⁴¹

Da Strauss nicht auf diese Forderung einging, veröffentlichte Glaser im Jahre 1992 eine Streitschrift mit dem Titel „Emergence vs. Forcing“, in der er Strauss und die von ihm und Juliette Corbin entwickelte Forschungsmethodologie scharf angriff. Der Hauptvorwurf von Glaser war, dass Strauss und Corbin die Forschung durch ihre vorgeschlagene Vorgehensweise zu stark beeinflussten und in einen Rahmen pressten (*forcing*) (Glaser 1992, S. 63 f.). Kritisiert wurden von Glaser vor allem das axiale Kodieren (vgl. Kap. 4.3.2) und das Kodierparadigma, in dem die Daten vorschnell unter ein bestimmtes Schema gepresst würden und damit die für die Grounded-Theory-Methodologie so entscheidende Offenheit verloren ginge. Weitere Kritik bezog sich auf den Umgang mit dem Vorwissen. Während Strauss und Corbin das Vorwissen als legitime Quelle sowohl im Vorfeld der Forschung als auch während der Datenerhebung und Auswertung hinzuzogen, plädierte Glaser dafür, dass das Vorwissen ausgeklammert werden und den Forschungsprozess nicht beeinflussen sollte. Erst nach Abschluss der Datenanalyse sollte die Forschungsliteratur hinzugezogen werden. Nur auf diese Weise könnte eine Theorie aus den Daten emergieren (Glaser 1992, S. XX). Strauss reagierte auf diese Streitschrift von Glaser nicht.

⁴¹ Hierbei handelt es sich um einen an Strauss gerichteten Brief, den Glaser in der Monografie „Emergence vs. Forcing“ abgedruckt hat.

Für die vorliegende Untersuchung stellt sich die Frage: Welche Erkenntnisse lassen sich für die eigene Forschung ableiten? Die Kritik von Glaser an dem von Strauss und Corbin veröffentlichten Lehrbuch ist, wenn auch nicht mit dieser von Glaser vorgetragener Schärfe, in Teilen nachvollziehbar. Auf den ersten Blick scheint dieses Buch eine Art Rezeptbuch für die Anwendung der Grounded-Theory-Methodologie zu sein. Das Buch entstand auf der Basis von Erfahrungen der beiden Autoren in der universitären Methodenausbildung (Mey & Mruck 2011, S. 17). Die didaktische Reduzierung und die Vorschläge können sehr wohl zu einer Einengung führen und damit auch dem zentralen Prinzip der Offenheit widersprechen. Sie können, müssen es aber nicht, denn in der Forschungspraxis stellt sich schnell heraus, dass es einer Anpassung der Methoden an den eigenen Forschungsgegenstand bedarf. Es handelt sich hier lediglich um Vorschläge, wie auch die Autoren betonen, und sie sind auch als solche zu handhaben:

„Die Grounded Theory bietet einen Satz von äußerst nützlichen Verfahren – im Wesentlichen Leitlinien und Vorschläge für Auswertungstechniken – nicht jedoch starre Anweisungen oder Kochrezepte.“ (Strauss & Corbin 1996, S. X)

Zu dem zweiten Kritikpunkt von Glaser, nämlich der Rolle des theoretischen Vorwissens, stellt sich die Frage, ob es überhaupt möglich und sinnvoll ist, das Vorwissen auszuklammern. Vielmehr sollte es meines Erachtens darum gehen, das Wissen systematisch zu reflektieren, um auf diese Weise die Offenheit zu bewahren und keine voreiligen Schlüsse zu ziehen. Verständlich ist die Kritik von Glaser dahingehend, dass das theoretische Vorwissen nicht die Forschung normieren sollte, aber das gilt für jeden qualitativen Forschungsprozess gleichermaßen. So müssen z. B. subjektive Definitionen des/der Forschenden zurückgestellt werden – gerade wenn es darum geht, die Deutungen der befragten Menschen zu erforschen. Jede/-r Forschende kennt das und steht immer wieder vor der Herausforderung, die eigenen Konzepte zu hinterfragen. Dies gilt sowohl für den Erhebungs- als auch für den Auswertungsprozess. Glaser ist insofern Recht zu geben, dass die Vorschläge von Strauss und Corbin irreführend sind. Jedoch ist meines Erachtens eine Forschung wie die vorliegende ohne ein gewisses Maß an Vorkenntnissen nicht möglich. Glasers Vorschlag eines rein induktiven Vorgehens erscheint mir daher nicht angemessen, wohl aber sensibilisiert er dafür, das eigene Vorwissen stets zu explizieren und zu reflektieren.

„Die bewusste Explikation des eigenen Vorwissens erlaubt auch eine selbstkritische Korrektur dieser Vorannahmen. Und genau darum geht es: Der Forschungsprozess wird als systematische Modifikation der heuristischen Vorannahmen, somit als Lernprozess verstanden. Der wünschenswerten Klarheit der gewählten Forschungsfrage(n) steht ein methodisches ‚Misstrauen‘ in Bezug auf die Eingangserwägungen gegenüber. Freilich, nur wenn ich weiß, was ich erforschen will, kann ich mich von dem überraschen lassen, woran ich nicht im Traum gedacht hatte. Deshalb steht ein ‚sensibilisierendes Konzept‘ (Blumer) am Anfang des Forschungsprozesses.“ (Alheit 1999, S. 10)

Hinzuzufügen wäre, dass nicht nur die Vorannahmen, sondern auch die Annahmen (Hypothesen), die der/die Forschende während des Forschungsprozesses entwickelt, dahingehend hinterfragt werden, ob sie sinnvoll sind und die Wirklichkeit ausreichend abbilden. Die grundsätzliche Offenheit und das „Misstrauen“, wie Alheit (ebd.) es bezeichnet, sind aus dem Forschungsprozess nicht wegzudenken. Strauss und Corbin sprechen in diesem Zusammenhang von theoretischer Sensibilität (Strauss & Corbin, S. 25 ff.). Das bedeutet, dass sowohl Vorannahmen wie auch während des Forschungsprozesses entwickelte Konzepte und Annahmen expliziert und reflektiert werden. Durch dieses selbstreflexive Vorgehen soll die Offenheit im Forschungsprozess bewahrt und eine vorschnelle Konzentration und Einengung auf entwickelte oder bereits existierende Konzepte verhindert werden. Mit theoretischer Sensibilität

meinen Strauss und Corbin nicht nur den sensiblen Umgang mit dem Vorwissen, sondern vor allem die Fähigkeit des/der Forschenden, zu erkennen, was in den Daten wichtig ist.

„Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. All dies wird eher durch konzeptuelle als durch konkrete Begriffe erreicht. Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln.“ (ebd., S. 25)

Strauss schlägt vor, an Blumers Idee der „sensibilisierenden Konzepte“ anzuknüpfen (vgl. Strübing 2008, S. 60). Blumer versteht unter sensibilisierendem Konzept:

„A definitive concept refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed bench marks. . . . A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look.“ (Blumer 1954, S. 7, zit. nach Zorn 2010, S. 94)

Mit sensibilisierenden Konzepten ist zum einen das Wissen gemeint, über das die/der Forschende schon vor Beginn der Forschung verfügt, zum anderen aber auch diejenigen Theorien und das Wissen, die während der Forschung relevant werden. Die sensibilisierenden Konzepte der vorliegenden Untersuchung sind die in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Aspekte. Diese waren Ausgangspunkt für die Entwicklung der Fragestellung dieser Untersuchung.

Zu den sensibilisierenden Konzepten gehören nach Strauss und Corbin nicht nur die wissenschaftliche Literatur, sondern ebenso die beruflichen wie auch die persönlichen Erfahrungen (Strauss & Corbin 1996, S. 25 ff.). In dieser Untersuchung spielten die Erfahrungen, die die Forscherin im untersuchten Viertel wie auch in der Stadt Cusco und im Land Peru gesammelt hat, eine bedeutende Rolle. Diese waren zum einen für die Entwicklung der Fragen, für die Erhebung und auch für die Auswertung von Bedeutung und wurden systematisch reflektiert.

Wichtig ist, dass das Vorwissen nicht die Forschung normieren soll. Das Vorwissen dient „als Quelle der Inspiration für ein angemessenes Verständnis vorliegender Daten“ (Strübing 2008, S. 60). Es handelt sich um „Aufmerksamkeitsrichtungen“ (Truschkat et al. 2005, S. 12). Im Forschungsprozess nach der Grounded Theory ist es von großer Bedeutung, ein Gleichgewicht zwischen Regelgeleitetheit und Offenheit zu finden. Das Ziel ist, „tragfähige Verbindungen zwischen zuvor Bekanntem und dem bisher Unbekannten zu knüpfen“ (Selye zit. n. Strauss & Corbin 1996, S. 27)

Festhalten lässt sich, dass es nicht *die* Grounded Theory, sondern mindestens zwei Grounded-Theory-Methodologien – die Glaser’sche und die Straus’sche Variante – gibt. Hinzu kommen die Varianten der zweiten Generation (Charmaz 2006 u. 2011, Corbin 2011 u. a.). Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an der von Strauss und Corbin entwickelten Variante der Grounded-Theory-Methodologie. Mit Strübing vertrete ich die Auffassung, dass die Grounded Theory nach Strauss bzw. nach Strauss und Corbin methodentheoretisch und wissenschaftstheoretisch ausgearbeiteter und weiterführender als die Glaser’sche Variante ist (Strübing 2008, S. 9). Im Folgenden sollen zentrale Aspekte der Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin dargestellt werden.

4.1.4 Zum Theoriebegriff bei Strauss

Oftmals wird der Grounded-Theory-Methodologie unterstellt, dass zentrale Begriffe wie beispielsweise der Theoriebegriff nicht genauer definiert werden und dass ihr die methodentheoretische Fundierung fehle. Dies wird insofern deutlich, als Begriffe verwendet werden, die nicht weiter spezifiziert werden oder aber auf einer abstrakteren Ebene verbleiben. Dies gilt insbesondere für die erste Monografie, denn, wie bereits oben erwähnt, bleibt hier der Theoriebegriff sehr abstrakt.

In den darauffolgenden Veröffentlichungen sind insbesondere bei Strauss bzw. Strauss und Corbin weitere Anhaltspunkte zu finden. Zum Ziel der Grounded Theory äußern sie sich wie folgt: „nicht deskriptives Schreiben, sondern die systematische Entwicklung einer Theorie ist Zielsetzung der Grounded Theory.“ (Strauss & Corbin 1996, S. 39) Strauss und Corbin machen den Unterschied zwischen Theorie und Beschreibung vor allem an zwei Punkten fest:

„Erstens benutzt eine Theorie Konzepte. Ähnliche Daten werden zusammengefasst und mit einer konzeptuellen Bezeichnung versehen. Das bedeutet, dass die Daten einer Interpretation unterzogen werden. Zweitens werden die Konzepte durch Aussagen ihrer Beziehung miteinander verknüpft.“ (ebd., S. 13)

Unter Konzepten verstehen die beiden Autoren relevante theoretische Abstraktionen, die aus dem Material heraus gewonnen werden. Eine Theorie besteht nach Strauss und Corbin aus plausiblen Beziehungen zwischen Konzepten. Unter Plausibilität wird hier verstanden, dass sie der Überprüfung am Material standhalten müssen.

„Ohne Konzepte kann es keine Aussage geben und damit kein kumulatives wissenschaftliches (systematisch-theoretisches) Wissen, das auf diesen plausiblen, aber der Überprüfung zugänglichen Aussagen beruht.“ (Strauss & Corbin 1994, S. 278 zit. n. Strübing 2008, S. 61)

Strübing verdeutlicht, dass eine Besonderheit des Theorieverständnisses von Strauss ist, dass er von einer Kontinuität von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen ausgeht. Es gibt nach Strauss keinen kategorial anderen Typ von Wissen (Strübing 2008, S. 59). Dies wird insbesondere deutlich, wenn er beispielsweise bei der Auswertung der Daten eine Anknüpfung an Alltagsheuristiken, wie es bei dem Kodierparadigma der Fall ist, vorschlägt (vgl. die Ausführungen zum Auswertungsprozess, Kap. 2.3.2). Strübing führt das Strauss'sche Theorieverständnis auf seine Prägung durch den symbolischen Interaktionismus zurück.

4.1.5 Induktion, Deduktion und Verifikation

Die Grounded Theory ist kein rein induktives Vorgehen. Kelle spricht in diesem Zusammenhang vom „induktivistischen Selbstmissverständnis“ (Kelle 1994, S. 341). Vielmehr handelt es sich um einen zirkulären Prozess, in dem sich induktives und deduktives Vorgehen abwechseln. Strauss definiert Induktion als „Handlungen, die zur Entwicklung einer Hypothese führen“ (Strauss 1991, S. 37). Deduktion bezieht sich nicht auf die Überprüfung von Theorien, sondern es geht darum, die aus dem Material heraus induktiv entwickelten Kategorien und Hypothesen wiederum am Material zu überprüfen. Nach Strauss' Verständnis kommt hier neben der Induktion und der Deduktion noch ein dritter Schritt, die Verifikation, hinzu. Unter Verifikation versteht Strauss

„Verfahren, mit denen Hypothesen auf ihre Richtigkeit überprüft werden, d. h. ob sie sich ganz oder teilweise bestätigen lassen oder verworfen werden müssen.“ (Strauss 1991, S. 37)

Die Verifikation bezieht sich auf die Überprüfung der Plausibilität einer Theorie. Nach Strauss ziehen sich Induktion, Deduktion und Verifikation durch den gesamten Forschungsprozess (ebd.).

4.2 Der Erhebungsprozess und die Erhebungsinstrumente

Die Grounded-Theory-Methodologie ist grundsätzlich offen für verschiedene Erhebungsmethoden. Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente und der Erhebungsprozess dargestellt.

4.2.1 Zugang zum Feld und Teilnehmende Beobachtung

Der Zugang zum Feld wurde durch die Anwesenheit im Viertel und durch die Teilnahme bei Aktivitäten im Viertel hergestellt. Auf diese Weise konnte der Kontakt zu den Bewohnern/-innen aufgebaut und zudem eine Nähe zum Alltag hergestellt werden. Die Teilnehmende Beobachtung begleitete den gesamten Forschungsaufenthalt. Sie wurde in den verschiedenen Bereichen des Viertels durchgeführt. Zudem war ich auch bei Aktivitäten im Viertel anwesend: bei Gemeinschaftsarbeiten (*faenas*) im Viertel wie auch in der Schule, bei Versammlungen des Viertels und auch bei der Einweihung einer gerade asphaltierten Straße.⁴² Die Teilnehmende Beobachtung hatte mehrere Funktionen: Im Mittelpunkt der Teilnehmenden Beobachtung stand die Beobachtung der Alltagswelt der Bewohner/-innen des Viertels. Fragen und eigene Interpretationen, die sich aus dem beobachteten Alltagsgeschehen ergaben, konnten in der weiteren Untersuchung, also in den Interviews, aufgegriffen werden. Zudem diente die Teilnehmende Beobachtung dazu, den Zugang zum Feld herzustellen, sich im Feld vertraut zu machen sowie Interviewpartner/-innen zu gewinnen. Da die Teilnehmende Beobachtung nicht im Vordergrund stand, wurden keine detaillierten Beobachtungsprotokolle verfasst. Relevant erscheinende Beobachtungen wurden dennoch schriftlich festgehalten und die daraus sich ergebenden Fragen konnten im weiteren Verlauf in den Interviews aufgegriffen werden.

4.2.2 Interviews und Gruppenbefragungen

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen leitfadengestützte Interviews mit Bewohnern/-innen des Viertels. Leitfadeninterviews werden immer dann eingesetzt, wenn es um die Erfragung von „als relevant ermittelte[n] Themenkomplexe[n]“ geht (Friebertshäuser, S. 439). Es ging in dieser Untersuchung darum, möglichst offen an das Feld heranzugehen, dabei jedoch die Forschungsfrage nicht aus dem Blick zu verlieren. Folgende Themenkomplexe waren – wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel angeführt – forschungsleitend:

- Wie beschreiben die Interviewten ihr Leben im Viertel, ihre Lebenssituation und ihren Alltag?
- Welche Zukunftswünsche/-vorstellungen/-erwartungen haben die Interviewten?
- Was wollen die Erwachsenen an ihre Kinder weitergeben (bestimmte Werte, bestimmtes Wissen)? Erziehungsvorstellungen der Eltern/Erwartungen an die Kinder?
- Was braucht man nach der Meinung der Erwachsenen, um in der Gesellschaft zu leben (welche Kenntnisse und Fähigkeiten)?
- Welche Rolle spielen Kultur/kulturelle Traditionen im Leben der Bewohner/-innen?

⁴² Dies war insofern ein besonderes Ereignis, als der Großteil der Straßen im Viertel unbefestigt ist.

- Welche Erwartungen an die Schule bestehen (welche Kenntnisse sollen vermittelt werden, Auftrag der Schule, Ziele von Schule)?

Diese Fragestellungen wurden auf der Basis von Vorüberlegungen zu den gesellschaftlichen und individuellen Funktionen von Schule und zu den sensibilisierenden Konzepten, die in den vorherigen Kapiteln (Kap. 2 und 3) dargestellt wurden, entwickelt. Zu Beginn meiner Forschung habe ich folgenden Interviewleitfaden entwickelt:

Themenkomplex Alltag

- Können Sie mir sagen, wie das Leben hier ist?
- Wie verläuft Ihr Alltag?
- Welcher Arbeit gehen Sie nach?
- Was muss man wissen und können, um hier in diesem Viertel zu leben?

Themenkomplex Herkunft und Leben im Viertel

- Woher kommen Sie ursprünglich?
Wenn der oder die Interviewpartner/in nicht aus Cusco kommt:
Gibt es Unterschiede zwischen dem Ort, wo sie aufgewachsen sind und dem Leben im Viertel? Was sagen Sie Menschen aus Ihrem Dorf, wie das Leben in Cusco ist?
- Was gefällt Ihnen an der Stadt Cusco?
- Wie sind die Menschen in Cusco?
- Wie sind die Nachbarn?
- Was gefällt Ihnen am Meisten an diesem Viertel?
- Wenn Sie Bürgermeister/in wären, gibt es etwas, was Sie verändern würden?

Themenkomplex kulturelle Bräuche

- Können Sie Quechua sprechen?
- Halten Sie es für wichtig, dass auch die Kinder Quechua lernen?
- Wenn Sie krank sind, wie kurrieren Sie sich?
- Welche Feste und Bräuche sind für Sie von Bedeutung? Welche Feste feiern Sie?
Welches Fest gefällt Ihnen am Meisten?

Wünsche für die Zukunft: Wie würden Sie gerne in fünf Jahren leben?

Erwartungen an die Kinder und an die Schule

- Was erwarten Sie von Ihren Kindern?
- Was bringen Sie Ihren Kindern bei?
- Was sollten die Kinder in der Schule lernen?
- Was erwarten Sie von der Schule? Wie schätzen Sie die Schulbildung ein?
- Was sollte in der Schule gelehrt werden? (Wenn Sie Lehrer/in wären, was würden Sie dann den Kindern lehren?)

Die Leitfragen dienten während der Interviewsituation als Gedankenstütze (Witzel 2000, Absatz 8). Es ging in dieser Untersuchung nicht darum, die Fragen nacheinander abzuarbeiten, sondern insbesondere darum, Erzählanregungen zu geben. In der Interviewsituation wurden dann auch ganz andere Aspekte von den Interviewten thematisiert, die im weiteren Interviewverlauf und teilweise in den sich anschließenden Interviews aufgegriffen wurden. Um möglichst umfassende und auch kontrastierende Sichtweisen einzufangen, wurden Erwachsene unterschiedlicher Altersgruppen (zwischen 20 und 70), unterschiedlicher Herkunft (Stadt/Land; bezeichnetes Viertel/anderes Viertel) sowie unterschiedlicher Wohnbereiche des Viertels interviewt. In der ersten Erhebungs- und Auswertungsphase wurden 17 Bewohner/-innen des Viertels interviewt.⁴³ Die Interviews wurden transkribiert. Folgende Transkriptionsregeln wurden verwendet:

Interviewerin	I.:
Señora oder Señor, die interviewt wurden	S.:
Pause (pro Sekunde ein Punkt, bei längeren Pausen wurden die Länge in Klammern im Transskript vermerkt)	...
Betonung	GROSS
Dehnung: Buchstaben wurden verdoppelt bzw. verdreifacht	Sii
Aktives Zuhören	Hm/Aha

Zu einem späteren Zeitpunkt der Forschung wurden 12 weitere Interviews geführt. Diese dienten dazu, die Zusammenhänge und Aussagen einer weiteren Überprüfung zu unterziehen. Diese Interviews wurden nicht transkribiert.

Nach jedem Tag im Feld wurde der weitere Verlauf reflektiert und auch die Interviewfragen wurden überarbeitet oder erweitert. Insbesondere die Fragen nach der Bedeutung von kulturellen Traditionen mussten des Öfteren verändert werden bzw. ich ging mit neuen Fragen ins Feld. Auch während des Auswertungsprozesses der Daten entstanden Fragen, denen gezielt durch weitere Interviews nachgegangen werden konnte. Es zeigte sich im Forschungsprozess sehr schnell, dass eine sehr flexible Forschungsstrategie notwendig war. In der Durchführung wurde die Erfahrung gemacht, dass Verabredungen zu Interviews – wie man es oftmals in unseren Breiten macht – nicht praktikabel sind. Telefonische Absprachen sind unmöglich, da die meisten keinen Telefonanschluss haben. Auch wurde mir bewusst, dass es die ‚Kultur der Verabredungen‘ so gar nicht gibt. Für diese Forschung bedeutete dies, dass die Kontakte spontan entstanden. Menschen wurden angesprochen und die Interviews, sofern die Menschen dazu bereit waren, fanden zumeist direkt statt. Die Kontaktaufnahme fand damit überwiegend während Phasen der Anwesenheit im Viertel wie z. B. bei Versammlungen statt. Einige Interviewpartner/-innen wurden durch Lehrkräfte vermittelt. Zudem konnten die Interviews nicht immer komplett durchgeführt werden, da der Alltag der Menschen ein zeitlich offenes Ende häufig nicht zuließ (zum Alltag der Menschen vgl. Kap. 5.1.1), bzw. die Interviews wurden durchgeführt, während die Interviewten einer Tätigkeit nachgingen (z. B. Wäsche waschen, kochten oder z. B. Kundschaft kam, die bedient wurde, der Bus kam etc.). Entsprechend musste die Forschungsstrategie dem Forschungsgegenstand angepasst werden. Eine weitere Schwierigkeit war, dass die Antworten oftmals sehr kurz ausfielen, was vermutlich daran

⁴³ Eine Auflistung der Interviewpartner/-innen befindet sich im Anhang.

liegt, dass die Menschen es nicht gewöhnt sind, interviewt zu werden und vermutlich auch nicht ihre Wahrnehmungen und Deutungen zu verbalisieren. Zudem ist auch zu bemerken, dass es sich um sehr persönliche Fragen handelt und möglicherweise die Antworten aus diesem Grund sehr kurz ausfielen. Oftmals entstand eher so eine Art Gespräch bzw. Frage-Antwort-Situation. Auch wenn dies sicherlich eine kleine Einschränkung des Erhebungs- und Auswertungsprozesses bedeutet, sind die Ergebnisse dieser Untersuchung dennoch sehr aufschlussreich. Der Aufbau des nötigen Vertrauens und eine Anpassung der Interviewfragen war in der vorliegenden Untersuchung eine große Herausforderung. In der ethnografischen Forschung wird in diesem Zusammenhang auch von der *art of fieldwork* gesprochen. Es gehe, so Lüders, nicht „um die (richtige oder falsche) Anwendung einer Methode, sondern um die situations- und fallangemessene Realisierung einer allgemeinen methodologischen Pragmatik“ (Lüders 2010, 394). Forschende müssen in der Lage sein, ihr methodisches Vorgehen anzupassen und die Balance zwischen Erkenntnisinteresse und situativen Anforderungen aufrechtzuhalten (ebd., S. 393).

„So erweist sich die Forschungspraxis als im hohen Maß milieu- und situationsabhängig, geprägt durch die teilnehmenden Subjekte, ihre Lebensformen und -bedingungen und die Unwägbarkeit des Alltags.“ (ebd.)

Eine Situationsangepasstheit der Verfahren war, auch wenn es sich nicht um eine ethnografische Forschung im strengen Sinne handelt, in der vorliegenden Untersuchung von großer Bedeutung. Auch die Gewinnung möglichst unterschiedlicher Interviewpartner/-innen war eine große Herausforderung. Hier ist insbesondere interessant, dass weniger Männer zu einem Interview bereit waren oder aber nicht auf die Fragen antworteten, sondern vielmehr über die Aspekte berichteten, die ihnen besonders am Herzen lagen. Dies war sehr interessant und aufschlussreich und wurde ebenso in die Analyse miteinbezogen wie auch die Interviews. Als Fazit lässt sich sagen, dass ein Leitfadeninterview, wie ich es zu Beginn des Forschungsaufenthaltes entworfen habe, nicht umsetzbar war. Vielmehr handelt es sich hier um eine situationsangepasste Formulierung von Fragen.

Es wurden neben den Interviews noch zahlreiche Gespräche bei unterschiedlichen Anlässen durchgeführt. So beispielsweise bei Gemeinschaftsarbeiten in der Schule oder im Viertel, an der Bushaltestelle, vor der Schule und in weiteren Situationen. Diese Gespräche lieferten wichtige Ergänzungen und Erkenntnisse.

Des Weiteren konnten während Versammlungen des Viertels neben Teilnehmender Beobachtung auch Befragungen der Teilnehmenden im Plenum durchgeführt werden. Folgende Fragen wurden gestellt:

1. Welche Probleme gibt es im Viertel?
2. Was muss man wissen und können um im Viertel zu leben?
3. Welche Bräuche sind für Sie wichtig?
4. Was sollten die Kinder in der Schule lernen?

Die zentralen Ergebnisse wurden schriftlich festgehalten.⁴⁴

⁴⁴ Die Ergebnisse befinden sich im Anhang.

4.2.3 Das Forschungstagebuch

Während des gesamten Forschungsprozesses wurde ein Forschungstagebuch geführt. Dieses hatte verschiedene Funktionen. Das Forschungstagebuch diente zum einen dazu, wesentliche Beobachtungen festzuhalten und zu reflektieren. Zum anderen wurden die Beobachtungen während eines Interviews, der Ablauf der jeweiligen Interviews und die spezifischen Interviewsituationen im Forschungstagebuch festgehalten. Dieses sogenannte Postskriptum dient vor allem dazu, bei der Auswertung die Interviewsituation präsent zu haben und Aspekte wie Störungen und nonverbale Kommunikation mit in den Auswertungsprozess einbeziehen zu können (Friebertshäuser 2010, S. 451). Vor allem diente das Forschungstagebuch jedoch als Reflexions- und Analysemedium. In der Grounded-Theory-Methodologie ist es besonders wichtig, nicht nur die beobachteten „Phänomene“ und deren Interpretation genau festzuhalten, sondern sich selbst als Forschende/-n mitzureflektieren sowie Vorannahmen und Annahmen, die im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt wurden, zu explizieren und zu reflektieren. Damit ist das Forschungstagebuch ein Medium, das ein reflektiertes Forschungsvorgehen gewährleistet. Das von Strauss und Corbin vorgeschlagene Verfassen von Memos erfolgte auch im Rahmen des Forschertagebuchs. Strauss und Corbin unterscheiden zwischen drei Arten von Memos: Code-Notizen, Theorie-Memos und Planungsnotizen (Strauss & Corbin, S. 169 ff.). Diese hatten neben der Dokumentation vor allem die Funktion einer gezielten Reflexion des Prozesses der Theoriegenerierung. Das Schreiben von Memos ist essenziell für das Vorgehen nach der Grounded-Theory-Methodologie.

„Abgesehen von der Ethnographie gibt es im Bereich qualitativer Verfahren keinen Ansatz, der so nachhaltig das Schreiben als methodisches Mittel der Theoriegenerierung thematisiert wie die Grounded Theory.“ (Strübing 2008, S. 34)

Es geht, anders als in der Ethnografie, nicht um das Produzieren von Daten im Feld und auch nicht um eine analytische Vorverarbeitung der Daten im Prozess der schriftlichen Produktion, sondern vor allem um die Unterstützung von Prozessen der Datenanalyse im Verlauf des Kodierens (ebd.).

4.2.4 Besondere Herausforderung: Forschung in einem fremden Umfeld

Die Forschung in einem anderen Kulturkreis, in einer „fremden“ Kultur, bringt viele Herausforderungen mit sich. Da ist zum einen der oben erwähnte Zugang zum Feld, das Fremdsein und die Fremdheit, die unter den Menschen Irritationen, aber auch Neugierde hervorrufen. Geht es in vielen Untersuchungen darum, eine „Entfremdung“ herbeizuführen, die dazu dient, die nötige gedankliche Distanz zum Forschungsfeld aufzubauen, so ging es in dieser Untersuchung sehr viel mehr darum, sich mit den Gegebenheiten, den Gewohnheiten und Denkweisen der Bewohner/-innen des Viertels vertraut zu machen. Dies gilt zum einen für den Zugang zum Feld und die Gewinnung von Interviewpartnern, zum anderen wird es erst nach einer kulturellen Eingewöhnungsphase möglich, die soziale Wirklichkeit zu rekonstruieren. Amann und Hirschauer sprechen in diesem Zusammenhang von „partieller Enkulturation“:

„Weil üblicherweise die kleinen Lebenswelten, die Gegenstände von Ethnographien werden, für den Ethnographen fremde Welten darstellen, weil zudem die Entwicklung eines fremden Blicks zu den zentralen Leistungen des Ethnographen gehört, kann man das Eintauchen in Forschungsfelder auch als einen Prozess der partiellen Enkulturation beschreiben.“ (Amann & Hirschauer 1997, S. 27 zit. n. Lüders S. 392).

Es zeigte sich, dass der Zugang zum Feld durch vorherige Aufenthalte in der Stadt Cusco und im zu untersuchenden Viertel erleichtert wurde. Wesentlich dabei waren die bereits vor Ort erworbenen Sprachkenntnisse. So war es von Bedeutung, dass ich den gleichen Dialekt spreche wie die Cusquenier, da ich die spanische Sprache in der Region gelernt habe. Dadurch, so mein Eindruck, können Hürden leichter überwunden werden.

Die gleichzeitig offensichtliche⁴⁵ Fremdheit im Feld bringt jedoch auch Vorteile mit sich: So war es möglich, Fragen zu stellen und sich Sachverhalte erklären zu lassen, die im Viertel und im Leben der Menschen selbstverständlich sind. Dies war in dem Feld der vorliegenden Untersuchung, in dem die Menschen keinen Zugang zur Forschung haben, von großer Bedeutung. Ein besonderes Augenmerk musste auf die soziale Erwünschtheit der Antworten gerichtet werden. Dies betraf in besonderen Maß Fragen nach den kulturellen Wurzeln der Menschen und ihren Einstellungen dazu. Solche Fragen sind aufgrund der Vorgeschichte des Landes und der nach wie vor existierenden Diskriminierung von Menschen mit indigenen Wurzeln (vgl. Kap. 2.3/2.4) nicht ohne Schwierigkeit, und die dahinter liegende Problematik wurde im Auswertungsprozess mitreflektiert. Ein weiterer problematischer Aspekt war, dass die Bewohner/-innen des Viertels immer wieder auf mich zukamen und Hilfe und Unterstützung für ihr Viertel forderten. Das ist zum einen darauf zurückzuführen, dass ‚Nordeuropäer/-innen‘ grundsätzlich als reich gelten, zum anderen aber darauf, dass diese im Viertel üblicherweise nur in Zusammenhang mit Hilfsaktionen und Hilfsprojekten in Erscheinung treten. Es zeigte sich jedoch, dass nach längerer Anwesenheit im Viertel und Erklärungen meines Forschungsvorhabens diese Fragen nicht mehr gestellt wurden.

Förderlich für eine Forschung wie die hier dargestellte ist es, ein Gleichgewicht zwischen Fremdheit und „Vertrautmachen des Fremden“ (Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2010, S. 304) herzustellen. Beides ist nötig: Die Vertrautheit dient dazu, einen Zugang zum Feld zu bekommen. Sie ist zudem essenziell für die Rekonstruktion der Perspektive der Menschen. Die Fremdheit ist zugleich hilfreich, um die notwendige analytische Distanz herstellen zu können.

4.3 Vorgehen bei der Auswertung der Daten

In dieser Untersuchung wurde eine Auswertung der Daten in Anlehnung an die von Strauss und Corbin in ihrer Monografie „Grundlagen Qualitativer Sozialforschung“ vorgeschlagene Vorgehensweise vorgenommen (Strauss & Corbin 1996, S. 43 ff.). Dabei handelt es sich um einen komplexen Auswertungsprozess bestehend aus offenem, axialem und selektivem Kodieren. Im Folgenden sollen nun die verschiedenen Auswertungsschritte dargestellt werden.

4.3.1 Offenes Kodieren

Beim offenen Kodieren geht es, wie der Name schon sagt, darum, möglichst offen an die Daten heranzugehen, Phänomene und Auswertungskategorien im Material zu entdecken und diese dann hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Dimensionen zu untersuchen (Strauss & Corbin 1996, S. 76).

„Offenes Kodieren ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht.“ (ebd., S. 44)

⁴⁵ Offensichtlich deshalb, da ich als Nordeuropäerin auffalle.

Strauss und Corbin sprechen in diesem Zusammenhang auch vom Aufbrechen der Daten:

„Mit Aufbrechen und Konzeptualisieren meinen wir das Herausgreifen einer Beobachtung, eines Satzes, eines Abschnitts und das Vergeben von Namen für jeden einzelnen darin enthaltenen Vorfall, jede Idee oder jedes Ereignis – für etwas, das für ein Phänomen steht oder es repräsentiert.“ (ebd., S. 45)

Der erste Schritt war in der vorliegenden Untersuchung eine Satz-für-Satz-Analyse der ersten Interviews. Die gefundenen Phänomene wurden kodiert. In der ersten Phase waren oftmals In-vivo-Codes am aussagekräftigsten. In-vivo-Codes sind dem Datenmaterial entlehnte, alltags-sprachliche Bezeichnungen (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 25).

Das offene Kodieren ist ein sehr aufwendiger, jedoch auch ein sehr fruchtbarer Prozess. Insbesondere hier galt es mögliche eigene Vorannahmen zurückzustellen und nahe an den Daten zu kodieren. Strauss und Corbin sprechen von einer „mikroskopischen Untersuchung“ (ebd., S. 40).

Das Ergebnis besteht in der vorliegenden Untersuchung in einer Vielzahl von Codes, aus denen dann in den folgenden Schritten übergeordnete Kategorien entwickelt wurden. Das bedeutet, dass die Codes hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie hinsichtlich ihrer Eigenschaften analysiert wurden. Auf diese Weise entstehen beim offenen Kodieren eine Vielzahl von Kategorien und Subkategorien, die direkt aus dem Material induktiv gewonnen werden.

Um zu den abstrakteren Ebenen der Kategorienfindung zu gelangen, bietet die Grounded-Theory-Methodologie nach Strauss und Corbin Methoden an, wie beispielsweise die Methode des ständigen Vergleichens von Phänomenen (Strauss & Corbin 1996, S. 56 ff.). Diese dient dazu, Kategorien zu entwickeln und exakter voneinander abgrenzen zu können bzw. hinsichtlich ihrer dimensionalen Eigenschaften zu untersuchen. In der Auswertung gibt es unterschiedliche Ebenen des Vergleichs. So können Vergleiche der aus dem Material entwickelten Kategorien untereinander hergestellt werden, um auf diese Weise die Kategorien voneinander abzugrenzen oder aber sie zu einer übergeordneten Kategorie zusammenzufassen. Weitergeholte Vergleiche dienen vor allem der Konkretisierung und Spezifizierung einer Kategorie.⁴⁶ Neben der Methode des ständigen Vergleichs ist eine weitere zentrale Methode das Stellen von generativen Fragen (Wer? Wann? Wo? Was? Wie? Wie viel? Warum?) an das Datenmaterial (ebd., S. 57 f.). Um die Vorgehensweisen des offenen Kodierens für den Leser und die Leserin nachvollziehbar zu machen, werden im Folgenden nun zwei Beispiele angeführt.⁴⁷

⁴⁶ Bei weit hergeholten Vergleichen werden Aspekte aus den Daten mit einem völlig anderen Aspekt verglichen. Strauss und Corbin führen ein Beispiel an, das sie in einer Studie über Gewichtheber verwendeten. Als weitergeholten Vergleich fragten sie sich, was der Unterschied zwischen Gewichtheben und Vielinespielen sei (Strauss & Corbin, S. 69 f.). Das scheint in der Tat sehr weit hergeholt, unterstützt den Forscher/die Forscherin jedoch bei der Konkretisierung der Kategorien.

⁴⁷ Die Interviewausschnitte wurden von mir übersetzt. Das eigentliche Kodieren erfolgte in der Originalsprache.

Beispiel 1: Interviewausschnitt Frau A	
Interviewausschnitt	Codes bzw. Kategorien
<p>I.: Was gefällt Ihnen am meisten in diesem Viertel?</p> <p>S.: Ehm, wir, jetzt. Ehm Ehm, [das Viertel] zu verbessern, in diesem Jahr wollen wir die asphaltierte Straße machen. Verbesserung und dann denken wir (planen wir), wir fordern eine Art Polizeistation dort, damit es gibt, manchmal immer in diesem Gebiet, da es sehr weit oben und entfernt ist, deswegen kommt die Kriminalität (<i>la delincencia trata de venir</i>) hierher</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel: Verbesserung des Viertels (Bau einer befestigten Straße; Forderung nach einer Polizeistation) • Wahrnehmung einer Zunahme der Kriminalität im Viertel, da das Viertel weit oben und weit entfernt ist [vom Zentrum der Stadt] • Selbstorganisation der Menschen im Viertel („wir planen“, „wir fordern“) • Verbesserung des Viertels als gemeinsame Aufgabe • Vermutung: positive Bewertung der Selbstorganisation (auf die Frage, was der Befragte am meisten im Viertel gefällt, antwortet diese: das Viertel zu verbessern)
<p>I.: Hm</p> <p>S.: Und vor allem die Verbesserung der Straßen. Deswegen wollen wir Unterstützung des Bürgermeisters, aber jetzt machen sie uns Schwierigkeiten (<i>poner travers</i>), dass es kein Geld dafür gebe. Dass sie uns nichts geben wollen.</p> <p>I.: Wer sagt das, wer soll bezahlen</p> <p>S.: Der Stadtrat. Aus diesem Grund müssen wir viele Aktivitäten machen, müssen wir Geld geben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbesserung der Straße steht im Vordergrund • Forderung einer Unterstützung durch den Bürgermeister/Stadtrat • Unterstützung durch Bürgermeister/Stadtrat bleibt aus • Selbstorganisation der Menschen aufgrund mangelnder Unterstützung durch den Stadtrat • Selbstorganisation: Finanzielle Beteiligung jedes Bewohners/jeder Bewohnerin • Vermutung: Aktivitäten und finanzieller Beitrag wird als Last empfunden („Wir müssen“)
<p>I.: Jeder gibt etwas Geld?</p> <p>S.: Ja, jeder von uns gibt einen Anteil von, sagen wir, wir geben einen Anteil von 400 bis 500 [Soles] für den Bau der Straße und wir müssen Aktivitäten machen.</p> <p>I.: Welche Aktivitäten beispielsweise?</p> <p>S.: Wir machen Grillfeste. Auf diese Weise können wir [Geld] zusammentragen, denn es ist eine große Summe, und zusätzlich zu dem, dass wir unseren Anteil bezahlen und den Aktivitäten, geben wir unsere Arbeitskraft, wir arbeiten, was wir können.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstorganisation: finanzielle Beteiligung der Bewohner/-innen • Selbstorganisation: Aktivitäten: Organisation von Grillfesten • Selbstorganisation: Finanzielle Beteiligung jedes Bewohners/jeder Bewohnerin • Selbstorganisation: Aktivitäten: Zur Verfügung stellen der eigenen Arbeitskraft [für den Bau der Straße]

Beispiel 2: Interviewausschnitt D	
Interviewausschnitt	Codes
<p>I.: Wie erziehen Sie Ihre Kinder?</p> <p>S.: Ich habe sie jetzt in einem Proneu [eine Art Kindergarten]. Mir hätte es sehr gefallen, ihn [den Sohn] dort hinszuschicken. Aber er muss älter werden (<i>tiene que ganarle la edad</i>). Jetzt ist er drei Jahre alt. In einen Kindergarten müsste man ihn schicken, da es aber so weit weg ist, muss man ihn in ein Proneu schicken. Ich weiß von einem Proneu, in dem sie a e i beibringen und mit Farben zu malen, aber sie unterrichten nicht vertiefter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichst früher Beginn des (schulischen) Lernens • Er muss älter werden / Sohn hat noch nicht das richtige Alter für einen (guten) Kindergarten erreicht. • Gute Bildungsangebote für kleine Kinder sind weit weg / keine Angebote im Viertel • Die Kinder werden nicht vertiefter unterrichtet.
<p>Wer es den Kindern hier beibringen muss, das sind die Eltern. Der Lehrer ist nur die Ergänzung. Die Erziehung wird zuhause gemacht. Das ist Aufgabe der Eltern. Der Lehrer sagt nur, macht das und das muss so und so sein. Das ist so, aber die Eltern müssen ihre Kinder in ökonomischer, sozialer, moralischer, kultureller Hinsicht erziehen, in allen Aspekten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabe der Eltern: Kinder unterrichten • Rolle der Lehrer: Ergänzung • Rolle der Lehrer: Der Lehrer sagt, wie es gemacht werden soll. • Aufgabe der Eltern: Kinder in allen Aspekten erziehen • Schule: Unterstützung durch Eltern notwendig
<p>I.: Was bringen Sie Ihren Kindern beispielsweise bei?</p> <p>S.: Dass er verantwortungsvoll ist. Dass er alle seine Pflichten erfüllt. Das ist ein Problem. Das fordern sie von einem Schüler, die Pflichten zu erfüllen, um sich im Leben nicht zu verspäten / keine Zeit zu verlieren (<i>no tardarse algo en la vida</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungsziel: Verantwortungsbewusstsein • Erziehungsziel: Pflichterfüllung • Schule: Erziehungsziel: Pflichterfüllung • „No tardarse algo en la vida“. Keine Zeit im Leben verlieren.

Die Beispiele zeigen das Vorgehen beim offenen Kodieren, das Benennen der vorgefundenen Ereignisse. Im ersten Beispiel handelt es um den zweiten Schritt des offenen Kodierens. Dieses Beispiel verdeutlicht sehr gut das Vorgehen in der vorliegenden Untersuchung: Im ersten Schritt des offenen Kodierens erhielten die einzelnen Aspekte jeweils einen eigenen Code (finanzielle Beteiligung jedes Bewohners, Forderung der Unterstützung durch Bürgermeister/Stadtrat, Aktivitäten, Zur-Verfügung-Stellen der eigenen Arbeitskraft) und wurden dann durch den Schritt des Vergleichens der Codes und der Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Codes zu der übergeordneten Kategorie ‚Selbstorganisation‘ zusammengefasst. Dieser zweite Schritt des offenen Kodierens erfolgt nicht nur innerhalb eines Interviewtranskripts, sondern vielmehr anhand von Vergleichen der im sämtlichen Datenmaterial gefundenen Codes.

Das zweite Beispiel verdeutlicht unter anderem, warum In-vivo-Codes sehr aussagekräftig sein können. In diesem Beispiel ist es vor allem der In-vivo-Code: „Para no tardarse algo en la vida“ (im Leben keine Zeit zu verlieren). Kein abstrakterer Begriff vermag das, was gemeint ist, besser zu treffen. Aus diesem Grund wurde dieser Code auch im weiteren Verlauf der Analyse verwendet (vgl. Kap. 5.3.1.1). Hier ist allerdings auch zu bemerken, dass auch die Übersetzung ins Deutsche schon eine Verminderung der Aussagekraft darstellt. Es gibt weitere In-vivo-Codes, die zentral für die vorliegende Untersuchung waren, wie z. B. das von vielen Menschen geäußerte Lebensziel: ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ (vgl. Kap. 5.2).

Anhand der beiden Beispiele kann auch gezeigt werden, dass dem Stellen von Fragen eine besondere Bedeutung zukommt. Im ersten Beispiel steht die Vermutung im Raum, dass die Selbstorganisation eine positive Bewertung erfährt. Die Frage ist: Trifft das zu? Sind weitere Anhaltspunkte im Interview zu finden? Und wie sieht das in den anderen Interviews aus? Eine

andere Vermutung im ersten Beispiel war, dass der finanzielle Beitrag und die Organisation von Aktivitäten als Last empfunden werden. Auch hier ist die Frage an das Datenmaterial zu stellen, ob dies zutrifft, ob vergleichbare oder konträre Äußerungen sowie Konkretisierungen zu finden sind. Zudem stellt sich die Frage, wie sich die beiden Vermutungen, falls sie zutreffend sind, zueinander verhalten, da sie auf dem ersten Blick sehr widersprüchlich erscheinen.

Hinsichtlich des zweiten Beispiels stellen sich folgende Fragen: Was bedeutet „im Leben keine Zeit zu verlieren“? Gibt es weitere Anhaltspunkte dazu? Gibt es in den anderen Interviews vergleichbare oder konträre Äußerungen? Was passiert, wenn man sich im Leben verspätet? Warum ist ein möglichst früher Beginn des schulischen Lernens für den Interviewten wichtig?

Diese Fragen sind auch für den anschließenden Kodierschritt, das axiale Kodieren, von großer Bedeutung. Im Folgenden wird das Vorgehen beim axialen Kodieren theoretisch und im Anschluss daran am Beispiel obiger Interviewausschnitte dargestellt.

4.3.2 Axiales Kodieren und das Kodierparadigma nach Strauss/Strauss und Corbin

Beim axialen Kodieren geht es darum, Verbindungen zwischen den Kategorien und ihren Subkategorien herzustellen. In diesem Schritt handelt es somit um die Untersuchung und Entdeckung von Zusammenhängen und Beziehungen zwischen den einzelnen Kategorien. Auch hier wurden die Methoden des Fragenstellens und Vergleichens angewendet, allerdings fokussierter als beim offenen Kodieren, denn es geht um das „In-Beziehung-Setzen“ (ebd., S. 92) von Kategorien. Strauss und Corbin schlagen hier den Einsatz eines Kodierparadigmas vor, das aus ursächlichen Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie Konsequenzen besteht (Strauss & Corbin 1996, S. 75). Das bedeutet, dass jede Kategorie (Phänomen) hinsichtlich der dimensionalen Ausprägung und der Eigenschaften, hinsichtlich der ursächlichen Bedingungen, des Kontexts und der verwendeten Handlungs- und interaktionalen Strategien untersucht wird.

„Beim axialen Kodieren liegt unser Fokus darauf, eine Kategorie (Phänomen) in Bezug auf die Bedingungen zu spezifizieren, die das Phänomen verursachen; den Kontext (...) in den das Phänomen eingebettet ist; die Handlungs- und interaktionalen Strategien, durch die es bewältigt, mit ihm umgegangen oder durch die es ausgeführt wird; und die Konsequenzen dieser Strategien.“ (Strauss & Corbin 1996, S. 76)

Strauss und Corbin definieren die zentralen Begriffe des Kodierparadigmas wie folgt:

Ursächliche Bedingungen: „Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse, die zum Auftreten oder [zur] Entwicklung eines Phänomens führen.“ (ebd., S. 75)

Phänomen: „Die zentrale Idee, das Ereignis, Geschehnis, der Vorfall, auf den eine Reihe von Handlungen oder Interaktionen gerichtet ist, um ihn zu kontrollieren oder zu bewältigen oder zu dem die Handlungen in Beziehung stehen.“ (ebd.)

Kontext: „Die spezifische Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören; d. h. die Lage der Ereignisse oder Vorfälle in einem dimensional Bereich, die sich auf ein Phänomen beziehen. Der Kontext stellt den besonderen Satz von Bedingungen dar, in dem die Handlungs- und interaktionalen Strategien stattfinden.“ (ebd.)

Intervenierende Bedingungen: „Die strukturellen Bedingungen, die auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken, die sich auf ein bestimmtes Phäno-

men beziehen. Sie erleichtern oder hemmen die verwendeten Strategien innerhalb eines spezifischen Kontexts.“ (ebd.)

Handlung/Interaktion: „Strategien, die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen oder darauf zu reagieren.“ (ebd.)

Konsequenzen

„Ergebnisse oder Resultate von Handlungen und Interaktionen.“ (ebd.)

Dies wird von Strauss und Corbin als Kodierparadigma oder als paradigmatisches Modell bezeichnet. Das Phänomen, das bei diesem Kodierschritt im Fokus steht, wird auch Achsenkategorie genannt. Unter Achsenkategorie verstehen die beiden Forscher diejenige Kategorie, um deren Achse sich die anderen Kategorien anordnen lassen (Strübing 2008, S. 27). Die Entwicklung des Kodierparadigmas entsteht nicht nur abstrakt auf der Basis von Kategorien. Vielmehr sind die entwickelten Zusammenhänge immer vorläufig und müssen der Überprüfung der Daten standhalten (Strauss & Corbin 1996, S. 90). Dieser Untersuchungsschritt ist nicht mehr ganz so offen angelegt wie das offene Kodieren. Strauss und Corbin sprechen davon, dass Daten auf eine neue Weise wieder zusammengesetzt werden (ebd., S. 70, S. 76). Beim paradigmatischen Modell handelt es sich um die Darstellung eines Bedingungsgefüges, das an Alltagsheuristiken anknüpft. Die Fragen des Kodierparadigmas entsprechen „systematischen Formulierungen“ (Strübing 2008, S. 27) der Fragen, mit denen wir versuchen, den Sinn von Ereignissen im Alltag zu verstehen, nach Erklärungen und Zusammenhängen suchen.

„Die Verwendung des Modells ermöglicht uns, systematisch über Daten nachzudenken und sie in sehr komplexer Form miteinander in Beziehung zu setzen. Im Alltag ist es genauso: Wenn Sie bestimmten Lebenssituationen gegenüber stehen, verlassen Sie sich automatisch auf ein kausales Modell (...), um sich selbst und andere zu erklären, warum diese Situation eingetreten ist.“ (Strauss & Corbin 1996, S. 78)

Strauss und Corbin stellen damit die Bedeutung von Alltagsheuristiken für wissenschaftliches Handeln heraus (Strübing 2008, S. 27).

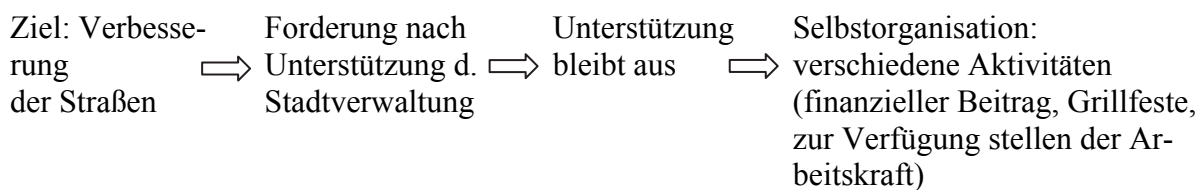
In der vorliegenden Untersuchung waren bei diesem Kodierschritt, dem axialen Kodieren und der Entwicklung der Achsenkategorien, folgende Fragen leitend:

- In welcher Beziehung stehen die Kategorien zueinander?
- Was steht im Zentrum, was sind die zentralen Aussagen bezüglich des Lebens im untersuchten marginalen Viertel?
- In welcher Beziehung stehen die Aussagen?
- Worauf beziehen sich die einzelnen Kategorien?
- Wie verhalten sich die Kategorien zueinander, gibt es bestimmte Verbindungen unter den Kategorien? (Beziehen sich Handlungen auf ein bestimmtes Phänomen? Sind Kategorien beispielsweise ursächliche Bedingung oder intervenierende Bedingung für eine andere Kategorie?)

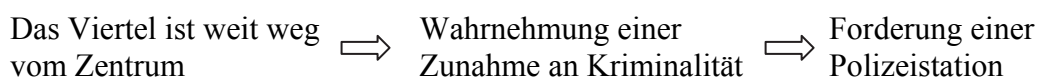
Wichtig ist zu betonen, dass die unterschiedlichen Aspekte, von den ursächlichen Bedingungen über die Handlungsstrategien und intervenierenden Bedingungen bis hin zu den Konsequenzen, auf der Basis der Interviewdaten gewonnen wurden und nicht theoretisch abgeleitet

wurden. Die Zusammenstellung der verschiedenen Aspekte erfolgte analytisch, wobei die sprachlichen Äußerungen die zentralen Hinweise geben („Das ist weil ...“, „aus diesem Grund“ etc.).

Nimmt man die oben dargestellten Beispiele, so werden auch schon in einem Einzelinterview einige Zusammenhänge deutlich. So werden im ersten Beispiel von der Interviewten verschiedene kausale Zusammenhänge geäußert: Gemeinsames Ziel ist die Verbesserung der Straßen. Aus diesem Grund fordern sie die Stadtverwaltung dazu auf, dass diese sie in diesem Vorhaben unterstützen soll („*Deswegen* wollen wir Unterstützung des Bürgermeisters“). Da die Menschen von der Stadtverwaltung keine Unterstützung erhalten, müssen sie selbst einen finanziellen Beitrag leisten und Aktivitäten nachgehen („*aus diesem Grund* müssen wir viele Aktivitäten machen, müssen wir Geld geben“), die dann dazu führen sollen, dass die Straße gebaut wird.

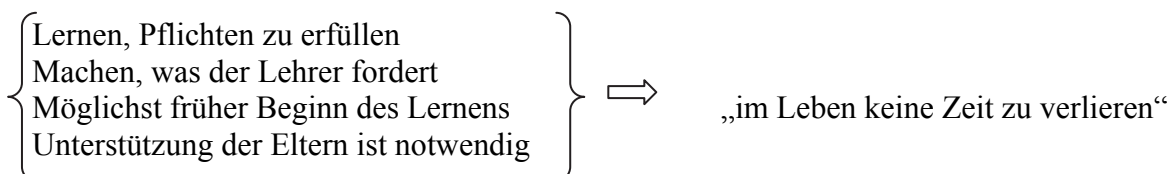


Zudem wird ein weiterer kausaler Zusammenhang in diesem Interviewausschnitt deutlich: Weil das Viertel sehr weit entfernt vom Stadtzentrum ist, weit oben ist (das Viertel liegt an einem Berghang), komme die Kriminalität ins Viertel.



Hier ist zu bemerken, dass es nicht darum geht, die Aussagen der Interviewten zu hinterfragen, sondern die Kausalitäten, die die Menschen äußern, darzustellen und nahe am Datenmaterial zu kodieren und der Frage nachzugehen, ob die Aussagen mit anderen Interviews vergleichbar oder möglicherweise gegensätzlich sind.

Im zweiten Beispiel sind folgende Kausalitäten zu finden:



An diesem Beispiel werden zwei Aspekte deutlich: zum einen, wie bereits im obigen Kapitel erörtert, die Bedeutung des Fragenstellens an das Material. Es stellt sich hier beispielsweise die Frage, warum es für den Interviewten wichtig ist, im Leben keine Zeit zu verlieren und möglichst früh mit einem schulisch orientierten Lernen zu beginnen. Welche Bedingungen führen zu dieser Aussage? Was würde passieren, wenn man im Leben Zeit verlöre? Hätte das bestimmte Konsequenzen? Zum anderen verdeutlicht dieses Beispiel in besonderem Maße, dass es im Prozess des axialen Kodierens nicht ausreicht, nur ein Interview hinsichtlich der Zusammenhänge einzelner Kategorien untereinander zu analysieren, sondern dass es notwendig ist, in sämtlichen Interviewtranskripten nach Zusammenhängen zu suchen und die einzel-

nen Aussagen in den Interviews miteinander zu vergleichen und in Beziehung zueinander zu setzen.

Die beiden Beispiele zeigen, dass die Verwendung des paradigmatischen Modells von Strauss und Corbin für die vorliegende Untersuchung sehr passend ist, da dieses Modell an Alltagsheuristiken anknüpft und in besonderem Maße die Denkweise der Menschen widerspiegelt: die Unterteilung in ein im Zentrum stehendes Phänomen, für das es eine ursächliche Bedingung gibt und auf das sich unterschiedliche Handlungs- und Interaktionsstrategien beziehen.

Übertragen auf die beiden Interviewausschnitte heißt dies: Das Ziel einer Verbesserung der Straßen lässt vermuten, dass die jetzige Situation der Straßen als unzureichend wahrgenommen wird. Handlungsstrategien sind hier zum einen, dass Forderungen an die Stadtverwaltung gestellt werden und dass, da die Menschen die gewünschte Unterstützung nicht erreichen, sie die Verbesserung der Straßen selbst in die Hand nehmen. Die mangelnde Unterstützung durch die Stadtverwaltung ist hier ursächliche Bedingung zum einen dafür, dass die Straßen im Viertel nicht ausgebaut sind, und zum anderen, dass die Menschen sich selbst organisieren.

Phänomen	Ursächliche Bedingung	Handlungsstrategien	Konsequenzen	Intervenierende Bedingungen
Als unzureichend wahrgenommene Qualität der Straßen	Stadtverwaltung kümmert sich nicht	Selbstorganisation Stellen von Forderungen an Stadtverwaltung	Vielleicht: Verbesserung der Straßen?	?

Die Frage der möglichen intervenierenden Bedingungen, d. h. der Bedingungen, die sich auf die Handlungsstrategien auswirken und zu Konsequenzen führen, kann anhand des Interviewausschnitts nicht beantwortet werden. Auch die Vermutung, dass die Straßen als unzureichend wahrgenommen werden, muss am Datenmaterial überprüft werden und es muss nach möglichen weiteren ursächlichen Bedingungen gesucht werden.

Im zweiten Beispiel sind folgende Handlungsstrategien zu finden: Um das Ziel „im Leben keine Zeit zu verlieren“ zu erreichen, versucht der Interviewte zum einen eine geeignete Bildungsinstitution zu finden, zum anderen seinen Kindern bestimmte Werte (Pflichtbewusstsein, Verantwortungsbewusstsein) zu vermitteln sowie seine Kinder hinsichtlich des zukünftigen schulischen Lernens zu unterstützen.

Phänomen	Ursächliche Bedingung	Handlungsstrategien	Intervenierende Bedingungen	Konsequenzen
Im Leben keine Zeit verlieren	?	<ul style="list-style-type: none"> • Suche nach einer guten Bildungsinstitution • Vermittlung von Werten • Unterstützung der Eltern 	?	?

Die Frage nach den ursächlichen Bedingungen, den intervenierenden Bedingungen und den Konsequenzen kann auch hier am Beispiel eines kurzen Interviewausschnitts nicht beantwortet werden. Eine eingehende Untersuchung des gesamten Datenmaterials ist erforderlich. Diese Beispiele sollen lediglich der Veranschaulichung der Vorgehensweise dienen, vermögen jedoch nicht den gesamten Prozess abzubilden.

Nach einem intensiven Auswertungsprozess, in dem vermutete Zusammenhänge am Datenmaterial überprüft wurden, woraufhin die Forscherin auch wieder mit neuen oder mit gezielteren Fragen ins Feld ging, konnten vier Achsenkategorien entwickelt werden. Die Achsenkate-

gorien sind damit die Kategorien, die im Zentrum stehen und um die herum die anderen im offenen Kodierprozess herausgearbeiteten Kategorien angeordnet sind.

4.3.3 Entwicklung einer Kernkategorie/Schlüsselkategorie und selektives Kodieren

Im nächsten und letzten zentralen Schritt geht es um die Entwicklung einer Kernkategorie. Die Kernkategorie ist das zentrale Phänomen der Untersuchung, in der für den Untersuchungsgegenstand relevante Kategorien integriert sind bzw. zu der alle Kategorien in Beziehung stehen. Strauss und Corbin bezeichnen diesen Prozess auch als Integration und meinen damit den

„Prozess des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen.“ (Strauss & Corbin 1996, S. 94)

Dieser Prozess der Integration unterscheidet sich nicht im Wesentlichen vom Verfahren des axialen Kodierens. Ähnlich wie beim axialen Kodieren werden auch hier die Zusammenhänge der unterschiedlichen Kategorien herausgearbeitet, jedoch auf einer allgemeineren, abstrakteren Ebene als beim axialen Kodieren (ebd., S. 101 f.).

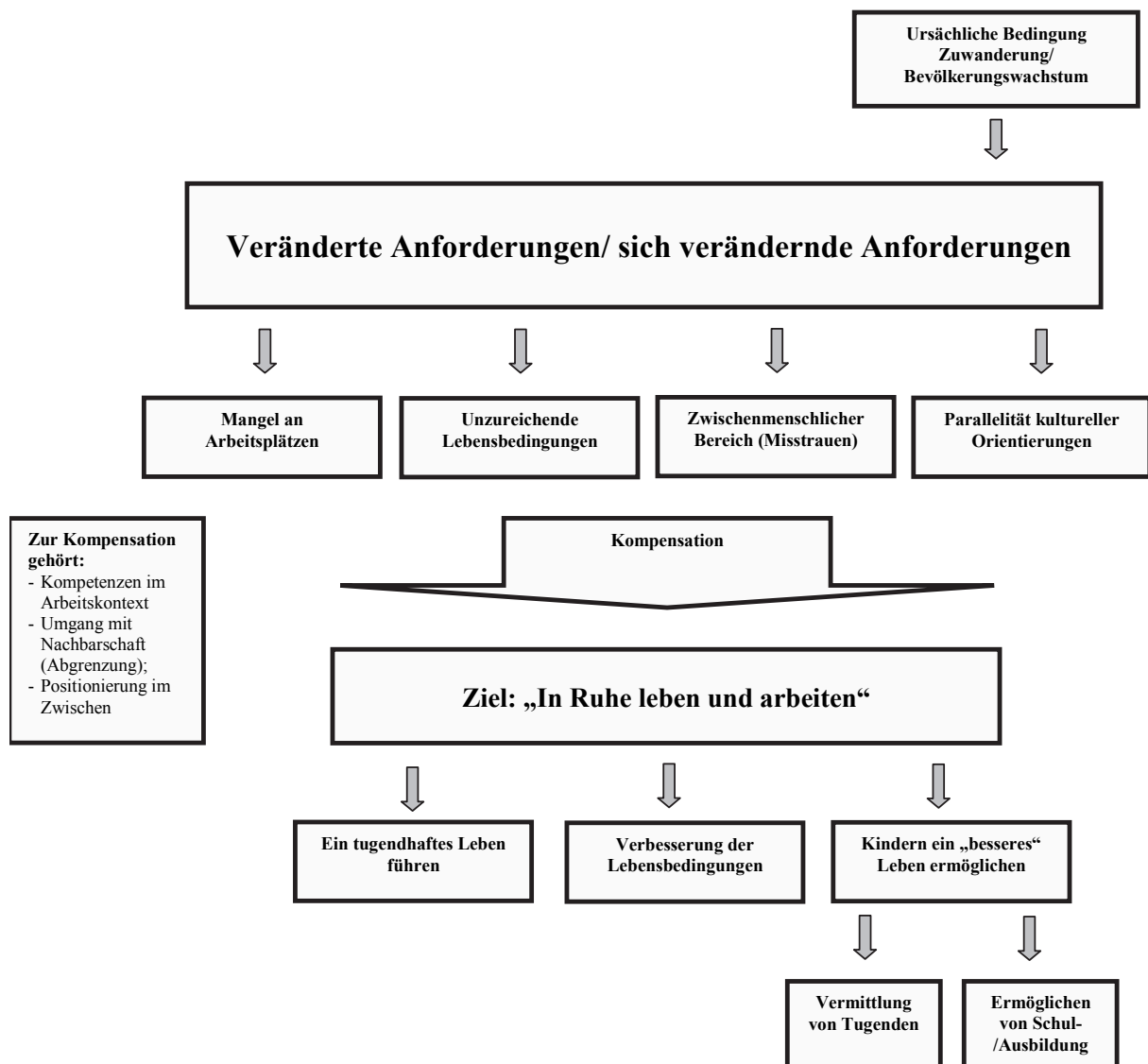
Folgende Fragen wurden gestellt: Was verbindet die unterschiedlichen Kategorien miteinander? Wie grenzen sie sich voneinander ab? Was sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede? Im Fokus standen in dieser Phase die entwickelten Achsenkategorien mit ihren Subkategorien.

Im Rahmen des dritten Kodierschritts konnte eine übergeordnete Kategorie, die Kernkategorie, entwickelt werden. Die vier oben genannten Achsenkategorien lassen sich darunter subsumieren. Sie wurden im Auswertungsprozess zu Subkategorien der Kernkategorie. Die Aussagen bezüglich der Schule wurden getrennt ausgewertet. Das liegt an der Anlage der Studie. In dieser Untersuchung wurden zwei verschiedene Aspekte erforscht: Zum einen das Leben im Kontext eines marginalen Viertels aus der Perspektive von Bewohnern/-innen, aus dessen Erforschung sich die Verfasserin erhoffte, Schlussfolgerungen bezüglich einer Kontextualisierung von Schule ziehen zu können; zum anderen wurde der Frage nachgegangen, wie die Schulbildung aus der Perspektive der Erwachsenen sein sollte, welche Aufgaben die Schule aus der Perspektive der Bewohner/-innen hat, welche Inhalte und welche Werte in der Schule vermittelt werden sollten.

Das selektive Kodieren dient dazu, im Datenmaterial gezielt nach Anhaltspunkten zu suchen, die der Präzision und Verfeinerung der bereits entwickelten Kategorien dienen; es geht um das Auffinden ergänzender Daten (ebd., S. 94). Aber auch in dieser Phase gilt es, dass die so entwickelte Kernkategorie und deren Zusammenhänge immer wieder der Überprüfung am Material standhalten müssen.

5. Darstellung der empirischen Ergebnisse dieser Untersuchung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt. Die ermittelte Kernkategorie der vorliegenden Untersuchung trägt den Namen ‚veränderte Anforderungen/sich verändernde Anforderungen‘⁴⁸. Diese wurde im Rahmen eines komplexen Auswertungsprozesses von offenem, axialem und selektivem Kodieren schrittweise entwickelt. Die im Rahmen des axialen Kodierens entwickelten vier zentralen Kategorien (‚Mangel an Arbeitsplätzen‘, ‚als unzureichend wahrgenommene Lebensbedingungen‘, ‚der zwischenmenschliche Bereich‘, der von Egoismus und Misstrauen untereinander geprägt ist, sowie die ‚Parallelität kultureller Orientierungen‘) bilden die Subkategorien der Kernkategorie. Die folgende Darstellung soll die Zusammenhänge verdeutlichen:



⁴⁸ Es wurde deswegen die Doppelbezeichnung ‚veränderte Anforderungen‘ und ‚sich verändernde Anforderungen‘ genommen, weil sich die Bewohner/-innen aus ihrer Perspektive in der Wahrnehmung der Gegenwart mit veränderten Anforderungen konfrontiert sehen, die Veränderungen jedoch keinen Endpunkt haben und sich wiederum im Veränderungsprozess befinden.

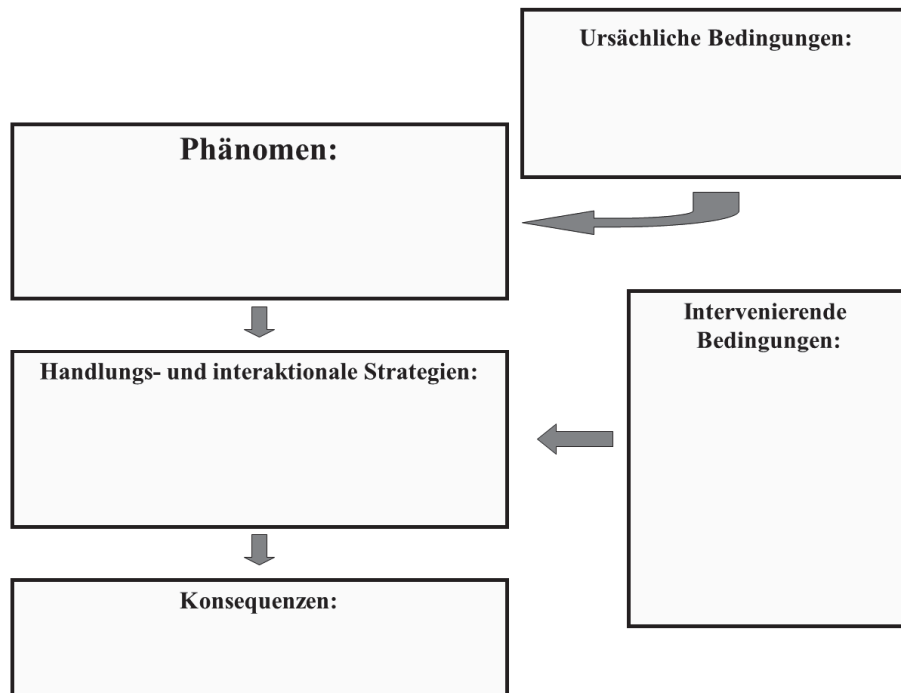
Die entwickelte Grounded Theory wird in den folgenden Unterkapiteln schrittweise vorgestellt. Im Kapitel 5.1 werden die einzelnen Aspekte, die für die Menschen im Zusammenhang mit veränderten Anforderungen und veränderten Lebensbedingungen stehen, sowie die Kompensationsstrategien genauer beleuchtet. Nach einer Einführung in die Kernkategorie ‚veränderte Anforderungen/sich verändernde Anforderungen‘ werden in den sich anschließenden Kapiteln die vier Subkategorien dargestellt (vgl. Übersichtsgrafik oben). Kapitel 5.1.1 ist dem Aspekt ‚Wahrnehmung eines Mangels an Arbeitsplätzen‘ gewidmet. Ausgangspunkt ist hier die Darstellung der Strategien, die die Menschen verfolgen, um ihren Lebensunterhalt zu sichern. Im Kapitel 5.1.2 geht es um die von den Bewohnern/-innen als ‚unzureichend wahrgenommenen Lebensbedingungen‘. Diese beziehen sich unter anderem auf die als mangelhaft wahrgenommene Infrastruktur des Viertels und auf eine Zunahme von Kriminalität im Viertel. Kapitel 5.1.3 widmet sich der dritten Subkategorie, dem ‚zwischenmenschlichen Bereich‘, der vor allem von Missgunst und Egoismus geprägt ist – ein vorerst sehr überraschendes Ergebnis. In Kapitel 5.1.4 erfolgt die Darstellung der Ergebnisse bezüglich der kulturellen Bräuche und der ‚kulturellen Parallelität‘.

Erklärtes Ziel der Interviewten ist, eines Tages ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, ist, so zeigt sich in dieser Untersuchung, eine Kompensation der unterschiedlichen Anforderungen notwendig. Unter Kompensation fallen Handlungsstrategien sowie Kompetenzen jedes/jeder Einzelnen. Was das Ziel ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ im Detail bedeutet, wird in Kapitel 5.2 beleuchtet. Dazu gehört neben der Verbesserung ihrer Arbeits- und Lebenssituation vor allem auch, dass sie sich für ihre Kinder ein besseres Leben erhoffen. Dies soll insbesondere durch die Schulbildung/Studium gewährleistet werden. Die Schule gilt als Garant für ein besseres Leben. Welche Funktionen und Aufgaben die Interviewten im Einzelnen in der Schulbildung sehen, wird in Kapitel 5.3 erörtert. Anschließend wird in Kapitel 5.4 ein Fazit gezogen und die entwickelte Grounded Theory zusammengefasst.

An dieser Stelle ist noch anzumerken, dass das Ziel ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ nicht notwendigerweise die Konsequenz ist, die sich aus der entwickelten Grounded Theory ergibt, denn es hängt davon ab, inwiefern die veränderten Anforderungen kompensiert werden. Es ist vielmehr das Ziel, das die Menschen für sich und ihre Kinder anstreben (siehe auch Kap. 5.4).

In den Unterkapiteln ‚Mangel an Arbeitsplätzen‘, ‚als unzureichend wahrgenommene Lebensbedingungen‘ und ‚der zwischenmenschliche Bereich‘ erfolgt die Darstellung anhand des von Strauss und Corbin vorgeschlagenen Kodierparadigmas. Das Kodierparadigma wurde in der vorliegenden Untersuchung in folgende Grafik übertragen.⁴⁹

⁴⁹ Bei der Darstellung der empirischen Ergebnisse anhand des Kodierparadigmas von Strauss und Corbin wurde auf den von Strauss und Corbin verwendeten Kontextbegriff verzichtet, da dieser ein anderer ist, als der in der vorliegenden Arbeit verwendete und die Nutzung unterschiedlicher Kontextbegriffe allenfalls zu Verwirrungen führen würde. Die wesentlichen Aspekte des Kontextbegriffs nach Strauss und Corbin, d.h. die Dimensionen und Eigenschaften, in die das Phänomen eingebettet ist, sind in den jeweiligen Beschreibungen des Phänomens enthalten (vgl. Kap. 5.1.1.1, 5.1.2.1, 5.1.3.1, 5.3.1.1).



Diese Darstellungsweise wurde aus folgenden Gründen gewählt: zum einen weil dies den Auswertungsprozess am besten widerzuspiegeln vermag und zum anderen weil es auf diese Weise möglich wird, die Beziehung zwischen den einzelnen Kategorien darzustellen. Zugleich soll es dem Leser und der Leserin als Orientierungshilfe dienen. An dieser Stelle möchte ich betonen, dass die unterschiedlichen Aspekte und Zusammenhänge, von den ursächlichen Bedingungen bis hin zu den Konsequenzen, auf den Interviewdaten basieren. Im Unterkapitel ‚Parallelität kultureller Orientierungen‘ wurde diese Darstellungsweise jedoch nicht verwendet, sondern stattdessen eine diskursive Form gewählt, da in den Interviewdaten selbst nur begrenzt Zusammenhänge zu erkennen sind (siehe auch Einleitung zu Kap. 5.1.4).⁵⁰

Die Interviewzitate dienen als Beleg für die jeweiligen Aspekte. Die Darstellung erfolgt so, dass jeweils das spanischsprachige Original und die deutsche Übersetzung gegenübergestellt werden. Die Analyse der Interviews erfolgte am spanischen Original. Die einzelnen Zitate habe ich selbst übersetzt, wobei ich versucht habe, die Sprache möglichst authentisch wiederzugeben. Leserinnen oder Lesern, die Spanisch verstehen, wird auffallen, dass die Menschen die spanische Sprache fehlerhaft sprechen bzw. oftmals Dinge weglassen. Das liegt zum einen an dem regionalen Dialekt, zum anderen aber auch daran, dass sie oftmals keine Muttersprachler/-innen sind. Einige Interviewzitate sind aus einer unveröffentlichten Studie zum Alltag der Kinder dieses Viertels entnommen (Rölker 2004).⁵¹

⁵⁰ Unter Zusammenhänge werden hier die Handlungs- und interaktionale Strategien, die intervenierenden und ursächlichen Bedingungen wie auch die Konsequenzen verstanden. In dieser Arbeit wurde sehr viel Wert darauf gelegt, dass die einzelnen Zusammenhänge auf der Grundlage der Daten entwickelt werden (vgl. Kap. 4.3.2). Eine weitere Analyse hinsichtlich der ‚Parallelität kultureller Orientierungen‘ erfolgt – unter Bezugnahme der in den Kapiteln 2 und 3 dargestellten Aspekte – in Kapitel 5.4.

⁵¹ Zur Erklärung der Interviewzitate: [] von der Autorin eingefügte Ergänzung; (...): ein Teil des Interviews wurde weggelassen, da es hier nicht von Bedeutung war. Zu den verwendeten Transkriptionsregeln siehe Kapitel 4.2.2.

5.1 Veränderte Anforderungen/sich verändernde Anforderungen

Das zentrale Phänomen dieser Untersuchung sind die ‚veränderten Anforderungen‘, mit denen sich die Interviewten konfrontiert sehen. Im Folgenden sollen nun die ursächlichen Bedingungen in den Blick genommen werden.

Ursächliche Bedingung: Zunahme der Bevölkerung in der Stadt Cusco und im Viertel

Die Stadt Cusco war und ist Ziel vieler Migranten/-innen. Von 1930 bis 1950 stieg die Einwohnerzahl von 20.000 auf 80.000. Infolge der massiven Zuwanderung und der daraus resultierenden Raumnot entstanden am Rande der Stadt riesige marginale Viertel. Viele Menschen mussten aufgrund von Zerstörungen durch das große Erdbeben von 1950 in diese Viertel ausweichen. Seit den 1960er Jahren kletterten die „Elendsviertel“ die Berge, die die Stadt umgeben, empor (Haferkamp et al. 1995, S. 135; Quedena 1996, S. 136 ff.). Eine ältere Frau berichtet aus vergangenen Zeiten:

„Cuando me vine acá, eran las casas en el centro no más, no habían sitios como el aeropuerto, allí donde está el coliseo, nada, silencio, crecían allí palta, crecía avena, había eucalipto. Eso no más había, en el centro había las casitas no más. Pero era pampa, en los cantos era todo así. Allí crecían plantas. Ahora está ya subiendo al cerro ya las casas.“ (Frau zit. n. Rölker 2004, S. 11 f.)

„Als ich hierher kam, waren die Häuser nur im Zentrum, es gab keine Orte wie den Flughafen, dort, wo das Stadion ist, nichts, Ruhe, dort wuchsen Avocados, Hafer, es gab Eukalyptus. Nur das gab es, Häuser gab es nur im Zentrum. Es waren alles Wiesen, an den Rändern war es überall so. Dort wuchsen Pflanzen. Jetzt reichen die Häuser schon bis an die Bergspitze.“

Ein Teil der Menschen, die an dieser Untersuchung teilnahmen, kommen ursprünglich nicht aus der Stadt Cusco. Sie kommen aus ganz unterschiedlichen Dörfern, einige aus dem Hochland, andere aus dem Gebiet des Bergurwaldes. Im Folgenden wird ein kurzer Einblick in die Gründe für die Migration gegeben: Die Gründe für die Migration sind hier unter anderem auch darin zu suchen, dass die Eltern ihren Kindern eine gute Schulbildung ermöglichen wollen. Auf dem Land gebe es zwar in vielen Dörfern Schulen, doch die Qualität des Unterrichts liege weit unter dem Niveau der Stadt. Ein Vater erzählt, dass der Unterricht auf dem Land nicht regelmäßig stattfindet:

„En la escuela nada aprenden, porque los profesores no trabajan como debe de ser. (...) Ellos laboran no más 15 días no más. (...) De Ocongate vienen a cobrar, vienen el 23 así no más, de ya regresan el 7 o 8 del siguiente mes.“ (Mann zit. n. ebd., S. 19)

„In der Schule lernen sie nichts, weil die Lehrer nicht so arbeiten, wie sie sollten. (...) Sie arbeiten nur 15 Tage. (...) Von Ocongate kommen sie, um ihr Gehalt abzuholen, sie kommen am 23. so ungefähr, und dann kehren sie am 7. oder 8. des nächsten Monats zurück.“

Die Lehrer/-innen blieben viele Tage weg, so berichtet der Vater, obwohl die Fahrt ins Dorf nur einen halben Tag dauere. Eine Mutter bestätigt, dass die Kinder in den Schulen auf dem Land nicht viel lernen würden:

„En el campo no se estudia bien. Al veces los profesores vienen a la ciudad. Difícil aprenden [los niños]. Pero yo no quiero que aprenden [sus hijos] en el campo sino acá en la ciudad.“ (Frau zit. n. ebd.)

„Auf dem Land lernt man nicht gut. Manchmal kommen die Lehrer in die Stadt, sie [die Kinder] lernen nur schwer. Aber ich will nicht, dass sie [ihre Kinder] auf dem Land lernen, sondern hier in der Stadt.“

Neben der Schulbildung wollen die Menschen ihren Kindern ein besseres Leben ermöglichen, als sie selbst es hatten und haben:

I.: ¿Le gusta más la vida en la ciudad?
S.: Hm. Yo quiero, o sea ehm ahora por el momento sí. Por mis hijos porque mis hijos tienen que tener otra vida ya, no lo mismo. (D 130-132)

I.: Gefällt Ihnen das Leben in der Stadt besser?⁵²
S.: Hm. Ich möchte, d. h. ehm im Moment schon. Für meine Kinder, denn meine Kinder sollen ein anderes Leben haben, nicht dasselbe.

Ein weiterer Grund für die Migration ist, dass das ‚Überleben‘ auf dem Land sehr schwierig ist. So erzählt eine Frau, dass sie mit ihrem Mann und Kindern in die Stadt kam, weil es ihnen auf dem Land wirtschaftlich nicht gut ging:

„Por allá en Quillabamba ..., los productos están muy bajos, hay productos como el café y el cacao y no hay el precio ... así están bajos los productos no vale estar allá.“ (Frau zit. n. Rölker 2004, S. 18)

„Dort, in Quillabamba ..., die Produkte sind sehr niedrig, es gibt Produkte wie Kaffee und Kakao und es gibt nicht den Preis ... die Produkte sind niedrig⁵³, es lohnt sich nicht dort zu sein.“

Was bedeutet die Migration? Mit welchen Dingen sehen sich die Migranten/-innen konfrontiert?

Die Migranten/-innen müssen sich, wenn sie in die Stadt kommen, an eine andere, städtische Kultur gewöhnen, denn das Leben in der Stadt unterscheidet sich erheblich vom Leben auf dem Land. Die Unterschiede machen die interviewten Erwachsenen vor allem an zwei Aspekten fest: Auf dem Land werde hauptsächlich Quechua gesprochen, während in der Stadt Spanisch üblich sei. Viele, die vom Land kommen, beherrschen jedoch die spanische Sprache nicht. Der zweite wichtige Unterschied ist für die Interviewten, dass sie auf dem Land Selbstversorger waren und damit nur sehr wenige Produkte käuflich erwerben mussten. In der Stadt hingegen „sei alles Geld“ („aquí todo es plata“), wie sich die Interviewten ausdrücken. Auch wenn viele Bewohner/-innen versuchen, sich nach wie vor selbst zu versorgen, indem sie Tiere wie zum Beispiel Meerschweinchen oder Hühner halten⁵⁴ und jede kleine Stelle vor dem Haus nutzen, um etwas anzupflanzen, sind sie dennoch auf eine Verdienstmöglichkeit angewiesen, um die Produkte, die sie zum Überleben benötigen, zu erwerben. Das Leben in der Stadt erscheint für viele sehr schwierig, weil auf irgendeine Weise Geld erwirtschaftet werden muss. Diejenigen, die in der Stadt keine Arbeit finden, vermissen die Vorzüge, die das Leben als Selbstversorger auf dem Land hatte:

„Como he hecho durar [el dinero]. Yo no compro, así de la chacra ... Así solamente. Quiero crear así gallintas así, con eso puedo pasar la vida.“ (Frau zit. n. ebd., S. 20)

„Wie lange[das Geld] ausreichte. Ich kaufe nicht, nur vom Feld ... Nur so. Ich will Hühner züchten, damit kann man ganz gut leben.“

Für einen Vater ist die Möglichkeit der Selbstversorgung der Hauptgrund, warum er sehr gerne wieder in sein Heimatdorf zurückkehren würde:

„Regresaría mejor a mi pueblo a trabajar mi chacra, traer de allá productos. (...) Porque acá, vivir en una casa en alquiler, es difícil.“ (Mann zit. n. ebd.)

„Es wäre besser, in mein Dorf zurückkehren, um mein Feld zu bestellen, von dort Produkte mitzubringen (...). Weil hier, in einem gemieteten Haus zu leben, es ist schwer.“

⁵² Erklärung zu den Interviewausschnitten: I. steht für Interviewer und S. für Señora bzw. Señor (Frau bzw. Mann).

⁵³ Gemeint ist hier, dass man beim Verkauf nur wenig Geld erhält.

⁵⁴ Meerschweinchen ist eine Spezialität und wird zu besonderen Anlässen serviert.

Nur liege ihm die Bildung seiner Töchter so sehr am Herzen, dass er dafür ein Leben in der Stadt führe.

Sich verändernde Lebensbedingungen im marginalen Viertel

Aber längst nicht alle Bewohner/-innen des Viertels kommen vom Land. Einige sind auch bereits im Viertel aufgewachsen. Andere sind in anderen Vierteln der Stadt Cusco aufgewachsen und kamen dann in das Viertel, um eine eigene Familie zu gründen, manchmal aber auch, weil die Grundstückspreise und Mieten in den zentraleren Teilen der Stadt für sie nicht mehr erschwinglich waren. Das Wachstum des Viertels ist damit nicht nur durch die Migration vom Land, sondern auch durch das Wachstum der Bevölkerung zu erklären. Insbesondere diejenigen, die schon länger in dem Viertel leben, erzählen von den gravierenden Veränderungen der Stadt Cusco und dem Leben in dem Viertel, die infolge des Bevölkerungswachstums entstanden. Eine junge Frau (22 Jahre alt) berichtet, dass sie, als sie nach vier Jahren wieder zurück nach Cusco gekommen ist, das Viertel ganz verändert vorgefunden habe:

„Esto era campo. En tanto, en cuatro años no más ya se había hecho casas. (...) Porque por allá no había casas. Árboles así como bosque así. De estos cuatro años, cuando me regresé todo estaba ciudad, ha cambiado.“ (F 96-98)

„Das hier war Land. In nur vier Jahren wurden hier Häuser gebaut. (...) Weil dort gab es keine Häuser. Bäume, also Wälder. Nach diesen vier Jahren, als ich wiederkam, war alles Stadt, es hat sich verändert.“

Das Leben im marginalen Viertel war vor einiger Zeit, so berichten die Interviewten, ganz anders. Den Menschen war es möglich, sich durch die Haltung von Tieren und die Bewirtschaftung von Äckern selbst zu versorgen. Das sei nun infolge der Bebauung des Viertels nicht mehr möglich.

„Más antes habían más animales. Cuando no habían por allá las casas. [Mi tía] tenía oveja y chanco. Después, poco a poco, cuando ya empezaron hacer las casas, ya no hay campo. También acá no quieren que crían ya animales, porque supongo no más, porque quieren hacer pista así. Ya animales ya no deben estar allá.“ (F 133-136)

„Vorher gab es mehr Tiere. Als es dort noch keine Häuser gab. [Meine Tante] hatte Schafe und Schweine. Danach, als sie Stück für Stück anfangen die Häuser zu bauen, gibt es kein Land mehr. Auch wollen sie hier nicht mehr, dass Tiere gehalten werden, wohl weil sie eine Straße bauen wollen. Die Tiere dürfen nicht mehr dort sein.“

Eine Frau berichtet, dass dadurch, dass es einerseits nicht mehr möglich sei, Selbstversorger zu sein, und andererseits viele Menschen im Viertel leben, die Armut größer geworden sei. Früher gab es ihr zufolge alles im Überfluss und jetzt, wo es so viele Menschen gebe, sei die Armut größer:

„Ahh mi niñez es ehmmm, era así era, todo esto no era así ciudad. Todo esto era chacra (...) Cosechaba trigo, papa, habas. Eso era mi vida antigua. Ehm, abundancia había. Pero ahora no. Más gente más necesidad. Más gente peor necesidad.“ (N 53-59)

„Ahh meine Kindheit ist ehmmm, war so, das Alles hier war nicht Stadt. Das Ganze war Land/Acker. (...) Ich erntete Weizen, Kartoffeln, Bohnen. Das war mein Leben früher. Ehm, es gab im Überfluss. Aber jetzt nicht. Mehr Menschen, mehr Bedarfe, mehr Menschen, extremere Bedarfe.“

Außerdem führe, so eine Interviewte, das Wachstum des Viertels und das Leben auf engem Raum zu Problemen. Eine Frau deutet an, dass das Leben im Viertel nicht nur in finanzieller Hinsicht problematischer geworden sei. Es sei nun nicht mehr ruhig.⁵⁵

⁵⁵ Was genau die Interviewte unter „nicht mehr ruhig“ versteht, wird auch im Kapitel 5.2 deutlich.

I.: ¿Usted siempre ha vivido en este barrio?

S.: Sí, pero antes, cuando era niña, no vivimos mucha gente. Canchones, campo. Entonces tranquilo. Pero ahora todo está casa, casa, casa, ya no es campo ya no, es más problemático. (B 94-96)

I.: Haben Sie immer in diesem Viertel gelebt?

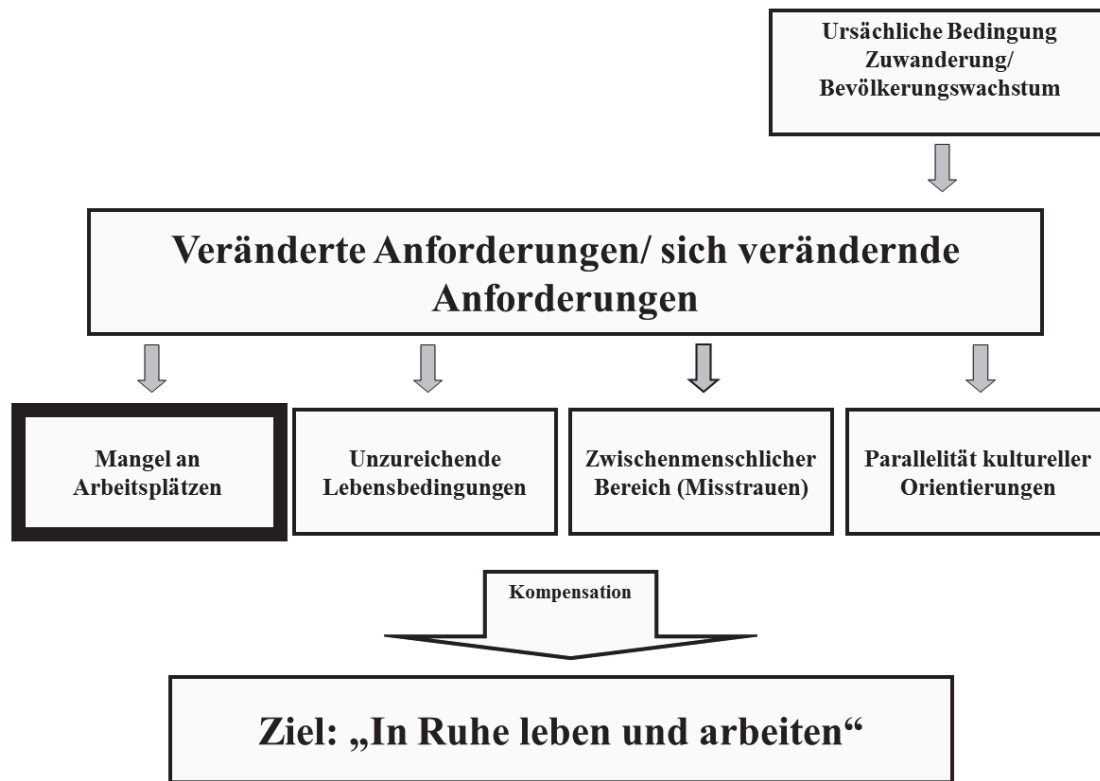
S.: Ja, aber vorher, als ich Kind war, lebten nicht viele Menschen hier. Wiesen, Land. Daher ruhig. Aber jetzt ist alles Haus, Haus, Haus, jetzt ist es nicht mehr Land, jetzt ist es problematischer.

In diesen Interviewziten klingt schon an, mit welchen Veränderungen und mit welchen einhergehenden Anforderungen sich die Menschen konfrontiert sehen. Es zeigt sich, dass sowohl diejenigen, die vom Land in die Stadt kamen, als auch diejenigen, die bereits in der Stadt Cusco aufwuchsen, sich mit gravierenden Veränderungen der Lebensbedingungen konfrontiert sehen. Auch wenn sich vermuten lässt, dass die erste Gruppe diese Veränderungen als Bruch erfahren hat und Letztere den Prozess der Veränderungen miterleben, ist die Bewältigung der jetzigen Lebenssituation im Kontext des marginalen Viertels beiden gemein. Im Folgenden soll nun eine vertieftere Analyse der veränderten Anforderung erfolgen. Die veränderten Anforderungen lassen sich, so die Ergebnisse dieser Untersuchung, vor allem in vier unterschiedliche Bereiche (Subkategorien) zusammenfassen:

1. Arbeitsplatzmangel/Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt
2. Als unzureichend wahrgenommene Lebensbedingungen
3. Der zwischenmenschliche Bereich
4. Parallelität kultureller Orientierungen

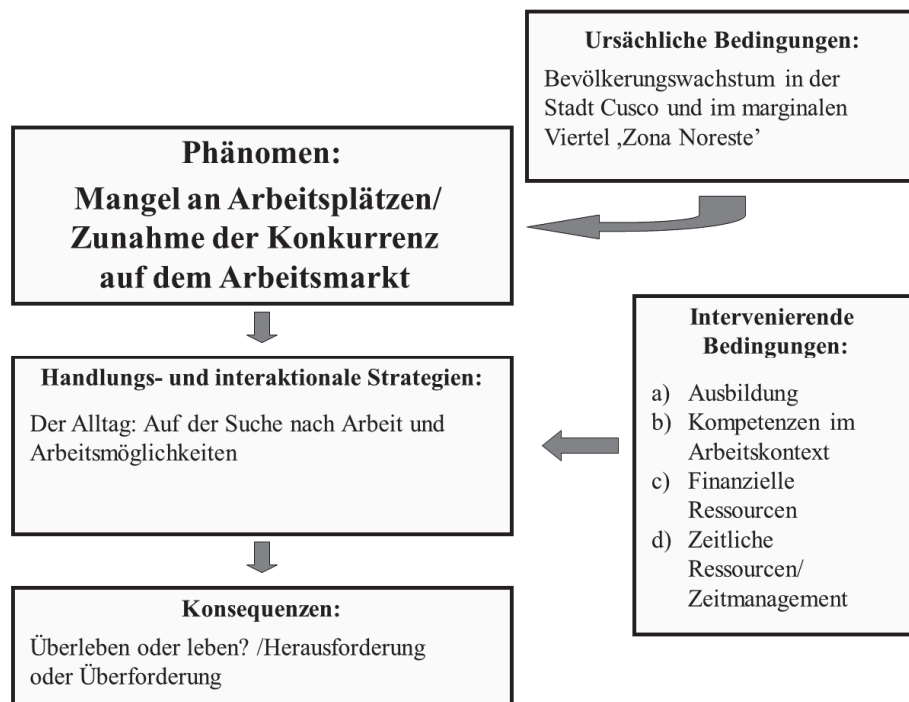
In den folgenden Kapiteln werden zunächst die vier Subkategorien ‚Mangel an Arbeitsplätzen‘, ‚als unzureichend wahrgenommene Lebensbedingungen‘, ‚der zwischenmenschliche Bereich‘, der durch Neid und Missgunst geprägt ist, sowie die Subkategorie ‚Parallelität kultureller Orientierungen‘ dargestellt.

5.1.1 Phänomen: Mangel an Arbeitsplätzen und Zunahme der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt



Dieses Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Eine ausführlichere Darstellung der Arbeitssituation der Befragten bildet den Ausgangspunkt dieses Kapitels. Auf diese Weise soll der Leserin und dem Leser ermöglicht werden, die Bedingungen, in denen die Menschen leben, nachzuvollziehen. Anschließend werde ich auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien, die den Alltag der Menschen prägen, eingehen. Die Bezeichnung ‚auf der Suche nach Arbeit und nach Arbeitsmöglichkeiten‘ ist dem Datenmaterial entlehnt (In-vivo-Code). In dem sich anschließenden Teil werden die intervenierenden Bedingungen, die sich einerseits auf die Handlungs- und interaktionalen Strategien beziehen und andererseits Bedingung für den Umgang mit dem Phänomen⁵⁶ sind, beleuchtet. Die Handlungs- und interaktionalen Strategien sowie die intervenierenden Bedingungen führen zu der Konsequenz ‚überleben oder leben?‘. Auf die ursächliche Bedingung, die Zunahme der Bevölkerung, wurde bereits in Kapitel 5.1 ausführlich eingegangen. Sie wird hier aus diesem Grund nicht weiter erläutert. Folgende Grafik soll der Leserin und dem Leser als Orientierungshilfe dienen:

⁵⁶ Unter Phänomen wird in der Grounded Theory nach Strauss und Corbin ein Ereignis verstanden, auf das sich eine Reihe von Handlungen bezieht mit dem Ziel, das Ereignis zu bewältigen (vgl. Kap. 4.3.2). In diesem Fall ist das Phänomen der von den Befragten wahrgenommene Mangel an Arbeitsplätzen und die Zunahme der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt.



5.1.1.1 Beschreibung des Phänomens

Die meisten Frauen gehen neben dem Haushalt und der Kindererziehung einer Arbeit nach. Sie finden beispielsweise Anstellungen in Hotels und Restaurants, waschen Wäsche⁵⁷ und kochen für betuchtere Familien oder Hotels. Die Bezahlung für die Arbeit sei jedoch so gering, dass es kaum zum Leben reiche:

„(...) trabajo así por así no hay. (...) Si es que hay trabajo, te pasan una miseria, no alcanza para nada. Por eso digo que es un poco difícil.“ (B 15-18)

„(...) Arbeit gibt es so nicht. (...) Und wenn es Arbeit gibt, geben sie dir einen Hungerlohn, das reicht für nichts. Deshalb sage ich, dass es etwas schwierig ist.“

„No hay trabajo, no hay trabajo, muy poco [trabajo]. (...) Y si hay, también muy poco nos pagan pués.“ (M 50-52)

„Es gibt keine Arbeit, es gibt keine Arbeit, sehr wenig [Arbeit]. (...) Und wenn, dann zahlen sie uns ganz wenig.“

Viele Männer sind als Saisonarbeiter beim Bau tätig. Doch die wenigsten haben einen festen Arbeitsplatz und damit keine finanzielle Absicherung. Sie arbeiten, wenn Aufträge anliegen. Insbesondere kann dies in der Regenzeit⁵⁸ einen Verdienstausschlag bedeuten, da Bauvorhaben in dieser Zeit nicht durchgeführt werden:

„Si, [mi esposo] trabaja también, pero de vez en cuando, cuando tiene [trabajo]. Es albañil, cuando tiene oportunidad de trabajo, trabaja. Cuando no, no. La que trabaja es más soy yo.“ (K 226-227)

„Ja, [mein Mann] arbeitet auch, aber nur manchmal, wenn er [Arbeit] hat. Er ist Zimmermann, wenn er die Möglichkeit hat zu arbeiten, arbeitet er. Wenn nicht, dann nicht, ich bin diejenige, die mehr arbeitet.“

Als eine ganz gute Einnahmequelle gilt der Job als Busfahrer. Dieser ermögliche zumindest ein relativ geregeltes, wenn auch geringes Einkommen. Einige Familien arbeiten in der Her-

⁵⁷ Die Wäsche wird in Peru gewöhnlicherweise mit der Hand gewaschen.

⁵⁸ Die Zeit der heftigen Regenfälle ist vor allem im Januar und Februar.

stellung von *artesanías* (handgefertigten Souvenirs). Dies führen sie meist im Auftrag von Mittler-Personen durch, die in die Viertel kommen, Aufträge verteilen, die fertigen Produkte abholen und diese dann an Touristen/-innen weiterverkaufen (Rölker 2004, S. 21). Die Bezahlung sei aber meistens sehr gering.

Es zeigt sich, dass es für viele Interviewte problematisch ist, dass es kaum Arbeitsplätze gibt und damit auch kaum feste Anstellungen. Abhängige Tätigkeiten (für Arbeitgeber) sind nicht sicher, schwer zu finden und, wie oben deutlich wurde, oftmals sehr schlecht vergütet. Aus diesen Gründen bestreitet ein Großteil der Menschen ihren Lebensunterhalt durch selbstständige Tätigkeiten im informellen Sektor. Sie verkaufen beispielsweise verschiedene Produkte auf der Straße. Eine ältere Frau, die gebackene Bananen auf der Straße im Zentrum verkauft, berichtet von ihrem Alltag:

„Bueno, mi día es así: me levanto temprano, no cierto, me voy a comprar, listo, pongo al horno, me voy a vender, ahora regreso. Regresando ya a las cinco de la tarde, me voy saliendo otra vez a vender yuca rebosada ya también. [...] Once de la noche, doce de la noche, depende porque hay veces no se acaba rápido, a veces se acaba rápido, rápido me vengo, a veces sí, a veces no.“ (N 10-17)

„Also, mein Tag ist so: Ich stehe früh auf, nicht wahr, ich gehe einkaufen, fertig, stelle ich es in den Ofen, ich gehe verkaufen, jetzt komme wieder. Dann gehe ich um fünf Uhr nachmittags noch mal los, um dann Maniok zu verkaufen. (...) Elf Uhr abends, zwölf Uhr abends, es kommt drauf an, weil es sich manchmal nicht schnell verkauft, manchmal verkauft es sich schnell, dann komme ich schnell wieder, manchmal ja, manchmal nicht.“

Oftmals ist es für die Menschen gar nicht einfach, Kunden zu finden, die ihre Produkte kaufen. Ein Interviewter, der verschiedene Produkte verkauft, drückt das so aus:

„Hay días que gotea, pero hay días que no tampoco. Entonces si no hay, no hay plata.“ (E 55)

„Es gibt Tage, an denen es läuft, aber es gibt auch Tage, an denen es nicht läuft. Dann haben wir kein Geld.“

Dies ist unter anderem auch Folge der großen Konkurrenz. Besonders gravierend scheint es beim Verkauf von handgefertigten Souvenirs (*artesanías*) zu sein. Eine Frau, die die von ihrem Mann hergestellten Souvenirs verkauft, berichtet:

I.: ¿En qué trabaja [su esposo]?
S.: Hace artesanías, tallados en piedra, y yo lo vendo en avenida sol, una tiendita pequeña alquilado. Allí vendemos cosas para turistas, artesanías.
I.: ¿Y se vive más o menos con eso?
S.: Ahora no. No se vende ya mucho, porque hay más personas que venden, más competencia, ya no resulta. (B 153-158)

I.: Wo arbeitet er [Ihr Mann]?
S.: Er stellt Souvenirs, aus Stein gemeißelte Figuren, her und ich verkaufe sie in der Avenida Sol⁵⁹, in einem kleinen gemieteten Lädchen. Dort verkaufen wir Dinge für Touristen, Souvenirs.
I.: Und kann man davon ganz gut leben?
S.: Jetzt nicht. Jetzt verkauft man nicht mehr viel, weil es mehr Leute gibt, die verkaufen, mehr Wettbewerb, das lohnt sich nicht mehr.

Diese Familie hat im Zentrum einen kleinen Laden gemietet, da der Verkauf auf der Straße, und hier insbesondere in den zentraleren Bereichen, untersagt ist und von der Stadtverwaltung geahndet wird. Auch anderen erschwert dies das Leben. Eine Frau, die vorher Essen oder andere Dinge auf der Straße verkaufte, berichtet:

„Ahora no dejan vender los municipales. Votan ya, (...) está prohibido.“ (I 21)

„Jetzt lässt die Stadtverwaltung nicht zu, dass etwas verkauft wird. Sie vertreiben uns sogar (...) es ist verboten.“

⁵⁹ Die Avenida del Sol ist die Hauptstraße im Zentrum von Cusco.

Einige Männer arbeiten als Taxifahrer, sie leihen sich, insofern sie, wie die meisten, keine eigenen Autos besitzen, Autos, für die sie eine tägliche Miete bezahlen. Sie sind selbstständig, d. h. an keine Firma gebunden. Auch wenn auch hier die Konkurrenz zunehme, so könne auf diese Weise der Lebensunterhalt ganz gut bestritten werden. Andere führen einen kleinen Laden oder ein Restaurant im Viertel. Eine Frau, die ein kleines Restaurant an der Endhaltestelle des Busses hat, berichtet von ihrem Alltag:

„(...) yo me levanto, hago almuerzo y desayuno. Me levanto cinco de la mañana, cinco y media. A esa hora empiezo hacer el desayuno. Despacho, de ahí alisto para el almuerzo. Estoy con el almuerzo hasta las dos y treinta á tres (...). También después de eso voy al mercado, compro mis cosas que tengo que preparar para el día siguiente, y en la noche hago mis recados. Eso es lo que yo hago.“ (K 9-14)

„(...) ich stehe auf, mache Mittagessen und Frühstück, ich stehe zwischen fünf und halb sechs Uhr morgens auf. Um diese Zeit beginne ich das Frühstück zu machen: Ich verabschiede [meine Kinder in die Schule] dann bereite ich das Mittagessen zu. Die Mittagessenszeit ist bis halb drei, drei (...). Dann gehe ich zum Markt, kaufe meine Sachen, die ich für den nächsten Tag für das Essen brauche, und am Abend mache ich meine Verpflichtungen. Das ist das, was ich mache.“

Der Verdienst variere, so die Interviewte, je nachdem, wie viele Kunden kommen:

„Hay días que va harta gente, hay días que hay poca gente. Es que acá, arriba, vive poca gente. No es como en el centro.“ (K 20)

„Es gibt Tage, da kommen viele Leute, es gibt Tage, da kommen wenig Leute. Es ist, weil hier oben wenige Menschen wohnen. Es ist nicht wie im Zentrum.“

Diese Frau führt den geringen Verdienst auf die Lage des Restaurants im marginalen Viertel zurück. „Hier oben“, so die Interviewte, gebe es nicht genug Kundschaft. Ein Restaurant im Zentrum zu führen, könne sie sich aber wegen der Miete, die sie dort bezahlen müsste, nicht leisten.

Diejenigen, die ein kleines Lebensmittellädchen im Viertel betreiben, machen dies meist, um eine zusätzliche Einnahmequelle zu haben. Eine Frau, die tagsüber im Hotel arbeitet, berichtet:

I.: ¿Y la tienda hace aparte?

S.: Porque a veces no alcanza. Siquiera un capucito, ya para comer. Un poco necesitamos también, bueno, para el estudio de mi hija. (A 148-149)

I.: Und den Laden machen Sie zusätzlich?

S.: Weil (das Geld) manchmal nicht reicht. Zumindest ein bisschen, um zu essen. Wir brauchen auch ein bisschen, für die Schule meiner Tochter.

Der Laden allein reiche nur für den Lebensunterhalt. Es sei, so ein Interviewter, immer erforderlich, zusätzliche Einkünfte zu haben:

S.: Esto [la tienda] es para substen ..., para vivir no más. Siempre hay que trabajar en algo más.

I.: ¿Usted trabaja en algo más?

S.: Claro, en negocio, viajo a Puno, vengo acá. Por el trabajo. Hay días cuando uno quiere trabajar, hago esto siquiera. (D 59-62)

S.: Das (der Laden) ist für den Unter-. Nur um zu leben. Man muss immer etwas zusätzlich verdienen.

I.: Sie arbeiten noch in etwas anderem?

S.: Klar, im Handel, ich reise ich nach Puno, komme hierher. Wegen der Arbeit. Es gibt Tage, da will man arbeiten, ich mache das zumindest.

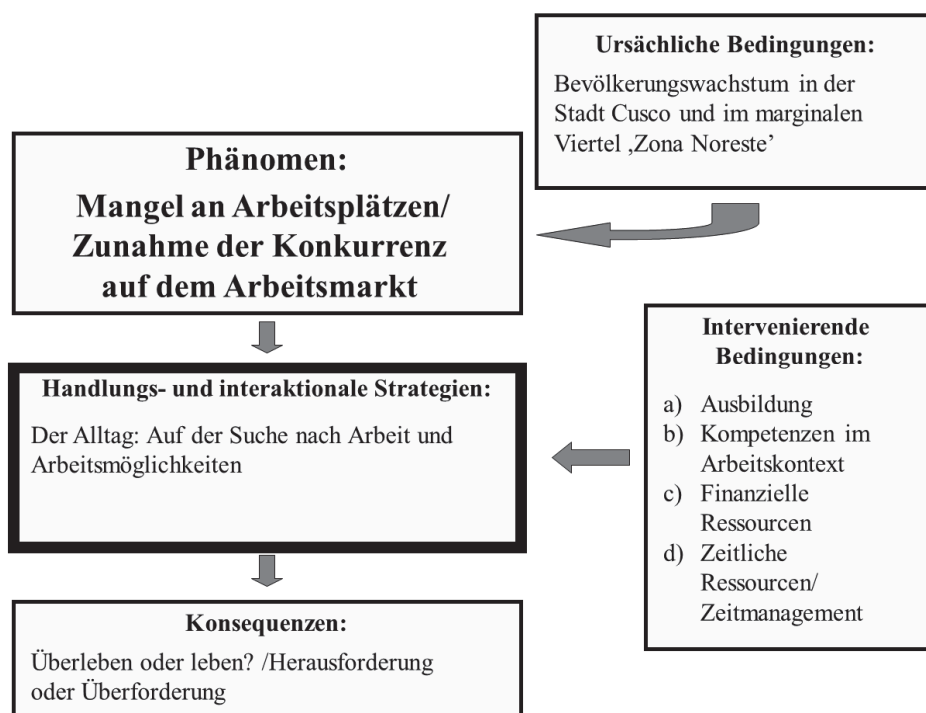
Dieser Mann kauft verschiedene Produkte in Puno ein, um sie dann in Cusco auf der Straße oder auf dem Markt wieder zu verkaufen. Auch andere berichten davon, dass es erforderlich sei, verschiedene Verdienstmöglichkeiten zu haben:

„Yo ahora tejo chompitas (...) lo vendo. También llevo comida así algunos colegios así para vender. (...) De eso vivo.“ (M 89-95)

„Jetzt stricke ich Pullover (...) verkaufe sie, außerdem verkaufe ich in einigen Schulen Essen. (...) Davon lebe ich.“

Feste Arbeitsplätze gebe es kaum und dann sei der Verdienst, so berichten einige, auch nicht immer ausreichend. Ein anderer Mann, der bereits in Ruhestand ist, erzählt, dass seine Rente nicht ausreiche und dass er aufgrund dessen zusätzlich noch die Einnahmen, die er mit einem kleinen Lebensmittellädchen erwirtschaftet, benötigt (vgl. Interview E 48-56).

5.1.1.2 Handlungs- und interaktionale Strategien



In den obigen Zitaten wurde bereits deutlich, dass die Menschen in vielen unterschiedlichen Bereichen arbeiten, um ihren Lebensunterhalt zu erwirtschaften. Einige gehen auch unterschiedlichen Tätigkeiten parallel nach. Der Alltag vieler Menschen im Viertel Zona Noreste ist von der Suche nach Einnahmequellen bzw. von der Suche nach Arbeit, bei der sie mehr Geld verdienen können, geprägt:

„Estoy pensando pues, a veces no alcanza la economía, a buscar otro futuro, no, trabajar en otra cosa que pueda subventar MAS.“ (A 143-145)

„Ich denke, da manchmal die Einkünfte nicht reichen, eine andere Zukunft zu suchen, nicht wahr, in irgendeiner Sache zu arbeiten, die es ermöglicht, die Kosten BESSER zu bestreiten.“

„Estoy en busca de trabajo, y veré en lo sucesivo, ojalá tenga suerte de poder trabajar y seguir trabajando.“ (M 245 f.)

„Ich bin auf der Suche nach Arbeit, und werde es künftig sehen, hoffentlich habe ich Glück, arbeiten zu können und weiter zu arbeiten.“

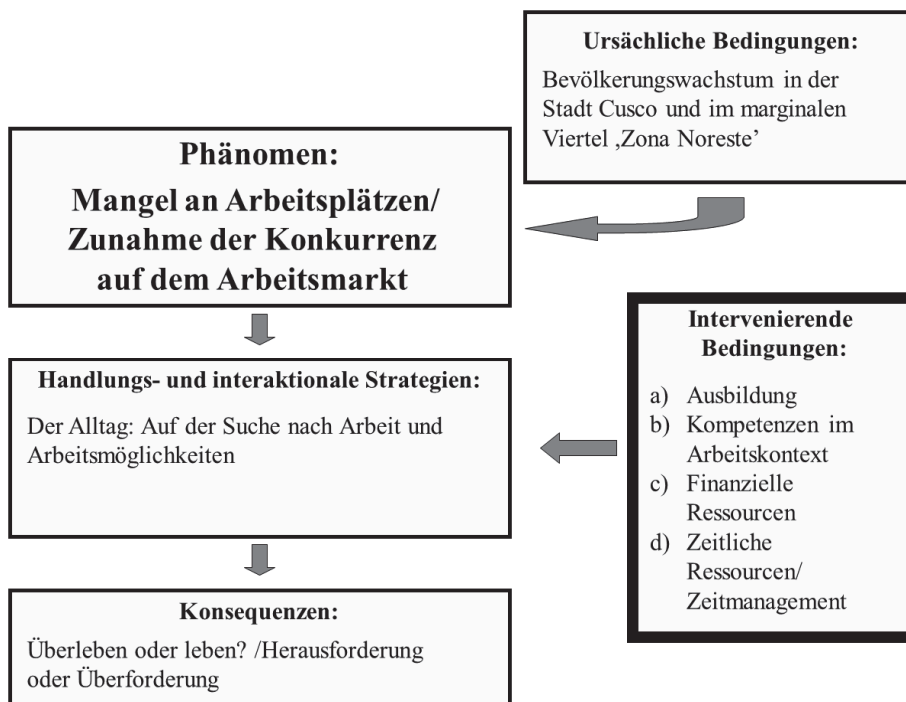
Sich auf die Suche nach Arbeitsmöglichkeiten zu begeben bedeutet in diesem Kontext etwas ganz anderes, als wir aus unseren Breiten gewöhnt sind. Man kann es sich nicht so vorstellen,

dass sich ein Arbeitsamt um diese Belange kümmert. Es gibt zwar auch Anzeigen und Aus-hänge für Arbeitstätigkeiten, die jedoch im Vergleich zu der Anzahl derjenigen, die auf Ar-beitssuche sind, sehr gering sind. Die meisten gehen informelle Wege, um eine Arbeitsstelle zu finden. Eine Frau berichtet, dass sie in den gut situierten Haushalten ihre Dienste als Wä-scherin anbietet (Interview Z4).

Zu der Suche nach Arbeitsmöglichkeiten gehört nicht nur die Suche nach einem Arbeitsplatz, sondern auch die Suche nach Möglichkeiten und eigenen Ideen, welche Artikel und Produkte an welchen Orten Absatz finden könnten. Das wird besonders bei denjenigen deutlich, die versuchen, unterschiedliche Artikel zu verkaufen und in unterschiedlichen Bereichen zu arbei-ten.

Welche Bedingungen haben einen Einfluss darauf, wie die Menschen mit dem Mangel an Arbeitsplätzen umgehen und wie sie die sich daraus ergebenden Herausforderungen meistern? Dies soll im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden.

5.1.1.3 Intervenierende Bedingungen



a) Ausbildung/Arbeiten in einem gelernten Beruf

Diejenigen, die ihre wirtschaftliche Lage und damit auch ihr Leben als sehr schwer bezeichnen, führen dies vor allem auf ihre fehlende Ausbildung und auf die fehlenden Bemühungen ihrer Eltern zurück:

„Como he sufrido, como no me han educado mis papás. Si ellos me hubieran educado, tal vez tendría algún posición, no. Estaría diferente mi hogar, si sería yo algún profesional⁶⁰. Haría algo, ganaría algo ya. Traería a la casa algo. Pero sin estudio la vida es fatal.“ (C 78-81)

„Wie ich gelitten habe, weil mich meine Eltern nicht zur Schule geschickt haben. Wenn sie mich zur Schule geschickt hätten, hätte ich jetzt vielleicht eine Stelle. Wenn ich einen Beruf erlernt hätte wäre mein Zuhause anders. Ich würde etwas machen, ich würde etwas verdienen. Ohne Ausbildung ist das Leben schrecklich.“

Eine Ausbildung zu haben ist aus der Perspektive der Menschen die Lösung aller Probleme. Dadurch habe man eine sichere Einnahmequelle:

S.: Ehm, más que todo, si tú terminas tu profesión tienes un trabajo seguro.

I.: Hm

S.: Eso es lo esencial, ya nadie te puede botar del trabajo, en cambio tienen tu título, tienen tu profesión, ya con eso tu trabajo está seguro.

I.: Hm

S.: Es así. Para un buen futuro. (Q 259-262)

S.: Ehm, vor allem wenn du deine Berufsausbildung/Studium beendest, hast du eine sichere (feste) Arbeit.

I.: Hm

S.: Das ist das Wichtigste, dann kann dich keiner mehr aus der Arbeit hinauswerfen, wenn du aber deinen Titel, deinen Beruf hast, dann ist damit deine Arbeit sicher.

I.: Hm

S.: So ist es. Für eine gute Zukunft.

Die Interviewten sind der Überzeugung, dass man mit einer Berufsausbildung gar nicht erst in die Situation kommt, sich gegenüber der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu müssen.

I.: ¿Qué hay que saber para vivir aquí?

S.: Hay que saber muchas cosas, hay que saber ... ehm ...

I.: ¿Por ejemplo?

S.: Ehm, que, por ejemplo yo veo no más a lo que yo no sé hacer nada, veo que, ... cualquier cosa, hacer negocio o veo otras personas que trabajan, así mujeres trabajan y ... Ya hay que saber de todo, no quedarse así, al menos yo apenas he terminado mi secundaria no más y ... y yo no he estudiado más allá. (B 36-42)

I.: Was muss man wissen, um hier zu leben?

S.: Man muss vieles wissen, man muss wissen ... ehm ...

I.: Zum Beispiel?

S.: Ehm, das, ich sehe zum Beispiel nur, dass ich nichts kann, ich sehe dass ... Egal welche Sache, kleinen Handel zu betreiben oder ich sehe Personen, die arbeiten, Frauen arbeiten, arbeiten und ... Man muss alles wissen, nicht so zurückbleiben, ich habe gerade mal meine Secundaria beendet und ... und habe nicht mehr weiter gelernt/studiert.

Diese Frau führt verschiedene Aspekte an: Zum einen sollte man die Schule beenden und einen Beruf erlernen. Für sie ist das, wie für viele andere auch, die Lösung, um ein ‚gutes‘ Leben führen zu können. Denn dann sei das Leben einfacher. Gleichzeitig sagt sie aber auch, dass man alles wissen muss. Die Frage, die sich stellt, ist, ob das nicht ein Widerspruch ist: einen Beruf erlernen und gleichzeitig alles wissen. Oder geht es darum, verschiedene Berufe

⁶⁰ Profesional wird im Folgenden mit dem Begriff „Berufstätige“ bzw. „einen Beruf erlernen“ oder „in einem erlernen Beruf arbeiten“ übersetzt. Gemeint sind hier Berufe, die eine Ausbildung oder ein Studium erfordern. In Peru werden die meisten Berufe in Form eines Studiums an einer Universität oder an einem Institut absolviert. Eine Übersetzung mit dem Begriff Akademiker ist jedoch deswegen schwierig, weil die hier gemeinten Berufe in Deutschland nicht unbedingt akademische Berufe sind. Gemeint sind hier daher beide: akademische und nicht akademische Berufe.

zu erlernen? Besonders interessant ist hier auch, dass sie Tätigkeiten anspricht, wie z. B. einen kleinen Handel zu betreiben, die viele andere auch ohne Berufsausbildung ausführen. Weiterhin sagt sie, dass man nicht zurückbleiben solle, wobei dieses ‚Zurückbleiben‘ bei ihr direkt in Zusammenhang mit der Berufsausbildung zu stehen scheint. Für diese Frau ist die fehlende Ausbildung der Angelpunkt. Doch wie gehen andere Menschen, die auch keine Berufsausbildung genossen haben, mit dem Alltag um? Hier schließt sich das folgende Kapitel an, in dem der Frage nachgegangen werden soll, was man aus der Sicht der Interviewten wissen und können sollte, um im Viertel zu leben.*b) Kompetenzen im Arbeitskontext*

Was muss man nach Ansicht der Bewohner/-innen wissen und können, um in diesem Kontext zu leben?

I.: ¿Qué hay que saber para vivir en este medio?
S.: Ehm, ... nada. El idioma no más, después tranquilo, trabajando no más. (A 116 f.)

I.: Was muss man wissen, um in diesem Umfeld zu leben?
S.: Ehm, ... nichts. Nur die Sprache, dann nur ganz in Ruhe, arbeiten.

Nach einem kurzen Stocken sagt die Interviewte, dass man eigentlich nichts wissen muss. Dann sagt sie aber, dass es wichtig sei, die Sprache zu können.⁶¹ Im weiteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass die Interviewte mit Sprache sich sowohl auf Spanisch als auch auf Quechua bezieht (weitere Ausführungen dazu siehe Kapitel 5.1.4). Außerdem sei es wichtig, in Ruhe zu arbeiten. Was genau unter ‚in Ruhe arbeiten‘ verstanden wird, wird in Kapitel 5.2 näher beleuchtet. Andere antworten auf die Frage, was man wissen und können muss, um im Viertel zu leben, dass man eine Arbeit haben und arbeiten können muss:

„Ehm ... ehm. Tener un trabajo. Esto será siempre ... Ehm no sé ... Es que hay que trabajar no, trabajar sería ... no sé.“ (F 170-177)

„EhmEhm. Eine Arbeit haben. Das wird es immer sein. Ehm ...ich weiß nicht ... Man muss nur arbeiten, arbeiten ... ich weiß nicht.“

„Hmmm, acá más que todo hay que saber trabajar y hay que saber trabajar sí.“ (Q 257)

„Hmm, hier muss man vor allem arbeiten können. Ja, man muss arbeiten können.“

⁶¹ In den Interviews ist für viele diese Frage erst einmal befremdlich, und das ist nachvollziehbar, denn dies gehört zum Alltagswissen und wird von den Menschen nur im Zusammenhang mit der Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder thematisiert. Sicherlich ist es an dieser Stelle ein Vorteil, dass die Interviewerin aus einem anderen kulturellen Kontext kommt.

Doch was heißt arbeiten zu können? Die Ergebnisse einer Befragung in einer Versammlung des Teilviertels Huaracpunco⁶² liefern wichtige Ergänzungen zu dieser Fragestellung:

<p>¿Que hay que saber y conocer para vivir aqui?</p> <p>Quecha Estatutos Estudiar primaria; Educación Tener profesión</p> <p><u>Trabajo</u> Tener un trabajo Concursar Trabajar individual Servicios Saber de comercio, Trabajo artesanal Creatividad Ingeniar Estar en búsqueda de trabajo (oportunidades) Tener mil oficios, saber de todo Trabajo informal</p>	<p>Was muss man wissen und können, um hier zu leben?</p> <p>Quechua Die Satzung⁶³ Grundschule/Bildung Einen Beruf haben</p> <p><u>Arbeit</u> Eine Arbeit haben Konkurrieren können Alleine arbeiten Dienstleistungen Etwas vom Handel verstehen Souvenirs herstellen können Kreativität Ideen haben Auf der Suche nach Arbeit (Möglichkeiten) sein Viele Beschäftigungsmöglichkeiten haben, alles wissen Arbeiten im informellen Sektor</p>
--	---

Neben den bereits oben erwähnten Dingen, wie die Sprache Quechua zu können, eine Schulausbildung und einen Beruf zu haben, bezieht sich der größte Teil der Antworten auch hier auf die Arbeit, wobei verschiedene Aspekte, die für Arbeitstätigkeiten wichtig sind, spezifiziert werden. Es wird deutlich, dass man aus der Sicht der Bewohner/-innen des Viertels – insofern man keinen Beruf erlernt hat – sein Leben in diesem Kontext am besten bewältigt, wenn man immer *auf der Suche nach Arbeitsmöglichkeiten* ist. Dabei sei es wichtig, sich in möglichst vielen verschiedenen Arbeitsbereichen auszukennen und viele verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu haben. Man sollte alles wissen und möglichst viele *oficios* (*Beschäftigungsmöglichkeiten*) haben. Die besten Arbeitsmöglichkeiten ergeben sich im informellen Sektor. Besonders gut sei es, wenn man *etwas vom Handel* (*Einkauf und Verkauf von Dingen*) *verstehe*, da das, so die Bewohner/-innen, die lukrativste Tätigkeit sei. Um im informellen Sektor zu arbeiten, müsse man in der Lage sein, alleine zu arbeiten, mit anderen zu konkurrieren und auch sich neue Arbeitsmöglichkeiten, zum Beispiel im Handel oder im Bereich der Dienstleistungen, zu erschließen. Wichtig sei es in diesem Zusammenhang, kreativ zu sein und eigene Ideen zu entwickeln. Weiterhin sei es nach der Meinung der Bewohner/-

⁶² Die Überschrift ‚trabajo/Arbeit‘ habe ich in die Auflistung eingefügt.

⁶³ Gemeint ist damit die Satzung des Vereins des Viertels.

innen des Viertels wichtig, sich in der Herstellung von Souvenirs auszukennen, da dies ein Bereich sei, in dem man gutes Geld verdienen kann.

Die Arbeit im informellen Sektor ist die Tätigkeit, bei der sich die Menschen die besten Gewinne versprechen. Es wurde in der Beschreibung des Alltags jedoch auch deutlich, dass die Arbeit im informellen Sektor unter Umständen ein schwieriges Unterfangen ist. Zum einen ist in einigen Bereichen die Konkurrenz sehr groß. Zum anderen sind die Einnahmen nicht sicher bzw. schwer kalkulierbar. Es hängt davon ab, ob die Menschen Kunden finden, die ihnen ihre Ware abkaufen. Zusätzlich erschwerend kommt hinzu, dass der Verkauf auf der Straße in vielen Bereichen verboten ist und die Menschen vertrieben werden. Trotzdem ist das die Tätigkeit, die für die Menschen im Viertel – zumindest wenn man eine gute Idee hat und mit Produkten handelt, die gut verkäuflich sind – die besten Einnahmen verspricht. In der Versammlung wurde deutlich, welche Kompetenzen förderlich sind, um solche Geschäfte durchzuführen. Im Folgenden gilt es nun einen genaueren Blick auf die genannten Kompetenzen zu werfen und diese zu konkretisieren.

Konkurrieren können

Bei der Arbeit im informellen Sektor geht es darum, dass man sich mit seinen Produkten auf dem Markt behaupten kann. Dazu gehört, dass man offensiv um Kunden wirbt. Zum einen ist hier sicherlich wichtig, geeignete Orte für den Verkauf der Produkte zu finden, zum anderen aber auch, dass man die Fähigkeit hat, überzeugend für sich und seine Produkte zu werben.

Marktlücken entdecken

Dem Konkurrenzdruck etwas zu entgehen ist möglich, wenn man Marktlücken sucht und entdeckt. Das bedeutet, dass man wachsam ist, den Markt beobachtet und immer auf der Suche nach neuen Ideen und damit Absatzmärkten ist. Kreativität ist ein weiteres Stichwort, das in der Versammlung in diesem Zusammenhang fiel. Kreativität bezogen auf den Arbeitsmarkt bedeutet eben dies: Marktlücken entdecken und Ideen für den Handel zu entwickeln. In einem nächsten Schritt bedeutet dies aber auch, diese Ideen umzusetzen und potenzielle Kunden von dem Produkt zu überzeugen. Deutlich wurde, dass man mit den Dingen, die viele anbieten, allenfalls einen Zuverdienst erwirtschaften kann (wie z. B. wenn man einen kleinen Laden hat).

Alleine arbeiten können

Für die Arbeit im informellen Sektor gilt dabei nach Ansicht der Bewohner/-innen, dass man alleine arbeiten können muss. Das bedeutet, dass sie sowohl während ihrer Tätigkeit als auch bei der Planung und Vorbereitung auf sich selbst gestellt sind. Sie müssen Hindernisse alleine überwinden und Probleme alleine lösen, d. h. sie müssen ohne die Hilfe anderer auskommen. Die Entdeckung einer neuen Marktlücke kann in diesem Kontext auch ein gewisses Risiko bedeuten, da sie die Konsequenzen möglichen Scheiterns alleine zu tragen haben.

Fachliche Fähigkeiten

In der Versammlung wurde aber auch auf fachliche Fähigkeiten eingegangen. So sei es gut, wenn man etwas vom Handel verstehe. Doch wie kommt man an das Wissen? Sofern man, wie die meisten Interviewten, in diesem Bereich keine Ausbildung erfahren hat, wird man es durch Erfahrungen in der Praxis erwerben. Etwas vom Handel zu verstehen bedeutet für die Menschen scheinbar zweierlei: Zum einen sind hier auch sicherlich Grundkenntnisse gemeint, zum anderen aber auch – und das scheint das Entscheidende zu sein – die persönlichen Fähig-

keiten, die mitgebracht bzw. erworben werden könnten. Beide, sowohl die fachlichen als auch die persönlichen Fähigkeiten, erwerben die meisten Menschen durch Erfahrungen in diesem Bereich. Es handelt sich zu einem großen Teil um Erfahrungswissen.

Des Weiteren sei es gut, wenn man in der Lage ist, Souvenirs herzustellen. Souvenirs an die Touristen/-innen zu verkaufen gilt nach wie vor als gute Einnahmequelle. Diejenigen, die in diesem Bereich tätig sind, berichten jedoch über die Zunahme der Konkurrenz. Die Fähigkeit, Souvenirs herzustellen und an Touristen/-innen zu verkaufen, wird aber als sehr wichtig erachtet. Viele Menschen der Stadt Cusco bestreiten auf diese Weise ihren Lebensunterhalt.

Auf der Suche nach Arbeit und Möglichkeiten sein

Dies gilt sowohl für diejenigen, die im informellen Sektor arbeiten, als auch für diejenigen, die nach einer Arbeit für einen Arbeitgeber suchen. Wie bereits im vorherigen Kapitel deutlich wurde, verfolgen viele diese Strategie (auf der Suche nach Möglichkeiten zu sein). Das verlangt von jedem und jeder Einzelnen ein hohes Maß an Aktivität, Eigeninitiative, Selbstmotivation und Flexibilität.

Viele Berufe/Beschäftigungen haben / Dienstleistungen erbringen / alles wissen, viele Fähigkeiten haben / alles können und wissen

Schon in dem Zitat oben wurde deutlich, dass man sich in vielen Bereichen auskennen muss. Das gilt sowohl für Tätigkeiten im informellen Sektor als auch für Tätigkeiten bei Arbeitgebern. Voraussetzung dafür ist sowohl Bereitschaft als auch Flexibilität, sich immer wieder auszuprobieren und neue Erfahrungen zu sammeln. Ziel ist es, viele verschiedene Berufe zu haben und auf diese Weise für das Leben gewappnet zu sein. An dieser Stelle sei anzumerken, dass hier mit ‚verschiedenen Berufen‘ nicht erlernte Berufe im Sinne von Ausbildungsberufen gemeint sind, sondern Tätigkeiten in unterschiedlichsten Bereichen. Insgesamt ist ein Vertrauen in eigene Fähigkeiten von großer Bedeutung für das Arbeiten in diesem Kontext. Man muss die Gewissheit haben, über viele Fähigkeiten zu verfügen und ein großes Potenzial zu haben, neue Dinge zu lernen.

Viele Dinge, die die Menschen hier genannt haben, spiegeln sich auch in deren Alltag wider. Der Begriff ‚arbeiten können‘ beinhaltet damit ziemlich vieles. Entsprechend sind die Voraussetzungen, um das Leben im Viertel gut zu bewältigen, vielschichtig. Deutlich wurde, dass es ganz wichtig ist, vieles zu wissen und zu können. Das wiederum setzt voraus, dass man sich immer wieder auf Neues einlässt und dabei Erfahrungen sammelt.

c) Finanzielle Ressourcen

Als eine weitere intervenierende Bedingung für die Arbeit im informellen Sektor können die finanziellen Ressourcen angesehen werden. Das Geld für die Produkte, mit denen die Menschen handeln, muss von ihnen vorgestreckt werden. Handeln in einem etwas größeren Umfang oder, wie das folgende Zitat zeigt, der Wunsch, im Viertel einen Laden zu eröffnen, erfordern größere finanzielle Ressourcen:

„Alguna vez quisiera abrir una tienda. Abrir una tienda así, no, con abarrotes así. Una tiendita o un negocito así eso no más es lo que estoy pensando. (...)
Es que se necesita plata para eso. Así 1500, 1400

„Einmal möchte ich einen Laden eröffnen. Einen Laden, nicht wahr, so mit Lebensmitteln. Ein Laden oder ein kleines Geschäft, nur das ist es, worüber ich nachdenke.
(...)

[Soles] y se vende y se gana, así no más quisiera hacer.“ (Frau zit. n. Rölker 2004, S.23)

Es ist, dass man Geld dafür braucht. So 1.500, 1.400 [Soles]⁶⁴, und man verkauft und man verdient, so würde ich es gerne machen.“

d) Zeitmanagement/Zeitliche Ressourcen

Es wird deutlich, dass die Interviewten, um ihren täglichen Lebensunterhalt bestreiten zu können, den Großteil des Tages mit den unterschiedlichen Tätigkeiten verbringen. Einige betonen in der Beschreibung des Alltags schon, dass sie die Tätigkeiten sehr schnell verrichten müssen, damit ihnen die Zeit ausreiche. Eine Frau, die aus gesundheitlichen Gründen nicht in der Lage ist zu arbeiten, berichtet, dass auch für die Tätigkeiten als Hausfrau und Mutter die Zeit nicht ausreiche. Hier kann man nur erahnen, wie es denjenigen geht, die neben der Kindererziehung und der Versorgung der Kinder einer Arbeit nachgehen. Hier ein Beispiel:

„Mi día es esto: Yo me levanto, hago el desayuno a mi hija, mi esposo. Le [mi hija] dejo al jardín, después regreso a limpiar mi casa. Cocino, recojo mi hija así, luego almuerzo y me voy a trabajar en la tarde a las cuatro. Regreso a las dos de la mañana.“
(J 5-8)

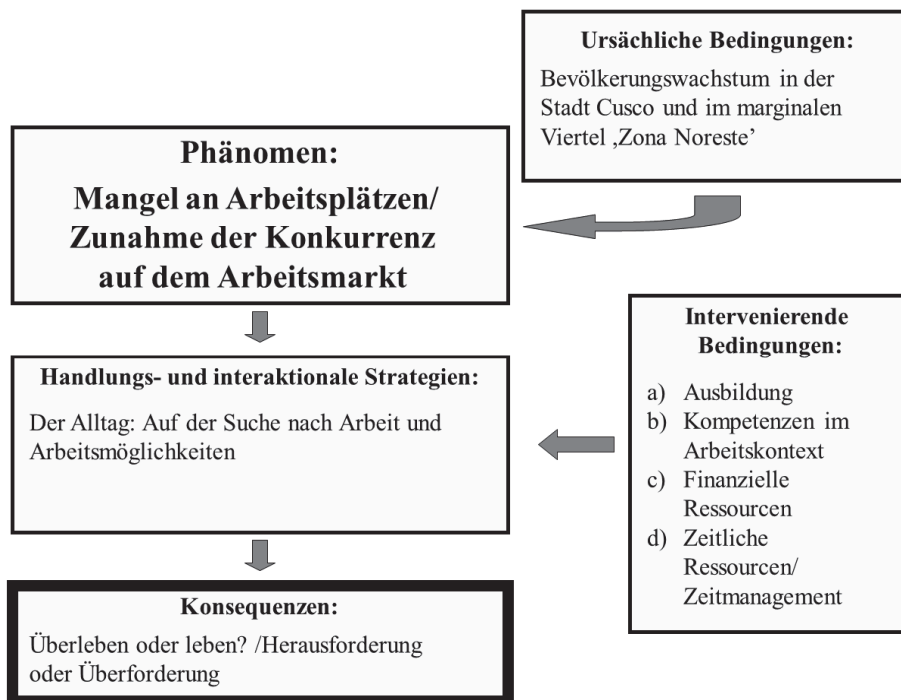
„Mein Tag ist so: Ich stehe auf, mache Frühstück für meine Tochter, meinen Mann. Ich bringe [meine Tochter] zum Kindergarten, dann kehre ich zurück, um das Haus sauber zu machen. Ich koche, hole meine Tochter ab, dann esse ich zu Mittag und um vier nachmittags gehe ich arbeiten. Ich komme um zwei Uhr morgens wieder.“

Deutlich wurde, dass es in diesem Kontext von großer Bedeutung ist, den Tag gut zu strukturieren. Dazu gehören ein gutes Zeitmanagement und eine gute Koordination der verschiedenen Tätigkeiten. Zudem müssen viele Tätigkeiten schnell verrichtet werden. Die Menschen sind darauf angewiesen, jeden Tag ein bestimmtes Pensum zu erfüllen. Sicherlich braucht man auch Zeit, um sich neue Dinge auszudenken und Pläne zu schmieden.

Dass ein gutes Zeitmanagement nicht immer ausreicht, zeigt das folgende Beispiel. Eine alleinerziehende Frau möchte sich gerne auf die Suche nach einer besseren Anstellung begeben, um ihre fünf Kinder ernähren zu können. Sie steht jedoch vor dem Problem, dass sie keine Zeit dafür hat. Denn wenn sie der eigenen Arbeitsstelle als Hausangestellte fern bliebe, würde das einen Verdienstaufschlag bedeuten und damit wäre das ‚Überleben‘ für den Tag nicht gewährleistet. Neben der Tätigkeit als Hausangestellte wasche sie noch Wäsche für andere Familien und müsse sich auch noch um ihre Kinder kümmern.

⁶⁴ Zur Zeit der Interviews entsprach ein Euro in etwa 3,5 Nuevo Soles.

5.1.1.4 Konsequenzen



Eine Frau, die als Krankenschwester in einem abgelegenen ländlichen Bereich tätig ist, fasst die Tätigkeiten der Bewohner/-innen im marginalen Viertel wie folgt zusammen:

„Acá de todo trabajan, ahí vendiendo todo. No será muy, muy, cómo le digo. ... No será gran cosa, lo que ganan, pero ya tienen el sustento para digamos (...) Venden sus productos de cualquier manera pero ya trabajan no, algunos lavando ropa de casa en casa. (...) Así se sobrevive acá.“ (O 78-84)

„Hier arbeiten sie in allem Möglichen, sie verkaufen alles Mögliche. Das wird nicht viel, viel, wie soll ich sagen ... Das wird keine große Sache sein, was sie verdienen, aber sie haben den Lebensunterhalt, kann man sagen, um (...) Sie verkaufen auf irgendeine Weise ihre Produkte, aber sie arbeiten schon, einige waschen Wäsche in verschiedenen Häusern. (...) So überlebt man hier.“

In diesem Zitat wird, wie bereits oben erörtert, deutlich, dass die Menschen „in allem Möglichen“ arbeiten, um ihr Überleben zu sichern. Bedeutsam scheint hier, dass diese Frau vom „überleben“ und nicht vom Leben spricht. Für die Frau heißt „überleben“, dass der Lebensunterhalt auf irgendeine Weise gesichert ist, d. h. die täglichen Kosten bestritten werden können. Deutlich ist aber auch, dass viele Menschen höchstens gerade so viel haben, wie sie zum Überleben benötigen. Ist das Überleben oder Leben? Sicherlich ist es nicht sinnvoll, das aus der ‚westlichen‘ Perspektive zu beantworten. Ein wichtiger Hinweis könnte jedoch sein, wie die Menschen ihr eigenes Leben beschreiben.

Leben oder Überleben? Herausforderung oder Überforderung?

In dieser Untersuchung wurde deutlich, dass die Belastungen in den Familien ganz unterschiedlich sind. Dies wird unter anderem auch darin deutlich, wie die Menschen ihr Leben beschreiben. Auf der einen Seite gibt es Menschen, die ihr Leben als traurig, „in Krise“ oder aussichtslos beschreiben:

S.: ¿Así como vivimos, así?
 I.: Sí
 S.: Un poco de crisis así (lacht)
 I.: ¿Sí? ¿Cómo?
 S.: Dependiendo, porque ehm, como se llama, menos ehm. Depende como cada familia, ehm ehm...
 I.: Hm
 S.: Por ejemplo en mi caso, ehm, tener varios hijos, y ehm no tener trabajo y no poder dar lo necesario a sus hijos
 I.: Hm
 S.: Y hay muchas necesidades, es todo, ... Es difícil, y creo en donde sea es así difícil. (B 3-13)

S.: Wie wir leben?
 I.: Ja
 S.: So ein bisschen in der Krise (lacht)
 I.: Ja? Wie?
 S.: Es kommt drauf an, weil ehm, wie soll ich sagen, weniger, ehm. Es hängt davon ab, wie jede Familie ehm ehm...
 I.: Hm
 S.: Zum Beispiel in meinem Fall, ehm, mehrere Kinder zu haben und ehm keine Arbeit zu haben und den Kindern nicht das Notwendige geben zu können
 I.: Hm
 S.: Und es gibt viele Bedürfnisse/Bedarfe, das ist alles ... Es ist schwer, und ich denke, überall ist es so schwer.

Auf der anderen Seite gibt es diejenigen, die sagen, ihr Leben sei normal oder ruhig:

S.: Tranquila, de mi es tranquila, la forma de vivir?
 I.: Hm
 S.: Tranquila (A 4 ff.)

S.: Ruhig, meins ist ruhig, die Art zu leben?
 I.: Hm
 S.: Ruhig

„Normal, que otras vidas, que, normal, ya tengo mi hijita, trabajo.“ (J 17)

„Normal, wie andere Leben, die, normal, ich habe schon meine Tochter, ich arbeite“

Hier stellt sich die Frage, warum die einen das Leben als schwer und andere das Leben als ruhig oder normal beschreiben. Deutlich wurde, dass ein Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Lage und der Beschreibung des Lebens besteht. Es stellt sich die Frage, welche Bedeutung den dargestellten Kompetenzen zukommt. Deutlich wurde, dass der Begriff ‚arbeiten können‘ ziemlich viel beinhaltet. Die Anforderungen an den Einzelnen bzw. die Einzelne sind sehr hoch und die Voraussetzungen, um das Leben im Viertel gut zu bewältigen, vielseitig. In diesem Zusammenhang wird auch verständlicher, warum es für einige sehr schwer ist, in diesem Kontext zurechtzukommen. Die Frage, die sich stellt, ist jedoch: Was macht den Unterschied aus? Es lässt sich vermuten, dass diejenigen, die ihr Leben als ruhig oder normal beschreiben, sich mit der Situation arrangiert haben und wissen, wie sie damit umgehen können. Sicherlich ist es utopisch, all die Kompetenzen mitzubringen, die im vorherigen Kapitel beschrieben wurden. Eine Frau berichtet, wie sie damit umgeht:

I.: ¿Qué se necesita para poder sobrevivir en este mundo?
 S.: Trabajar no más, trabajar.
 I.: ¿Qué hay que saber?
 S.: De todo un poco, qué rama es tu capacidad de trabajo, trabajar no más, pe, para sobrevivir.
 I.: Hm
 S.: Porque si no trabaja no come. (K 203-208)

I.: Was braucht man, um hier zu überleben?
 S.: Nur arbeiten, arbeiten.
 I.: Was muss man wissen?
 S.: Von allem etwas, in welchem Bereich du deine Fähigkeit zu arbeiten hast, nur arbeiten, um zu überleben.
 I.: Hm
 S.: Denn wenn Sie nicht arbeiten, essen Sie nicht.

Diese Frau bestätigt, dass Kenntnisse in unterschiedlichen Bereichen notwendig seien. Vor allem weist sie darauf hin, dass es wichtig sei herauszufinden, welche Tätigkeiten den eigenen Fähigkeiten am besten entsprechen. Dies funktioniert natürlich nur dann, wenn man mit einer solchen Tätigkeit genügend Geld erwirtschaften kann.

In der Begegnung mit den Menschen (der Interviewsituation) fällt auf, dass sich die Wahrnehmung der Lebenssituation sich nicht nur in den Worten widerspiegelt, sondern auch in

ihrer Haltung und Stimmung ausdrückt. Allen gemeinsam ist eine große Hoffnung auf eine bessere Zukunft. In der Form, wie sich diese Hoffnung ausdrückt, lassen sich jedoch Unterschiede erkennen: einmal eine Hoffnung aus einer eher passiven Haltung heraus, d. h., dass auf Hilfe und Unterstützung gehofft wird. Bei anderen Menschen scheint es neben diesem Hoffen auf Unterstützung auch noch eine andere, aktivere Komponente zu geben – sie entwickeln eigene Ideen und sind der Überzeugung, diese auch umsetzen zu können. Die Handlungsspielräume scheinen bei einigen begrenzter zu sein als bei anderen. Zurückzuführen ist das vermutlich auf eine Überforderungssituation. Überforderung und Handlungseinschränkung bedingen sich vermutlich gegenseitig. Woran das genau liegt, lässt sich anhand der Daten nicht ergründen und würde auch den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Neben den Kompetenzen und den anderen, im vorherigen Kapitel aufgeführten intervenierenden Bedingungen spielen sicherlich noch viele andere Bedingungen eine Rolle, warum sich einige überfordert fühlen, andere aber wiederum nicht. Diejenigen, die einige der genannten Kompetenzen mitbringen, haben es mit Sicherheit leichter.

Im Folgenden sollen drei Gruppen, die sich in einer besonderen Belastungssituation befinden, dargestellt werden:

Alleinerziehende Frauen: eine besonders belastete Gruppe?

Eine Frau, die gebackene Bananen auf der Straße verkauft, berichtet davon, dass sie wenigstens „ein Stück Brot am Tag“ nach Hause bringen will. Sie sei Vater und Mutter gleichzeitig und sei für alles verantwortlich:

„Es que tengo que juntar agua, luz. Yo tengo que pagar agua, luz. Ahora tengo mis hijitas que estudian. Tengo que responder también. Trabajo, trabajan pero sacan al mes, ya para ellos también necesitan, no, para su estudio. Tiene que responderse ellos de algunas cosas. Yo, tengo que responder yo, alguna platita de todas maneras, pero yo soy la que más hago.“ (N 32-35)

„Ich muss für Wasser und Strom, ich muss Wasser und Strom bezahlen. Ich habe meine Töchter, die studieren. Ich muss mich darum kümmern. Ich arbeite, sie arbeiten, sie verdienen im Monat für sich selbst, sie brauchen das für ihr Studium. Sie müssen sich einige Dinge selbst finanzieren. Ich bin verantwortlich für einige Dinge, immerhin etwas Geld, aber ich bin diejenige, die mehr macht [arbeitet].“

„Y para que coman así con menos precio, esas cosas hay pero así, no, pero yo al menos no yo me ocupo en trabajar. La gente no tanto esperan a sus esposos, algunos tienen sus esposos yo no tengo, yo soy madre y padre sola, yo tengo que trabajar, como sea tengo que traer un pan al día.“ (N 3-6)

„Damit sie essen, was billiger ist, aber ich zumindest ich arbeite. Die Leute warten nicht auf ihre Männer, einige haben ihre Männer, ich habe keinen, ich gebe, ich bin alleine Mutter und Vater, ich muss arbeiten, irgendwie muss ich ein Stück Brot am Tag verdienen.“

Auch eine Gruppe alleinerziehender Frauen berichtet bei einer Gemeinschaftsarbeit in der Schule von ihren Problemen als Alleinverdienerinnen. Die Belastungssituation sehen die Interviewten nicht nur darin, dass sie Schwierigkeiten haben, ausreichend Geld für den Unterhalt ihrer Familie zu erwirtschaften, sondern auch darin, dass sie nicht wissen, wie sie gleichzeitig ihren Kindern gerecht werden können.

Ausfall eines ‚Versorgers‘ oder einer ‚Versorgerin‘ aufgrund von Krankheit

In dieser Untersuchung wurde auch deutlich, dass es zu finanziellen Engpässen führt, wenn eine Person aus Krankheitsgründen als ‚Versorger‘ der Familie ausfällt. Eine Frau, die aufgrund einer Krankheit zurzeit nicht arbeiten kann, berichtet von ihrer finanziellen Situation:

„No tengo para vestías nadita nadita, solamente tengo nada.“ (C 100 f.)

„Ich habe nichts, um Kleidung zu kaufen, nichts, nichts, ich habe nur nichts.“

Hier wird besonders deutlich, was es bedeutet, wenn keine Absicherung durch den Staat existiert.⁶⁵ Ganz schwierig ist es dann, wenn auch der/die ‚Alleinversorger/-in‘ krank zu werden droht. Eine alleinerziehende Großmutter, die aus Krankheitsgründen kaum arbeiten kann, berichtet, dass das Geld, das ihr der Vater des von ihr betreuten Enkels wöchentlich zur Verfügung stellt, kaum den Lebensmittelbedarf abdeckt:

„Así traigo arroz, quarquer, no más purito (...) Nosotros, el chiquito conmigo más fatal está.“ (Frau zit. n. Rölker 2004, S. 22)

„So bringe ich Reis, Haferflocken, nur so pur (...). Wir, dem Kleinen ergeht es mit mir schlecht.“

In diesem Zusammenhang wird deutlich, warum die Menschen Angst davor haben, arbeitsunfähig zu werden. Sie hoffen auf Glück und auf die Hilfe von Gott:

„Estoy en busca de trabajo, y veré en lo sucesivo, ojalá tenga suerte de poder trabajar y seguir trabajando.“ (M 245)

„Ich bin auf der Suche nach Arbeit, ich werde es künftig sehen, hoffentlich habe ich Glück, arbeiten zu können und weiter zu arbeiten.“

Eine Frau, deren Mann aus Krankheitsgründen kaum arbeiten kann, berichtet:

„Quiero que haiga un trabajo que haiga para poder compensar todos los necesidades que tienen mis hijos para el colegio. El único que dios quiera es que haiga un trabajo.“ (Frau zit. n. Rölker 2004, S. 22)

„Ich will, dass es eine Arbeit gibt, dass es Arbeit gibt, um alle die Bedürfnisse, die meine Kinder für die Schule haben, auszugleichen. Das Einzige, das Gott will, dass es eine Arbeit gebe.“

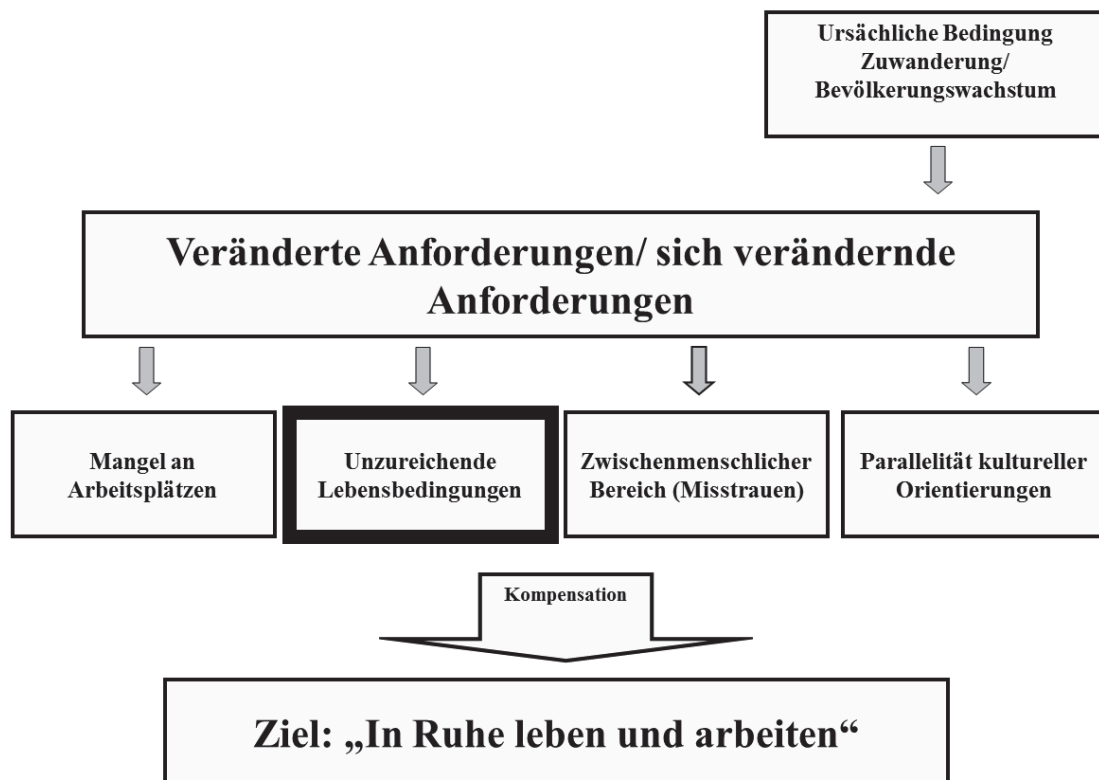
Besonders belastete Gruppe: Migranten und Migrantinnen

Als eine besonders belastete Gruppe ist die der erst kürzlich Zugewanderten anzusehen. Wie bereits in Kapitel 5.1 erörtert, sehen sich die Menschen insbesondere damit konfrontiert, dass sie nun kein Feld haben, auf dem sie Nahrungsmittel anbauen können, und auch keine Tiere halten können, um sich selbst zu versorgen. sondern für alles Geld aufbringen müssen. Sie stehen vor der Herausforderung, dass sie sich in einem neuen Kontext andere Arbeitsmöglichkeiten suchen müssen. Dass dies nicht leicht ist und unterschiedliche Kompetenzen erfordert, wurde deutlich.

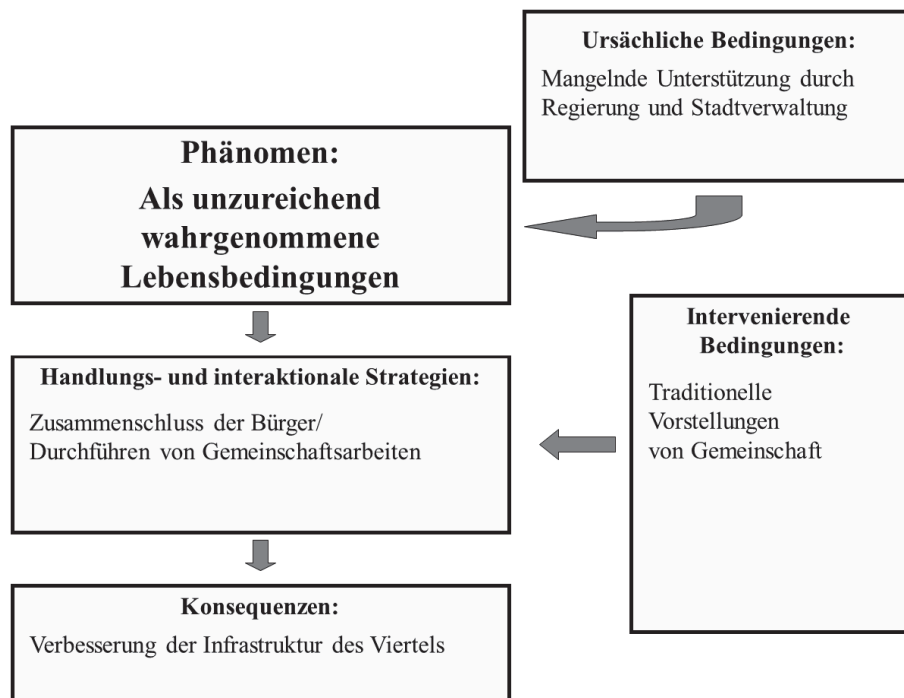
Gemeinsam ist allen das Ziel, in Ruhe zu leben und zu arbeiten. Damit meinen die Interviewten, dass sie durch ihre Arbeit so viel Geld erwirtschaften, dass sie im geringen Maß Überschüsse haben, um zum einen ihre Lebenssituation verbessern zu können, zum anderen aber auch, um einen mangelnden Verdienst ausgleichen zu können. Darauf wird in Kapitel 5.2 noch ausführlicher eingegangen. Im folgenden Kapitel wird der Blick auf die von den Befragten als unzureichend wahrgenommenen Lebensbedingungen gerichtet.

⁶⁵ Zudem ist es aufgrund der fehlenden Krankenversicherung eine zusätzliche finanzielle Belastung, für ärztliche Versorgung und für die Medikamente aufzukommen. Eine Frau berichtet, dass sie sich selbst aus dem Krankenhaus entlassen hat, da sie das Geld nicht aufbringen konnte.

5.1.2 Phänomen: als unzureichend wahrgenommene Lebensbedingungen



In diesem Kapitel geht es um die von den Befragten als unzureichend wahrgenommenen Lebensbedingungen. Diese beziehen sich auf mehrere Bereiche. Die ursächlichen Bedingungen werden daraufhin in den Blick genommen, da hier, anders als im vorherigen Kapitel, neben der ursächlichen Bedingung der Zunahme der Bevölkerung eine weitere von den Interviewten benannt wird: die mangelnde Unterstützung durch die Regierung und die Stadtverwaltung. Dem folgt eine Darstellung der Handlungs- und interaktionalen Strategien, der intervenierenden Bedingung sowie der Konsequenzen.



5.1.2.1 Beschreibung des Phänomens

Im Rahmen der Untersuchung wurde deutlich, dass die Menschen die Lebensbedingungen im Viertel als unzureichend wahrnehmen. Die Kritikpunkte beziehen sich auf mehrere Bereiche: auf den Bereich der fehlenden Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten, auf die mangelhafte Infrastruktur und auf die Zunahme der Kriminalität im Viertel. Im Folgenden sollen die zentralen Kritikpunkte dargestellt werden. Grundlage dafür sind die Befragung im Rahmen einer Bürgerversammlung des Teilviertels Huaracpunco sowie die geführten Interviews.

Als unzureichend wahrgenommene Arbeits- und Ausbildungssituation

Das Wachstum des Viertels wird von den Menschen im Zusammenhang mit der zunehmenden Armut und Arbeitslosigkeit bzw. Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt gesehen. Vor allem beklagen sie sich über die schlechte Bezahlung bei abhängiger Arbeit und die Unsicherheit des Verdienstes bei selbstständigen Tätigkeiten im informellen Sektor. Sie fordern, dass die Regierung mehr Arbeitsplätze schaffen solle, um den Menschen bessere Lebensbedingungen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang kritisieren sie auch die fehlende Unterstützung ihrer Kinder. So gebe es in dem Viertel keine Sekundarschule und auch keine weitere Unterstützung der Kinder und Jugendlichen, die es diesen ermöglichen würde, ihre Lebenssituation zu verbessern und eine Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Das Fehlen von Ausbildungseinrichtungen für Jugendliche führt nach der Ansicht der Bewohner/-innen des Viertels dazu, dass viele Jugendliche unter einen schlechten Einfluss geraten, Drogen konsumieren und kriminell würden (Bürgerversammlung). Um dies zu verhindern, müssten die Kinder und Jugendlichen gefördert, ihnen eine Perspektive und die Möglichkeit gegeben werden, sich im Leben behaupten zu können.

Als unzureichend wahrgenommene Infrastruktur

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt aus der Perspektive der Menschen ist, dass die meisten Straßen im Viertel, insbesondere im oberen Bereich des Viertels, nicht befestigt sind. Diese Straßen seien in der Regenzeit schwer begehbar und in der Trockenzeit haben die Menschen mit Staub zu kämpfen. Das bedeute zudem für die Menschen, dass es im Viertel und somit auch in den Häusern und Wohnungen sehr staubig und dreckig sei. Außerdem sei aus diesem Grund die Anbindung an den öffentlichen Verkehr unzureichend. Es gebe nur eine Buslinie, die auf der asphaltierten Straße im Viertel verkehre, d. h., dass die Menschen, die in den oberen Bereichen des Viertels wohnen, oftmals sehr weit bis zur Bushaltestelle laufen müssten. Eine Frau berichtet, dass sie, weil sie ihrem Sohn die weiten Wege nicht mehr zumuten wollte, nun weiter unten im Viertel wohnt:

I.: ¿Por qué se ha trasladado?

S.: Porque es muy lejitos sacar a mi hijo, está en Garcilaso, es pequeño todavía.

I.: Hm

S.: Así, de acá ya se va en carro se viene en carro, no hay problema.

I.: Hm

S.: Poco arriba, mucha preocupación.

I.: Hm

S.: Le he hecho caminar mucho a mi hijo.

I.: Hm

S.: Sí por ay me he venido. (P 96-105)

I.: Warum sind Sie umgezogen?

S.: Weil es sehr weit ist, meinen Sohn zu holen, er ist in Garcilaso⁶⁶, er ist noch sehr klein.

I.: Hm

S.: Ja, von hier kann er mit dem Bus fahren, das ist kein Problem.

I.: Hm

S.: Ein wenig oben, viele Sorgen.

I.: Hm

S.: Ich habe meinen Sohn weit laufen lassen.

I.: Hm

S.: Ja, deswegen bin ich hierher gezogen.

Aber auch diese Buslinie existiere erst seit ca. vier Jahren. Eine Frau, die in der Nähe der asphaltierten Straße wohnt, berichtet, wie es war, als sie in das Viertel zog:

S.: Cuando no había luz. Todo era de tierra, barro, no había carro, abajo nomás te dejaba el carro. Tenías que caminar a pie.

I.: Aha

S.: Sí

(...)

I.: ¿Desde cuando hay carro?

S.: Hace, luz hace diez años, carro está viendo quatro años así.

I.: ¿Y agua y desagüe?

S.: Cinco años será pues desde. (L346-357)

S.: Als es noch kein Licht gab. Alles hier war Erde, Matsch, es gab keinen Bus, der Bus ließ dich weiter unten. Du musstest zu Fuß gehen.

I.: Aha

S.: Jaa

(...)

I.: Seit wann gibt es den Bus?

S.: Seit, Licht seit zehn Jahren, der Bus kommt seit so vier Jahren.

I.: Und Wasser und Abwasser?

S.: Das wird so seit fünf Jahren sein.

Es zeigt sich, dass in den Bereichen, die schon längere Zeit besiedelt sind, wie in der Nähe der asphaltierten Straße, die Lebensbedingungen als besser wahrgenommen werden: Die Straßen sind befestigt und es gebe Wasser und Abwasserleitungen. Das sei in einigen anderen Bereichen noch nicht der Fall.

Dass es Wasserleitungen gibt, heißt jedoch nicht, dass es auch ausreichend Wasser gebe. Vielmehr sehen die Menschen die Wasserversorgung im gesamten Viertel als unzureichend an. Es komme nur wenig Wasser im Viertel an. Längst nicht alle Familien haben einen eigenen Wasseranschluss. Oftmals teilen sich mehrere Nachbarn einen Anschluss, aus dem gewöhnlich nur in den Morgenstunden und auch dann nur wenig Wasser komme, welches dann in mehreren Behältern für den täglichen Gebrauch aufbewahrt werde. Ein Interviewter berichtet:

⁶⁶ Garcilaso ist eine Schule im zentraleren Stadtgebiet.

„Hay problemas, si se seca a las once, doce. Tienes que coger, tienes que aprovechar, en los porongos tienen que llenar harta agua.“ (L 276)

„Es gibt Probleme, die Leitungen sind ab elf, zwölf trocken. Du musst es ausnutzen, sie müssen die Behälter mit viel Wasser füllen.“

Eine Frau, die während des Interviews ihre Wäsche wäscht, muss das Interview abbrechen, da sie bevor es kein Wasser mehr gibt, ihre Wäsche ausspülen muss:

„Voy ir a enjuagar. Se va secar el agua.“ (L 251)

„Ich gehe [die Wäsche] ausspülen, das Wasser [die Wasserleitung] wird trocknen.“

Ein weiteres Problem sehen die Bewohner/-innen in der mangelhaften Müllbeseitigung. Sie beklagen sich, dass die Müllabfuhr nicht regelmäßig komme, was dazu führe, dass das Viertel sehr dreckig sei:⁶⁷

„El carro que recoge, carro de basura viene de vez en cuando y como usted ve, todo un desastre es nuestro barrio.“ (M 19 f.)

„Das Auto, das abholt, die Müllabfuhr kommt selten und wie Sie sehen, unser Viertel ist eine Katastrophe.“

Die Verschmutzung des Viertels sei aber nicht nur das Resultat einer fehlenden Müllbeseitigung, beklagen sich einige in der Versammlung, sondern auch der mangelnden Disziplin der Bewohner/-innen, die ihren Müll am Straßenrand abladen würden.

Weiterhin beklagen sich die Bewohner/-innen über die mangelhafte ärztliche Versorgung. So gebe es in der gesamten Zone nur eine Krankenstation, d. h. nur einen Arzt, der bzw. Ärztin, die für das gesamte marginale Stadtgebiet zuständig sei. Der Weg dorthin sei für viele Menschen sehr weit und daher bei Krankheit nur schwer zu bewältigen.

Unzureichende Sicherheit im Viertel – Wahrnehmung einer Zunahme von Kriminalität im Viertel

Die Menschen sehen sich im Viertel und in der Stadt Cusco zunehmend der Kriminalität ausgesetzt. In der Versammlung eines Teilviertels wird darüber berichtet, dass es fast niemanden gebe, der nicht schon einmal ausgeraubt worden sei. Oftmals werden die Häuser ausgeraubt, aber sie sehen sich auch der Gefahr ausgesetzt, auf der Straße überfallen zu werden:

„Así vienen de otro lado delincuentes. A veces nos asaltan. (...) En las noches mayormente hay asaltos pero ahora.“ (M 214-217)

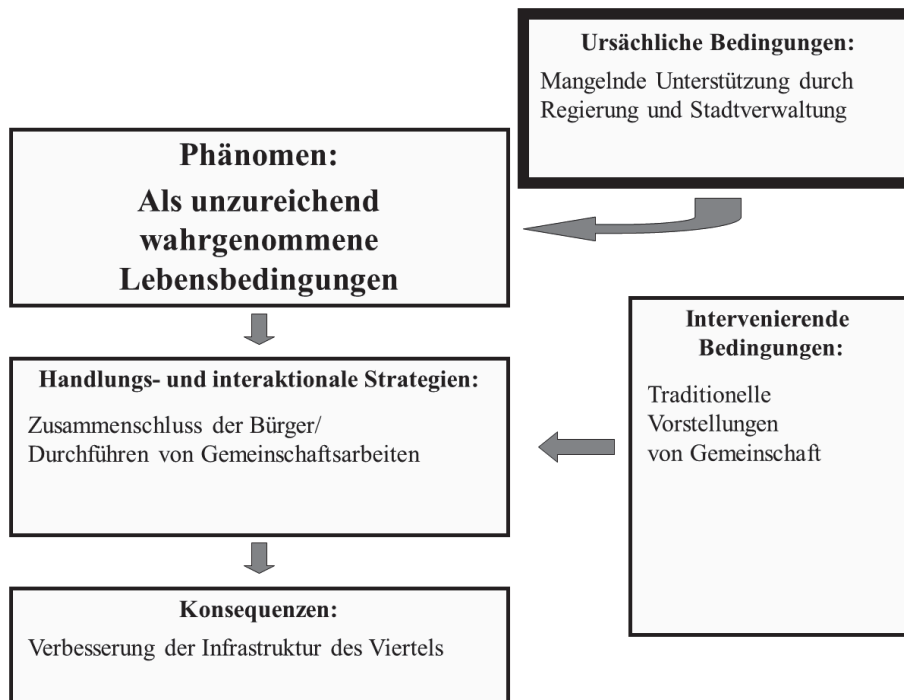
„Die Kriminellen kommen von woanders her. Manchmal überfallen sie uns. (...) In der Nacht gibt es jetzt Überfälle.“

Aufgrund der mangelhaften Straßenbeleuchtung fühlen sie sich ungeschützt den Kriminellen ausgeliefert.

In diesen unzureichenden Lebensbedingungen, die nach Ansicht der Bewohner/-innen mit dem Wachstum des Viertels und der Stadt Cusco einhergehen, wünschen sie sich die Unterstützung durch die Regierung bzw. Stadtverwaltung. Sie machen allerdings die Erfahrung, dass diese Unterstützung zumeist ausbleibt.

⁶⁷ Eine Frau, die in dem Viertel arbeitet, berichtet allerdings, dass die Müllabfuhr deswegen nicht regelmäßig komme, weil viele Bewohner/-innen nicht dafür bezahlen.

5.1.2.2 Ursächliche Bedingungen



Die Menschen im Viertel beklagen sich, dass die Regierungen nicht das einhalten, was sie in ihren Wahlkampagnen versprechen. So machten sie Wahlversprechen, wie beispielsweise Arbeitsplätze zu schaffen und Fortschritt zu erwirken, nur, um Stimmen zu gewinnen:

„Y todo es que casi no hay plata. Y no hay trabajo. Eso es la, el gobierno. Por ejemplo ahora Alan García entró de presidente, ofrece trabajo, después, bastante empleos, un montón de cosas, de estas a la última hora ni cumple esto. Promete trabajo, que haya cantidad laboral a mejorar este, aquello, nunca cumple. Es mentiroso este presidente. Es mentiroso. Engaña a la gente y los peruanos votamos por Alan García. Aplaudían aplaudían, que este se va mejorar el Perú, nunca va a mejorar, peor pobreza.“ (E 8-13)

„Alles ist so, es gibt kaum Geld. Es gibt keine Arbeit. Das ist die Regierung. Als Alan Garcia Präsident geworden ist, verspricht er Arbeit, viele Arbeitsplätze, viele Dinge und dann hält er das [seine Versprechen] nicht mal. Verspricht Arbeit, dass es viel Arbeit geben wird, das und jenes zu verbessern, aber er hält es nie. Der Präsident ist ein Lügner. Beträgt die Menschen und wir Peruaner wählen Alan Garcia. Applaudierten, Applaudierten, dass mit ihm Peru besser wird, aber er wird nichts verbessern, die Armut ist schlimmer geworden.“

Die Interviewten beklagen sich, dass die Regierung nicht gut regiere, dass sie das Geld schlecht verwalte und sich nicht um die Menschen kümmere:

„El gobierno no gobierna bien. Entonces por esta causa nosotros estamos así.“ (I 60 ff.)

„Die Regierung regiert nicht gut. Aus diesem Grund geht es uns so.“

Dieser Mann wünscht sich eine andere Regierung, die sich um ihre Bürger/-innen kümmert, sowohl Arbeitsplätze als auch bessere Wohn- und Lebensbedingungen schafft.

„Depende el gobierno, que ven trabajo que ven ehm todo pe, todo lo que se necesita a los, los peruano. (...) no teníamos agua ni desagüe. Allá fuera de la ciudad, tampoco peor pobre. ¿Sabes por qué?

„Es hängt von der Regierung ab, dass sie zusehen, dass es Arbeit gibt, dass sie sehen, was die Peruaner brauchen. (...) Wir hatten kein Wasser noch Abwasserleitungen. Außerhalb der Stadt ist es noch

Porque, no hay, no hay ehm quien administra bien. No hay quien diga que en este cerito que hay pobreza, que tengan luz, agua, todo. No dice nada, todo pobre. Allá igualito. Depende del gobierno. Si el gobierno dice, por este, por este cerrito. (...) Pero no aparece el gobierno. Mucha política. Y esto es nada. Muy muy, todos estamos pobres. (...) No hay trabajo, no hay plata, así está.“ (E 36-46)

schlimmer, noch ärmer. Weißt du warum? Weil, es keinen, es keinen gibt, ehm, der gut verwaltet. Es gibt keinen, der sagt, an diesem Berghang soll es keine Armut geben, dass sie Licht, Wasser alles haben sollen. Sie sagen nichts, alle sind arm. Überall ist es so. Es hängt von der Regierung ab. Wenn die Regierung sagt, für diesen Berghang. (...) Aber die Regierung erscheint nicht. Viel Politik. Und das ist nichts. Sehr sehr, wir sind alle arm. (...) Es gibt keine Arbeit, es gibt kein Geld, so ist es.“

Von der Stadtverwaltung, so einige Interviewte, sei ebenso kaum Unterstützung zu erwarten:

„La alcaldesa también solamente hizo promesas y no cumple pues.“ (M 22)

„Die Bürgermeisterin hat auch nur Versprechen gemacht und hält diese eben nicht.“

„Bueno, así como tal lo estoy viviendo, como le digo, no creo que haiga mejora en este barrio, porque como le digo la alcaldesa así no, no, no toma en cuenta. (...) Los primeros días cuando estaba postulando claro nos propuso pues trabajo o que nos iba a ayudar en algo, pero hasta ahorita no vemos nada.“ (M 196ff.)

„Das ist, so wie ich das erlebe, wie kann ich es Ihnen sagen, ich glaube nicht, dass es in diesem Viertel Verbesserungen geben wird, weil wie ich sagte, die Bürgermeisterin das nicht beachtet. Die ersten Tage, als sie kandidierte, hat sie uns Arbeit versprochen oder dass sie uns helfen würde, aber bis jetzt sehen wir nichts.“

„Pero hay muchos que son así. Son alcaldes y no hacen nada. Trabajan, trabajan y lo disfrutan.“ (I 80 ff.)

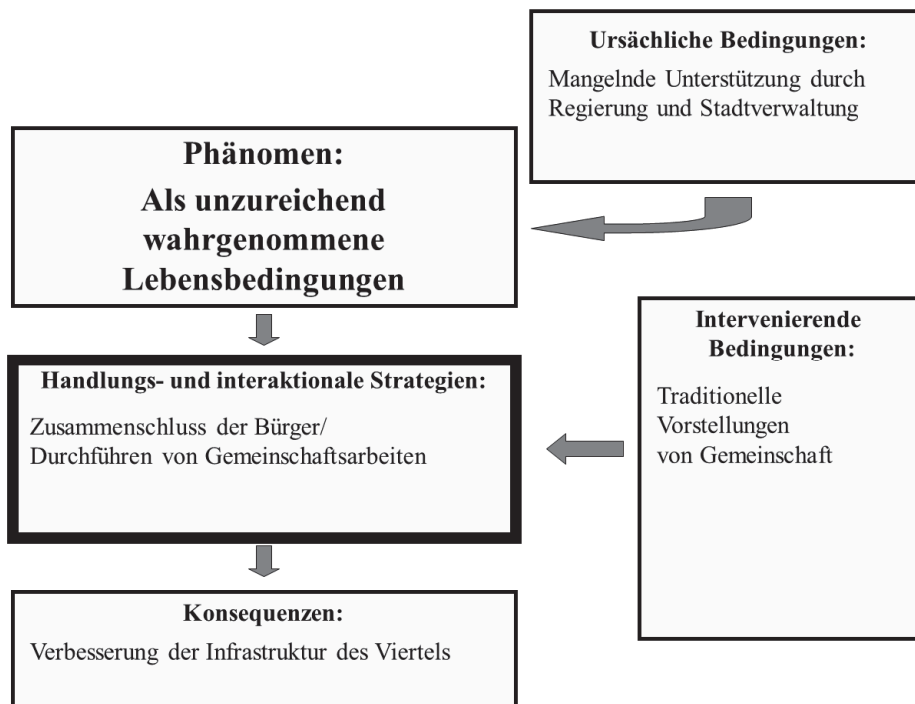
„Es gibt viele, die so Bürgermeister sind und die nichts machen, arbeiten, arbeiten und genießen es.“

Manchmal wird die Stadtverwaltung eher als Behinderung gesehen. So ist es im Zentrum, wie bereits dargestellt, an vielen Orten nicht erlaubt, auf der Straße etwas zu verkaufen (vgl. Kap. 5.1.1.1). Da dies jedoch den Lebensunterhalt vieler Menschen sichert, fühlen diese sich nicht nur von der Regierung im Stich gelassen – in ihren Augen wird die Stadtverwaltung zum ‚Verhinderer‘. Auf Unverständnis stößt es bei den Betroffenen, wenn die Stadtverwaltung gewisse Regeln durchsetzt, wie zum Beispiel, dass in diesem Stadtgebiet keine Häuser aus Beton gebaut werden dürfen, da es sich um eine archäologische Zone handele:

„No, por el momento de lo están tomando como zona arqueológica, o sea toda esta parte, no, pero NO HAY NADA. Solamente atrás son las ruinas, que hay, no, más por esto.“ (A 54 f.)

„Im Moment sehen sie es als eine archäologische Zone, dieses ganze Gebiet, aber ES GIBT NICHTS. Nur hinter dem Berg gibt es Ruine, die gibt es, deswegen.“

5.1.2.3 Handlungs- und interaktionale Strategien



Mangels Unterstützung durch die Stadtverwaltung nehmen die Bewohner/-innen einen Teil der Probleme, nämlich die Verbesserung der Infrastruktur, selbst in die Hand, indem sie sich zusammenschließen. Das untersuchte marginale Viertel besteht aus vielen Teilvierteln. In jedem dieser Viertel gibt es eigene Organisationseinheiten mit einem Leitungsgremium und einem Präsidenten oder einer Präsidentin. Die Bewohner/-innen kommen in Versammlungen zusammen, planen und führen Gemeinschaftsarbeiten (*faenas*) im Viertel durch. Der Präsident/die Präsidentin hat die Aufgabe, die Versammlung zu moderieren, Aktivitäten zu koordinieren und für die Umsetzung und die Beteiligung der Bewohner/-innen zu sorgen. Auch fungiert er bzw. sie als ‚Sprachrohr‘ und hat die Aufgabe, sich mit Anfragen und Bitten an die zuständige Stadtverwaltung zu wenden. Der Zusammenschluss der Bürger/-innen und die Gemeinschaftsarbeiten dienen vor allem dazu, die Infrastruktur im Viertel zu verbessern. Ein Mann, der im unteren Teil des marginalen Viertels lebt, berichtet:

S.: Este barrio antes era pésimo. Este, no había los autos, asfalto no había, no había desagüe, no había luz. Entonces con la faena nosotros, cada socio tenemos que trabajar, meter la mano o sea hacer una faena como trabajar, instalar agua, instalar agua desagüe, y instalar luz así postes colocar y instalar el desagüe y así ha progresado.

I.: ¿Ustedes mismos han hecho?

S.: Si nosotros mismos. Tenemos que hacer cuestiones al, al alcalde para que nos ayude en cemento, en piedra así. Así un monton se aumenta y con esto, de tanto de los socios de tanto o sea se llama faena.

I.: ¿Que es faena?

S.: Es un trabajo que se trabaja allí. Te da palo pico entonces tienes que escarbar, y hacer zanja, y se llama faena trabajar. (E 236-246)

S.: Früher war dieses Viertel schlechter. Es gab keine Autos, keinen Asphalt, es gab keine Abwasserleitungen, es gab kein Licht. Daher mit der *faena* (Gemeinschaftsarbeit), jedes Mitglied muss arbeiten, wir machten eine *faena*, um Wasserleitungen zu installieren, Wasser und Abwasserleitungen zu installieren, Licht [Strom] installieren, so Masten aufstellen und Abwasserleitungen installieren und so hat sich [das Viertel] verbessert.

I.: Sie selbst haben das gemacht?

S.: Ja, wir selbst. Wir mussten Anfragen an den Bürgermeister stellen, damit er uns beim Zement, bei den Steinen hilft, so sammelt man eine große Menge, ebenso von den Mitgliedern, wie, das nennt man *faena*.

I.: Was ist *faena*?

S.: Das ist eine Arbeit, dass man dort arbeitet, du

bekommst Schaufel und Hacke, dann musst du graben, einen Graben machen und das heißt *faena* zu arbeiten.

Die Stadtverwaltung fühle sich nur begrenzt für das Wohl der Menschen verantwortlich. Wenn überhaupt, kümmert sie sich oftmals erst auf Antrag des Viertels. Oftmals bleibe die Unterstützung jedoch aus:

S.: Y mejoramiento de la pista más que todo. Por esto queremos mucho del alcalde pero ahora nos están poniendo travers aquí. Que no hay presupuesto. Que no nos quieren que había.
I.: ¿Y quien dice, quien paga?
S.: El consejo. (A 73-76)

S.: Und vor allem die Straßen zu verbessern. Deshalb wollen wir viel vom Bürgermeister, aber sie machen uns Schwierigkeiten. Dass es kein Budget gibt. Dass sie nicht wollen, dass es nichts gab.
I.: Wer sagt das, wer bezahlt?
S.: Der Stadtrat.

Da von Regierung/Stadtverwaltung nur wenig finanzielle Unterstützung zu erwarten sei, müssen die Bewohner/-innen ihren eigenen finanziellen Beitrag leisten und zudem durch Aktivitäten Geld erwirtschaften und in Gemeinschaftsarbeit (*faena*) die jeweiligen Projekte vorantreiben:

S.: Entonces tenemos que hacer muchas actividades tenemos que poner nuestra plata.
I.: ¿Cada uno da un poco de plata?
S.: Si cada uno de nosotros damos una quota de digamos, damos una quota de digamos ... 400 à 500 por la pista que se va hacer, y hacemos actividades.
I.: ¿Por ejemplo que actividades?
S.: Actividades hacemos como parrillada. Más o menos por este forma podemos este digamos reunir, por que es una cantidad, si no es aparte de lo que nosotros ponemos quota, aparte nuestra quota es de 400 depende no y aparte los actividades, ponemos nuestro mano de obra, si trabajamos lo que poner, si no vamos nosotros mismas, las mujeres acá no hacemos mucho no, pagar otra gente para que vaya, por que la multa es 5 soles 30 Soles. (A 76-86)

S.: Daher müssen wir viele Aktivitäten machen, wir müssen unser Geld geben.
I.: Jeder gibt etwas Geld?
S.: Ja, jeder von uns wir geben einen Betrag von sagen wir, wir geben einen Betrag von sagen wir ... 400 bis 500 für die Straße, die gemacht wird, und wir machen Aktivitäten.
I.: Welche Aktivitäten zum Beispiel?
S.: Wir machen Aktivitäten wie Grillen. Auf diese Weise können wir sagen wir sammeln, weil es eine große Menge ist, zusätzlich zu dem Betrag, den wir geben, zusätzlich zu dem Betrag von 400, es hängt ab, und zusätzlich zu den Aktivitäten, geben wir noch unsere Arbeitskraft, ja wir arbeiten, wenn wir selbst nicht gehen, die Frauen hier wir machen nicht viel, nicht wahr, andere Menschen zu bezahlen, damit sie hingehen, da die Strafe 5 Soles, 30 Soles ist.

Auch die Probleme im Viertel versuchen die Leute anzugehen. So zum Beispiel das Problem der Sicherheit:

„Estámos pidiendo más o menos una comisaría para allá, para que haya, a veces siempre por esta zona por que está un poco arriba lejano, de esto la delinquencia trata de venir no.“ (A 69-71)

„Wir fordern eine Polizeiwache, dort, damit es gibt, manchmal, in diesem Gebiet immer weil es etwas oben und weit weg ist, deshalb versucht die Kriminalität zu kommen.“

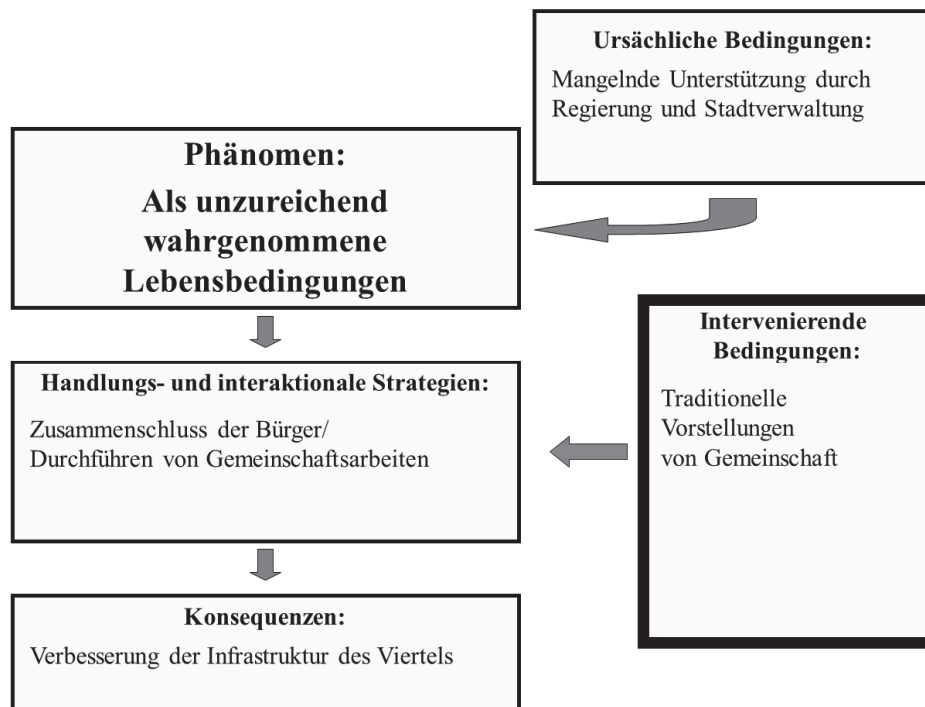
Die Bewohner/-innen dieses Viertels versuchen, die Stadtverwaltung von der Notwendigkeit der Implementierung einer Polizeistation und Patrouille im Viertel zu überzeugen. Ob sie diese Unterstützung bekommen, ist ungewiss. Ein anderes Teilviertel versucht die Lösung dieser Probleme selbst in die Hand zu nehmen. So wurde in einer Versammlung beschlossen, dass die Bürger/-innen selbst abwechselnd und in kleinen Gruppen Patrouille gehen.⁶⁸ Weiterhin haben sie zu diesem Zweck im Rahmen einer Gemeinschaftsarbeit Büsche, die sich am Stra-

⁶⁸ Aber allein mit der sehr geringen Ausrüstung von Taschenlampen kommen sie an ihre finanziellen Grenzen. Dies wurde in der Bürgerversammlung diskutiert.

ßenrand befanden und hinter denen sich Kriminelle verstecken konnten, beseitigt. Auch wurde darüber nachgedacht, ob es nicht möglich wäre, das Gebiet zu umzäunen und abends nur die Bewohner/-innen in das Viertel zu lassen.

Anstelle von Unterstützung müssen die Menschen sich oftmals gegen die Politik der Stadtverwaltung wehren. So zum Beispiel gegen die Erhöhung der Wasserpreise. Das ist für die Bewohner/-innen vor allem deswegen so unverständlich, da sie die Wasserleitungen selbst gelegt und größtenteils selbst finanziert haben. Zudem komme nur wenig Wasser im Viertel an. Zu diesem Thema hat eine Versammlung des Viertels Huaracpunco stattgefunden. Sie vereinbarten, die erhöhten Rechnungen nicht zu bezahlen. Das Leitungsgremium erklärte sich bereit, bei der zuständigen Behörde die Beschwerde vorzubringen und sich im Auftrag des Viertels gegen die Erhöhung der Wasserpreise zu wehren.

5.1.2.4 Intervenierende Bedingungen



Die Gemeinschaftsarbeit (*faena*) wird von vielen Bewohnern/-innen auf einen traditionellen Brauch zurückgeführt. So bewirtschaften die Menschen auf dem Land im gegenseitigen Austausch (*ayni*) ihre Äcker gemeinsam (vgl. Kap. 2.2). Auch in der Literatur wird darüber berichtet, dass diese Traditionen in die Stadt mitgebracht wurden. So konstatiert Haferkamp u. a., dass in Anlehnung an andine Traditionen der Gemeinschaft und der Solidarität eine große Bedeutung zukomme, anfallende Arbeiten gemeinsam bewältigt werden:

„In Gemeinschaftsarbeit oder im Arbeitskräfteaustausch – so wie es ihren bäuerlichen Traditionen entspricht – befestigen die BewohnerInnen der Elendsviertel Straßen und Wege, verlegen Wasserleitungen und Abwasserkanäle.“⁶⁹

In der Versammlung betonen die Menschen, dass sie diese Traditionen weiterführen: Solidarität, *minca*, *aynis*, *faenas*⁷⁰, soziale und religiöse Verantwortung.⁷¹ Und sie sind sehr stolz da-

⁶⁹ Haferkamp, Holzapfel & Rummhölle 1995, S. 136.

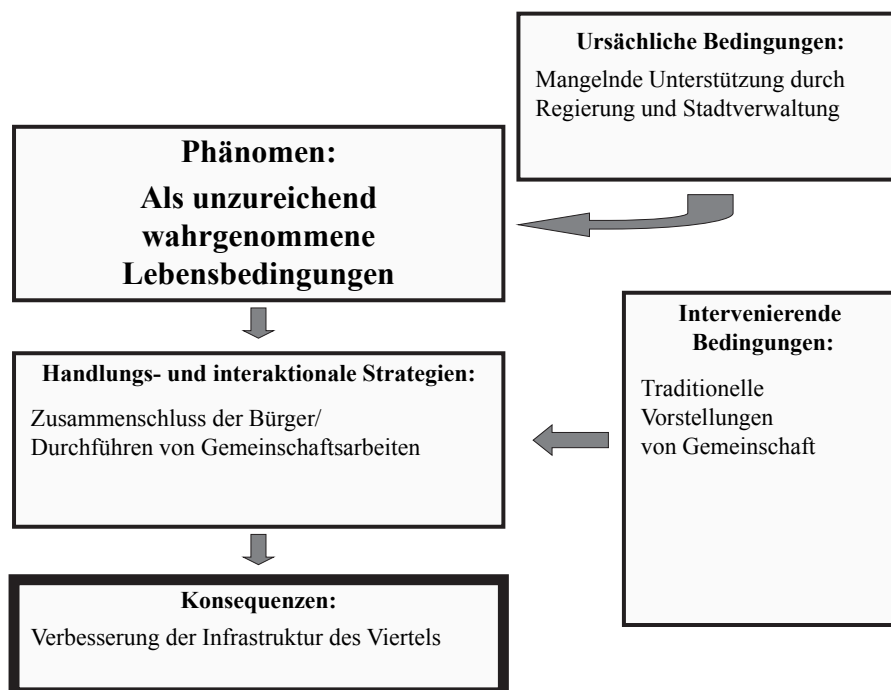
rauf. In der Versammlung wurde betont, dass diese Traditionen sowohl für das Leben auf dem Land als auch für das Leben in der Stadt gelten. In dieser Untersuchung wurde jedoch auch deutlich, dass nicht für alle der Ursprung der Tradition, d. h. die ländliche andine Tradition eine Rolle spielt. Eine junge Frau antwortet auf die Frage, woher die Idee der *faena* stammt:

I.: ¿Eso de dónde, quién tenía la idea de hacer faenas?
 S.: Hm, bueno eso ha sido antes, años atrás, para que el lugar o sea nuestro barrio se poble tenían que traer el agua desde ahí adentro de ahí de un cerro tenían que poner tubo escarbando el piso tubos tenía que poner.
 I.: Hm
 S.: Y esos tubos, que cosa paque me llama. Y los tubos tienen queee como te puedo decir o sea ponerlo para el agua y así sucesivamente tenían [agua]. (L 178-186)

I.: Woher kommt, wer hatte die Idee, *faenas* zu machen?
 S.: Hm, das war vorher, Jahre zurück, damit sich der Ort, sprich unser Viertel bevölkert, mussten sie Wasser herbringen, von ganz dort hinten, von dort, von einem Berg mussten sie Rohre legen, den Boden graben, sie mussten Rohre verlegen.
 I.: Hm
 S.: Diese Rohre mussten sie, wie kann ich es Ihnen sagen, legen für das Wasser und dann hatten sie [Wasser].

Für diese Frau ist die Gemeinschaftsarbeit aus der Notwendigkeit heraus entstanden, die Infrastruktur des Viertels zu verbessern und gemeinsam einen Fortschritt des Viertels zu erwirken. Dieser Zusammenschluss ist damit auch in der Stadt eine eigene Institution. Dennoch liegt es nahe, dass die ländliche Tradition als Ursprung dieser Form der Gemeinschaftsarbeit zu berücksichtigen ist.

5.1.2.5 Konsequenzen



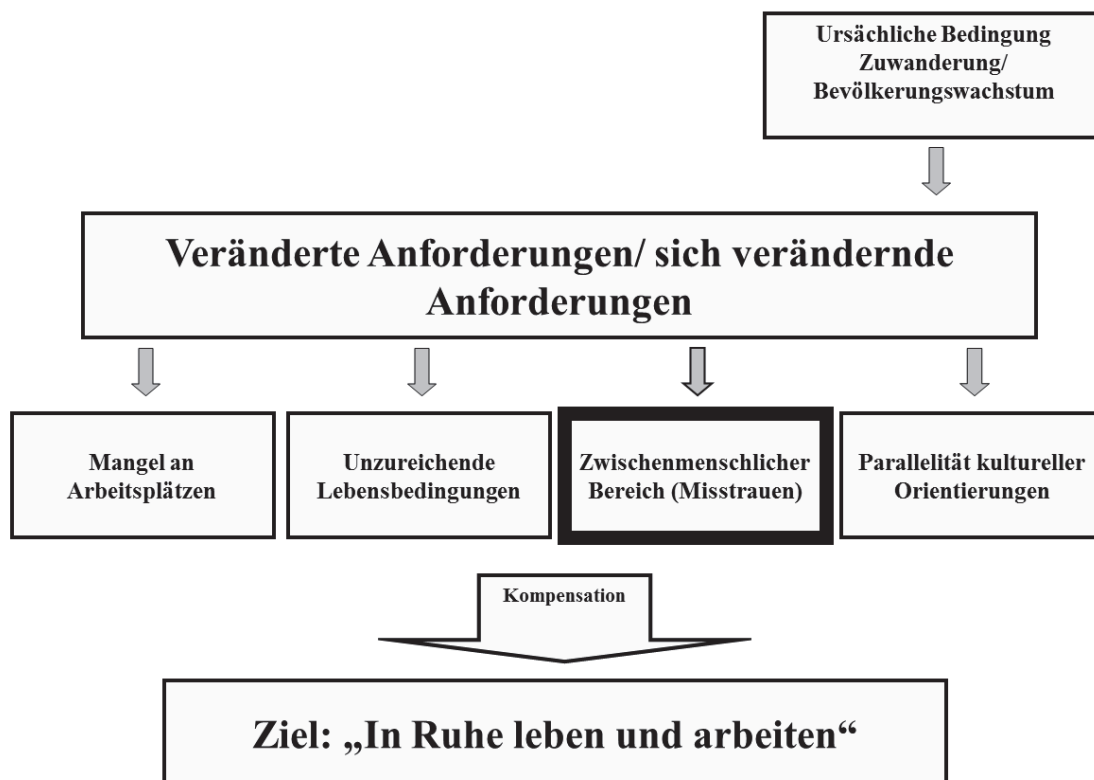
⁷⁰ Als *minka* wird der Austausch ungleicher Leistungen, wie eine Tagesarbeit gegen Essen, Trinken und Koka oder der Gebrauch eines Pfluges gegen einige Tage Arbeit, bezeichnet. Beim *ayni* werde Hilfe bei der Feldarbeit geleistet im Austausch gegen entsprechende Hilfe bei anderer Gelegenheit (Kohlmächer 1995, S. 46 ff.). Die *faena* ist „eine kollektive Arbeitsform, die sich auf Einrichtungen der Gemeinde bezieht“ (ebd., S. 48; vgl. auch Kapitel 2.2).

⁷¹ Vgl. Ergebnisse von der Befragung in einer Bürgerversammlung (Anhang).

Mit dem Zusammenschluss erreichen die Menschen vor allem, dass die Straßenverhältnisse, die Infrastruktur und damit die Lebensbedingungen im Viertel verbessert werden. Sie verfolgen damit ein gemeinsames Ziel, Fortschritt im Viertel zu erwirken. Sie lassen sich von niemandem davon abhalten, für den eigenen Fortschritt zu kämpfen und humanere Lebensbedingungen zu schaffen. Die Menschen wissen sehr genau, was sie brauchen, und geben nicht auf. Machtlos sind sie jedoch hinsichtlich der fehlenden Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten. Sie hoffen auch in dieser Hinsicht auf eine Verbesserung und die Unterstützung vom Staat und anderen Institutionen.

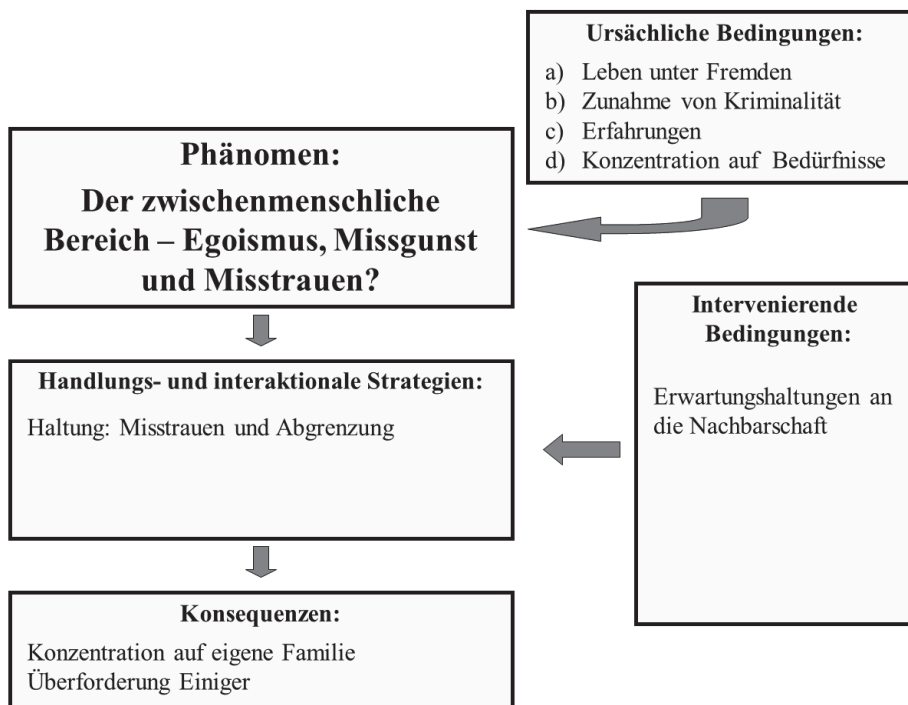
5.1.3 Phänomen: Der zwischenmenschliche Bereich – Egoismus, Missgunst und Misstrauen?

Auf dem ersten Blick erscheint es so, als wenn die Menschen zusammenhalten und gemeinsam ihre Gegenwart gestalten und für ihre Zukunft kämpfen. Dass das nur eingeschränkt zutrifft, verdeutlicht das folgende Kapitel, in dem der zwischenmenschliche Bereich analysiert wird und das idyllische Bild eines Zusammenhalts brüchig wird. Es scheint sich um eine Idealvorstellung von Gemeinschaft zu handeln, die sich im Alltag der Menschen nur bedingt widerspiegelt.



Zu Beginn dieses Kapitels werden die einzelnen Aspekte dieses Phänomen erörtert. Dabei wird das Phänomen unter anderem auch aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, um es besser verstehen zu können. Im Anschluss daran werden die Bedingungen, die als ursächlich für das Phänomen anzusehen sind, näher in den Blick genommen. Es stehen, anders als in den vorherigen Kapiteln, nicht Handlungs- und interaktionale Strategien im Vordergrund, sondern vielmehr eine Haltung, die wiederum zu einzelnen Handlungen und Interaktionen führt. Im Anschluss werden dann die intervenierenden Bedingungen beleuchtet, die direkten Einfluss

auf die Konsequenz haben: die Konzentration auf die Familie einerseits und die Überforderung andererseits.



5.2.3.1 Beschreibung des Phänomens

Die meisten Interviewten beschreiben ihre Nachbarn/-innen als egoistisch. Dies äußere sich vor allem darin, dass die Menschen nur auf ihren eigenen Vorteil bedacht seien und sich nicht gegenseitig unterstützten. Sie kämen zwar in den Versammlungen zusammen, aber wirklich solidarisch seien sie nicht:

I.: ¿Cómo son sus vecinos?

S.: Hm, algunos son buenos algunos son malos. Más que todo no hay acá, cómo te puedo decir, no hay seguridad, son desunidos, salen a asambleas se juntan no, pero cuando hay algún problema se salen. No son solidarios, no son unidos, cuando hay asambleas claro se unen ahí así hablan, pero cuando tú tienes algún problema recurren a ellos y no, y no te apoyan.

I.: Hm

S.: Sí, no son unidos, casi acá cada uno como quién dice, cada uno ve su pellejo cuida su pellejo. Cuida todo lo que tienen. ¿De los demás, qué te vas a preocupar también? Su propio bienestar así pe. (...) O sea cada uno se preocupa de él, que le interesa a la gente de allá. Con tal con que ellos estén felices y tengan todo. (Q 82-96)

I.: Wie sind Ihre Nachbarn?

S.: Hm, einige sind gut, einige sind schlecht. Hier gibt es vor allem nicht, wie kann ich das sagen, es gibt keine Sicherheit, sie halten nicht zusammen, sie gehen zu Versammlungen, sie kommen zusammen, aber wenn es irgendein Problem gibt, gehen sie. Sie sind nicht solidarisch, sie halten nicht zusammen, wenn es eine Versammlung gibt, klar, kommen sie zusammen, so, reden, aber wenn du irgendein Problem hast und bittest sie (gehst zu ihnen), helfen sie dir nicht.

I.: Hm

S.: Ja, sie sind hier nicht vereint, jeder sieht seine Haut, kümmert sich um (rettet) seine Haut. Passt auf alles, was er hat, auf. Warum solltest du dich um die anderen kümmern? Ihr eigenes Wohlergehen. (...) Jeder kümmert sich um sich selbst, was interessiert ihn die Menschen dort. Nur dass sie selbst glücklich sind und alles haben.

Diese Frau sagt, dass es keine Sicherheit gebe. Keine Sicherheit heißt für sie, dass man sich aufeinander nicht verlassen könne. Da die Menschen nicht zusammenhalten und sich nur um ihr eigenes Wohl kümmern, sei bei Problemen keine Unterstützung und gegenseitiger Halt zu

erwarten. Der Begriff ‚Egoismus‘ taucht in sämtlichen Interviews auf. Dabei wird jedoch deutlich, dass er für die Menschen verschiedene Facetten hat. Nicht nur diejenigen, die nur auf ihren Vorteil bedacht seien, die sich anderen gegenüber gleichgültig zeigen und keine Unterstützung gewährleisten, werden als egoistisch bezeichnet, sondern auch diejenigen, die den Fortschritt anderer verhindern wollen:

S.: Bueno, los Cusqueños acá son buenos, están buenos pero siempre hay egoísmo. Cuando uno se quiere levantar así, le tratan de hundir digamos.
 I.: ¿Hm, sus vecinos también o
 S.: Si, siempre hay egoísmo digamos. Siempre hay, en el Cusco siempre hay. No dejan separar, no dejan progresar digamos, de estar tranquilo. Siempre hay tramo.
 I.: ¿Y qué hacen?
 S.: Ehm, ehm por ejemplo, hace poco no, yo he decidido de hacer atrás un nueva digamos, un nuevo [construcción] así. Como esta zona es así que no se puede construir de material noble, ya le, ya dicen a otros para que me sacrifiquen me, dununcian algo así. (A 44-52)

S.: Gut, die Cusquenier hier sind gut, sind gut, aber es gibt immer Egoismus. Wenn einer versucht voranzukommen, versuchen sie dich, sagen wir, zu unterdrücken.
 I.: Hm, Ihre Nachbarn auch oder
 S.: Ja, es gibt immer Egoismus, kann man sagen. Es gibt immer, in Cusco gibt es immer. Sie lassen einen nicht fort, sie lassen einen nicht vorankommen, nicht ruhig zu sein. Es gibt immer Schwierigkeiten.
 I.: Und was machen sie?
 S.: Ehm, ehm zum Beispiel, vor kurzem, habe ich beschlossen, hinten einen neuen, zu machen, so einen neuen [Anbau], da dieses Gebiet so ist, dass man nicht mit Beton bauen darf, sagen sie es anderen, damit diese mich anzeigen oder so etwas.

Diese Interviewte hatte vor, hinter ihrem Haus einen Anbau aus Beton zu konstruieren. Da das Viertel offiziell als archäologisches Gebiet deklariert ist, ist der Bau mit Beton jedoch untersagt. Die Nachbarn/-innen versuchen, so die Interviewte, das Vorhaben der Frau zu unterbinden, indem sie sie bei der Stadtverwaltung anzeigen bzw. dies androhen. Diese Frau sieht die Mitmenschen durch Neid motiviert. Neid und Missgunst werden auch von vielen anderen als egoistisch motiviertes Verhalten interpretiert. Nach den Aussagen der Frau gönnen sie sich gegenseitig den Fortschritt nicht und versuchen, falls, wie in diesem Fall, möglich, diesen zu verhindern. Der ‚Egoismus‘ führt damit nicht unbedingt dazu, dass sich jeder und jede nur auf sich selbst konzentriert. In einigen Teilen des Viertels scheinen die Nachbarn/-innen unter gegenseitiger Kontrolle und Beobachtung zu stehen:

„Al menos los vecinos de mí no son personas tan buenas. No hay apoyo. (...) Los animales, mi perro ensucia la calle. No importa de todo. Bueno no creo que haya personas buenas aca, todos, todos nos miramos, queremos el bien de cada uno no más, no pensamos en los demás.“ (B 90-98)

„Zumindest die Nachbarn von mir sind nicht so gute Leute. Es gibt keine Unterstützung. (...) Die Tiere, mein Hund verreckt die Straße. Ansonsten ist ihnen alles gleichgültig. Ich glaube, dass es hier keine guten Leute gibt, alle, alle, wir beobachten uns, wir wollen nur das eigene Wohl, wir denken nicht an die anderen.“

Diese Situation der gegenseitigen Kontrolle basiert vermutlich auf zwei Dingen: Zum einen scheint es so, dass die Menschen sich gegenseitig kontrollieren, um zu erreichen, dass sich jede/-r an die Regeln hält. Zum anderen scheinen Neid und Missgunst die Motive zu sein, die anderen unter Kontrolle haben zu wollen. Eine Frau befürchtet sogar, dass Neid dazu führen könnte, dass sie von denen, die ihr den ‚Fortschritt‘ nicht gönnen, ausgeraubt werden könnte:

„O sea te miran pues, quien tiene más, quien tiene menos. El que tiene más, la gente le tiene envidia. Vienen a robarle de repente o también están estudiando si usted viven ahí todos los días o no. Así es la gente de acá del barrio. (...) Hay cómo le digo, hay gente mañosa que también hay gente honrada.“ (L 140-144)

„Das heißt, sie gucken, wer mehr hat, wer weniger hat. Die Menschen sind neidisch auf den, der mehr hat. Sie kommen vielleicht, um zu stehlen, oder sie beobachten, ob Sie jeden Tag da sind oder nicht. So sind die Menschen hier im Viertel. (...) Es gibt, wie soll ich es Ihnen sagen, schlechte Menschen und es gibt auch tugendhafte Menschen.“

Auch hier taucht das Stichwort Neid der anderen Menschen auf, allerdings mit einer anderen Konsequenz, nämlich der Wahrnehmung vonseiten der Frau, dass Neid zu Kriminalität führen könnte.

Abgrenzung von den „anderen“, die egoistisch sind?

Es fällt auf, dass die Interviewten, die ihre Nachbarn/-innen als schlecht, egoistisch oder missgünstig beschreiben, sich selbst davon abgrenzen. Lediglich eine Frau schließt sich in der Beschreibung, dass alle einander kontrollieren, mit ein (siehe obiges Zitat). Es zeigt sich aber, dass sie dies auch nur begrenzt tut. Auch wenn sie sich sprachlich mit der Äußerung „wir beobachten/kontrollieren einander“ mit einbezieht, beschreibt sie jedoch vor allem das kontrollierende und auch egoistische Verhalten der Nachbarn/-innen, unter denen es keine gute Menschen gebe. Es ist davon auszugehen, dass auch sie sich von den „schlechten“ Nachbarn/-innen und den schlechten Menschen im Viertel abgrenzt. Das folgende Beispiel mit einem anschließenden Perspektivwechsel soll dazu beitragen, das als egoistisch wahrgenommene Verhalten zu verstehen: Ein Ehepaar, welches noch nicht lange im Viertel lebt, berichtet über die Erfahrungen mit ihren Nachbarn/-innen:

Frau: No, acá no hay ese apoyo, no hay ...

Mann.: Las personas, la gente, casi no es, son un poco egoístas, no comparten lo que uno tiene. Sino para ellos no más. No teníamos agua, no teníamos agua ni luz, entonces cuando queríamos tener luz teníamos que hacer los modos posibles ayudar a los vecinos, por ejemplo para que nos den luz. (Ehepaar zit. n. Rölker 2004, S. 28)

Frau: Nein, hier gibt es nicht diese Unterstützung, gibt es nicht ...

Mann: Die Menschen, die Leute, es ist fast nicht, sie sind ein bisschen egoistisch, sie teilen nicht, was sie haben. Sondern nur für sie. Wir hatten kein Wasser, wir hatten kein Wasser und auch kein Licht, dann als wir Licht haben wollten, mussten wir alles Mögliche tun, zum Beispiel den Nachbarn helfen, damit sie uns Strom geben.

Der Mann kann aus Krankheitsgründen nicht an den Gemeinschaftsarbeiten des Viertels teilnehmen. Auch die Frau ist aufgrund der Krankheit ihres Mannes manchmal verhindert und wird dann aus der Gruppe ausgeschlossen:

„Hacen faena, trabajan y no puedo asistir, y ellos ya me separan a mí, ya no me hacen participar al grupo.“ (ebd.)

„Sie machen *faena*, arbeiten und ich kann nicht da sein, und schon schließen sie mich aus, sie lassen mich nicht mehr an der Gruppe teilnehmen.“

Diese Situation spitzt sich zu, wenn sie Hilfe benötigt, um ihren kranken Mann schnell ins Krankenhaus zu bringen:

„Así es, yo pido apoyo, así, cuando se pone grave mi esposo: ‚Por favor señora o señor, me podría ayudar llevar al hospital?‘ ‚No tengo tiempo.‘ No hay nadie, así son aca la gente.“ (ebd., 87 f.)

„Es ist so, ich bitte um Hilfe, wenn mein Mann schwer krank wird: ‚Bitte Señora oder Señor, könnten Sie mir helfen, ihn ins Krankenhaus zu bringen?‘ ‚Ich habe keine Zeit.‘ Es gibt niemanden, so sind die Leute hier.“

Das Beispiel des Ehepaares, die von ihrer Anfangszeit im Viertel sprachen, verdeutlicht das, was auch von anderen mit dem Begriff ‚Egoismus‘ betitelt wird. Sie erfahren von den Nachbarn/-innen keine Unterstützung, sondern Gleichgültigkeit, bis dahin, dass sie aus der Nachbarschaft ausgeschlossen werden. So dramatisch diese Situation auch erscheint, so ist dennoch darauf hinzuweisen, dass die Beschreibung der Interaktion nur einseitig ist, nämlich aus der Perspektive der Betroffenen, die die Situation als egoistisch motiviert wahrnehmen und beschreiben. Es stellt sich die Frage, wie diese Situation aus der Perspektive derjenigen aussieht,

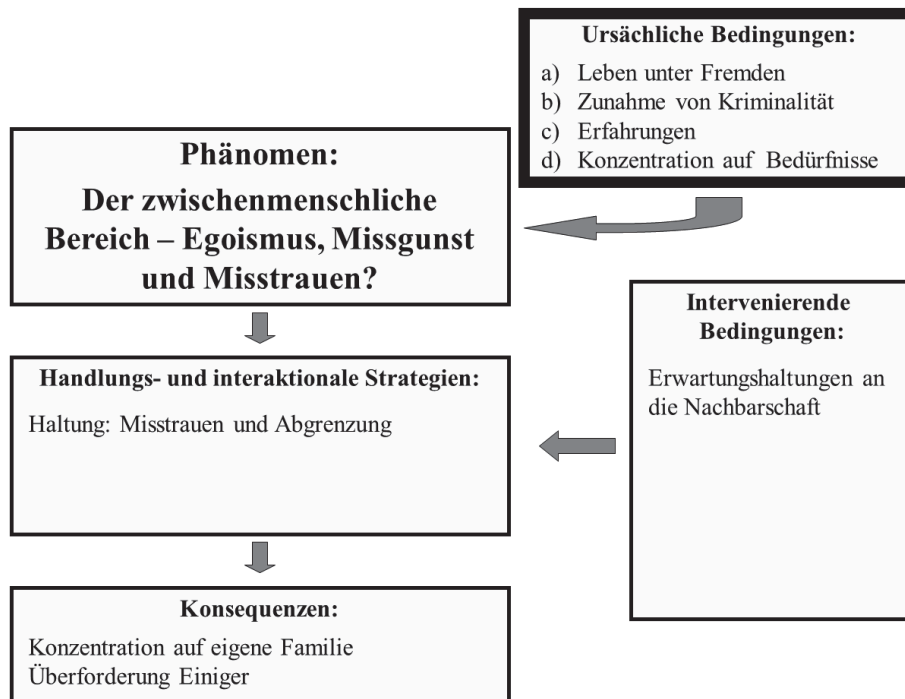
die die Hilfe verwehren. Teil der Regeln des Zusammenlebens ist die Verpflichtung, an den Gemeinschaftsarbeiten des Viertels teilzunehmen. Das wird möglicherweise deswegen so sehr geahndet – im besagten Fall mit Ausschluss aus der Gemeinschaft, in anderen Fällen durch die Auferlegung von Geldstrafen bei Nichterscheinen –, um zu gewährleisten, dass alle teilnehmen, und damit zu verhindern, dass die Mitmenschen zu ‚Nutznießern‘ werden und lediglich von den durchgeführten Gemeinschaftsarbeiten profitieren wollen. Nichterscheinen wird vermutlich als egoistisch motiviert interpretiert. Das würde bedeuten, dass das Verhalten des obigen Ehepaares auch auf diese Weise wahrgenommen werden könnte. Möglicherweise müssen die Neuankömmlinge, um in die Gemeinschaft aufgenommen zu werden, erst einmal zeigen, dass sie sich einbringen wollen. Der Ausschluss aus der Gemeinschaft könnte damit auch ein Grund sein, warum die Nachbarn/-innen nicht helfen, wenn der Mann ins Krankenhaus muss. Das Elternpaar hat von Beginn an die Erfahrung gemacht, dass die Nachbarn/-innen nicht helfen. So zum Beispiel, dass sie ihnen keinen Strom und kein Wasser gaben. Hier stellt sich die Frage, ob das als egoistisch betitelte Verhalten nicht aus einem Misstrauen entstanden ist. Versucht man auch hier einen Perspektivwechsel zu vollziehen, so könnte die ausbleibende Unterstützung auch bedeuten, dass gerade Unbekannten zunächst kein Vertrauen entgegengebracht wird. Es kann so interpretiert werden, dass die Menschen für ihre neuen Nachbarn/-innen nicht die Kosten für Strom und Wasser bezahlen wollen, da sie sich nicht sicher sein können, dass sie etwas davon zurückbekommen.

Egoismus, Neid, Missgunst oder Misstrauen?

Deutlich wurde, dass die Menschen unter dem Begriff ‚Egoismus‘ verschiedene Dinge verstehen. Der Begriff wird zum einen verwendet, um Menschen zu beschreiben, die sich hauptsächlich um sich selbst kümmern und andere Menschen nicht unterstützen. Zum anderen wird der Begriff auch dem neidischen und missgünstigen Verhalten zugeschrieben, das nicht das direkte Ziel verfolgt, für sich einen Vorteil zu erreichen. Denn wenn man den Fortschritt von anderen verhindert, führt das natürlich nicht dazu, dass man diesen Fortschritt selbst erhält. Es führt aber dazu, dass man erreicht, dass die anderen kein besseres Leben haben als man selbst. Die Frage, die sich stellt, ist, warum die Menschen sich so verhalten. Ein Grund könnte darin liegen, dass die Menschen mit der eigenen Lebenssituation unzufrieden sind. Möglicherweise erreichen sie trotz Anstrengungen nicht das, was in diesem Falle die Nachbarn/-innen erreichen.

5.1.3.2 Ursächliche Bedingungen

Der folgende Abschnitt widmet sich den Bedingungen, die zur Entstehung und Aufrechterhaltung des beschriebenen Phänomens beitragen.



a) Misstrauen – „Leben unter Fremden“

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren zur Entstehung des Phänomens beitragen könnten. In den Interviews wurde deutlich, dass der zwischenmenschliche Bereich durch gegenseitiges Misstrauen geprägt ist. Es lässt sich annehmen, dass die Interviewten ein negativ besetztes Menschenbild haben: Sie gehen scheinbar zuerst vom Schlechtesten aus. Das Leben unter ‚Fremden‘ scheint diese misstrauische Haltung zu fördern. Erst wenn man sich besser kennt, so eine Interviewte, wüsste man, wem man vertrauen könne und wem nicht:

I.: ¿Pero se conocen entre los vecinos?
S.: Sííí nos conocemos quién es bueno y quién es malo. Con quién no puedes conversar con quién síí, así es. (L 23-25 f.)

I.: Aber kennen Sie sich unter Nachbarn?
S.: Jaaa wir kennen uns, wir wissen, wer gut ist und wer schlecht ist. Mit wem man nicht reden kann, mit wem doch, so ist es.

Dass man einander kenne, führe demnach dazu, dass man wisse, wem man trauen könne und wem nicht.

b) Wahrnehmung einer Zunahme von Kriminalität

Die Wahrnehmung der Zunahme der Kriminalität im Viertel ist ein Faktor, der den zwischenmenschlichen Bereich stark zu beeinflussen scheint. So wird, wie oben bereits dargestellt, in der Versammlung des Viertels Huaracpunco darüber berichtet, dass es niemanden gebe, der nicht schon einmal überfallen wurde bzw. dessen Haus nicht schon einmal ausgeraubt wurde. In der Versammlung wird zwar behauptet, dass die meisten Kriminellen von

außen in das Viertel kommen, ganz sicher scheinen sie sich aber nicht zu sein. So wird in der Versammlung angedeutet, dass es in dem Viertel selbst auch Kriminelle gebe und auch, dass die Jugendlichen mangels Ausbildungs- bzw. Arbeitsmöglichkeiten in Kriminalität und Drogenkonsum verfallen:

„Algunos son rateros choros, malcriados.“ (L 338)

„Einige sind Räuber, Diebe, schlecht erzogen.“

„Ahora últimos si hay chicos que están un poquito, que están mal.“ (K 38 f.)

„In letzter Zeit gibt es Jungen, die ein bisschen, die schlecht sind.“

Die Kriminalität, der sich die Menschen ausgeliefert sehen, trägt sicherlich verstärkend zu einer Haltung des zwischenmenschlichen Misstrauens bei.

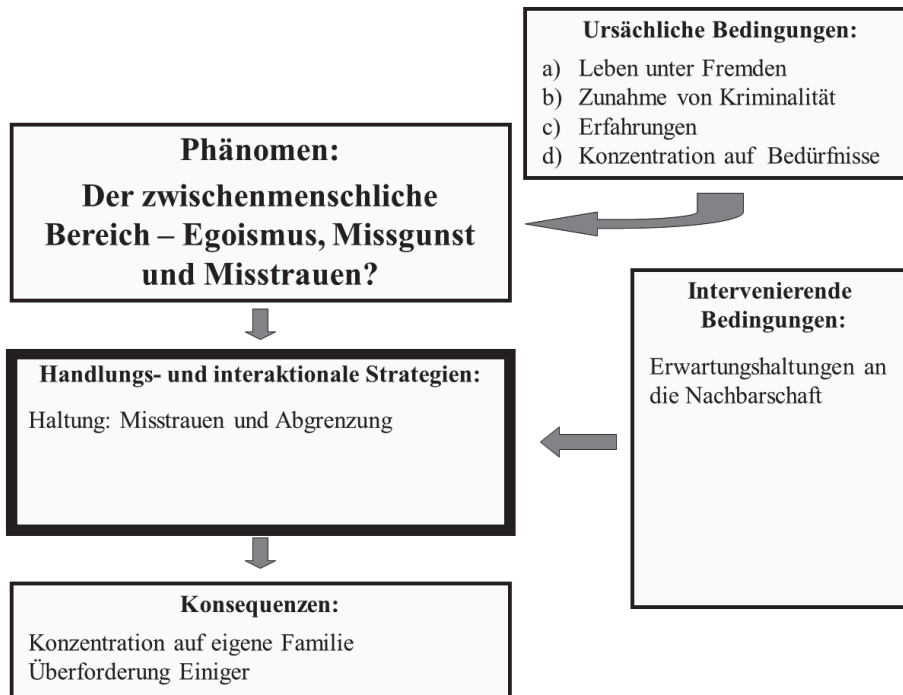
c) Erfahrungen mit egoistischen Verhalten der Nachbarn/-innen

Erfahrungen mit als egoistisch wahrgenommenem Verhalten der Nachbarn/-innen spielen sicherlich eine nicht unbedeutende Rolle. Die Wahrnehmung, dass die anderen egoistisch sind, findet in der Interaktion vermutlich immer wieder Bestätigung. Es ist anzunehmen, dass die Verhaltensweisen und Annahmen sich gegenseitig bedingen und verstärken.

d) Leben im Kontext bedarf der Konzentration auf eigene Bedürfnisse

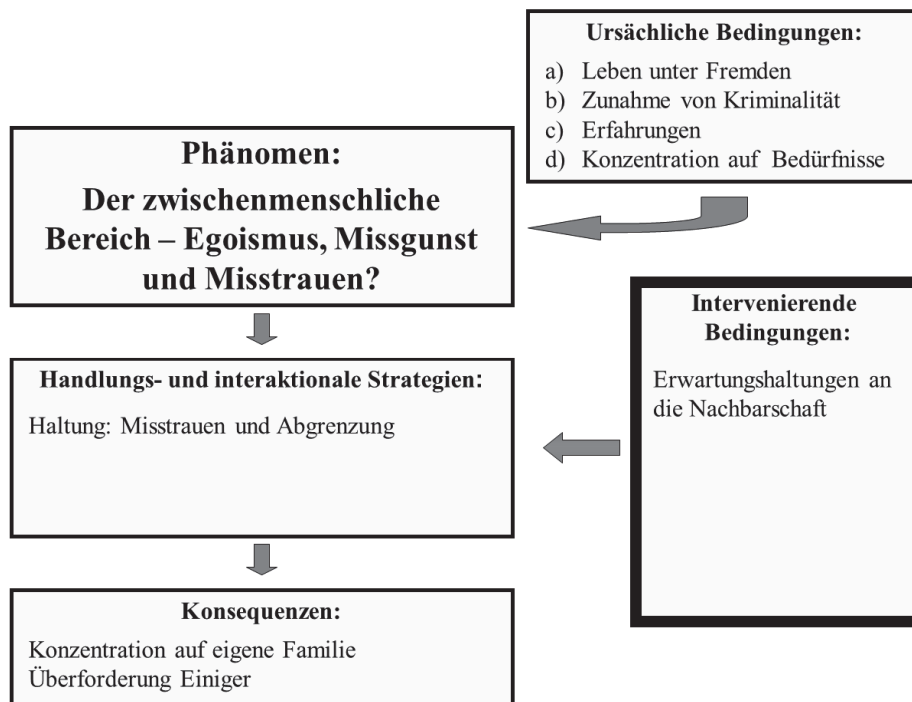
Die Veränderung des Zusammenlebens scheint das Resultat sich verändernder Lebensbedingungen zu sein. In den vorherigen Kapiteln wurde deutlich, dass sowohl die Menschen, die vom Land in das marginale Viertel kommen, als auch diejenigen, die schon längere Zeit im Viertel wohnen, sich mit veränderten Lebensbedingungen konfrontiert sehen. So sei die Armut und Arbeitslosigkeit dadurch stark gewachsen. Als Konsequenz befinden sich die Menschen ständig auf der Suche nach Arbeit bzw. Arbeitsmöglichkeiten. Sie müssen sich immer wieder neuen Herausforderungen stellen und Erfahrungen in vielen Bereichen sammeln, um einen optimalen Verdienst zu erwirtschaften. Welche Kompetenzen erforderlich sind, um in diesem Bereichen zu arbeiten, und was das von einigen abverlangt, wurde in Kapitel 5.1.1 deutlich. Das Leben im marginalen Viertel scheint eine Konzentration auf die Bedürfnisse der eigenen Familie zu erfordern. Sicherlich bleibt dabei nicht viel Energie und Zeit, um sich um jemanden anderen zu kümmern. Armut und die Herausforderungen im Viertel scheinen zu bewirken, dass die Menschen sich auf sich selbst und ihr eigenes ‚Überleben‘ konzentrieren müssen. Zudem spielt es sicherlich eine nicht unerhebliche Rolle, dass die Menschen auf dem Arbeitsmarkt zu Konkurrenten werden. Hier wird verständlich, dass es den Menschen wahrscheinlich kaum möglich ist, auf der einen Seite zu konkurrieren und auf der anderen Seite zusammenzuhalten.

5.1.3.3 Haltung



In diesem Kapitel nehme ich eine kleine Variation des paradigmatischen Modells vor. Als übergeordnete Kategorie lässt sich eher eine Haltung als eine Handlungs- oder interaktionale Strategie beschreiben: eine Haltung der Abgrenzung voneinander, resultierend aus den oben beschriebenen Annahmen, Wahrnehmungen und Erfahrungen mit den Nachbarn/-innen, die scheinbar immer wieder Bestätigung finden. Diese Haltung spiegelt sich in einzelnen Interaktionen wider, die bereits in ihren Grundzügen beschrieben wurden. Aber nicht alle Menschen haben diese Haltung angenommen. Insbesondere diejenigen, die noch nicht lange im marginalen Viertel leben, haben, wie das in diesem Kapitel erörterte Fallbeispiel des Ehepaars verdeutlicht, Schwierigkeiten, mit dieser Situation zurechtzukommen. Sie sehnen sich nach Unterstützung, die jedoch ausbleibt. Die Haltung des gegenseitigen Misstrauens scheint diesen Menschen fremd.

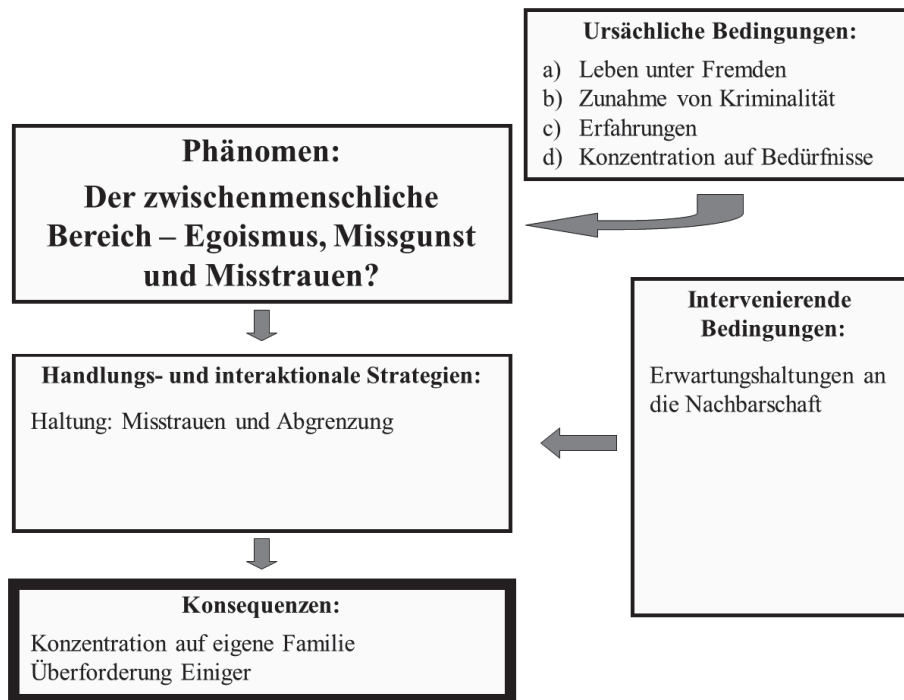
5.1.3.4 Intervenierende Bedingungen



Das Beispiel des Ehepaares, das unter der Situation im Viertel leidet, weist aber noch auf einen anderen Aspekt hin. Sie haben die Erwartung, von den Nachbarn/-innen unterstützt zu werden, und haben, wie scheinbar viele andere auch, ein ganz anderes Bild von Nachbarschaft – vermutlich eine Erwartung, die auf den Erfahrungen der Nachbarschaft in ihren ländlichen Herkunftsgebieten basiert. In der Untersuchung wurde jedoch auch deutlich, dass nicht nur diejenigen, die vom Land kommen, die Solidarität unter Nachbarn/-innen missen. Auch im Viertel gestaltete sich das Zusammenleben scheinbar anders.

Auf der anderen Seite gibt es Menschen die einen Zusammenhalt zwischen den Nachbarn/-innen nicht vermissen. So berichten einige davon, dass sie mit der Nachbarschaft keine Probleme hätten. Man halte zwar nicht zusammen, aber Probleme gebe es auch kaum, vielmehr kenne man sich nicht wirklich. Andere wiederum sind mit der Nachbarschaft unzufrieden. Deutlich wurde jedoch, dass sie ihre Unzufriedenheit vor allem darauf zurückführen, dass sie sich durch das Verhalten der Nachbarn/-innen gestört fühlen. Für diese Menschen scheint die Nachbarschaft keine Rolle zu spielen, sondern das Leben sich auf die eigene Familie zu konzentrieren. Hier ist die Erwartung an die Nachbarschaft eine andere: die Erwartung, dass man sich gegenseitig in Ruhe lässt.

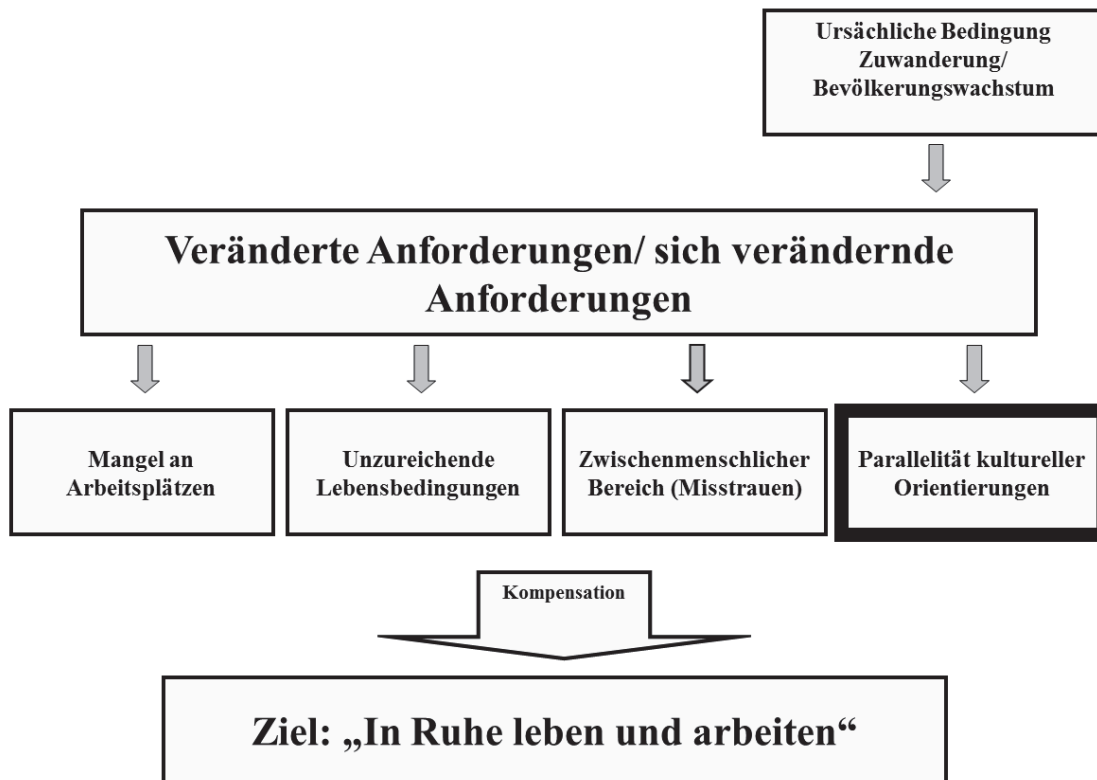
5.1.3.5 Konsequenzen



Die Konsequenz ist eine Konzentration auf die eigene Familie und die Abgrenzung voneinander. Bereits in den obigen Erläuterungen wurde deutlich, dass die Menschen ganz unterschiedlich mit dieser Situation umgehen. Der Unterschied scheint darin zu liegen, dass die einen eher unabhängig voneinander leben wollen, andere sich nach dem Zusammenhalt sehnen bzw. eine Unterstützung durch die Nachbarn/-innen erhoffen. Die Notwendigkeit einer Konzentration auf die eigene Familie führt allerdings auch bei einigen, insbesondere denjenigen, die noch nicht lange im Viertel leben, dazu, dass sie sich alleine und isoliert fühlen und sich nach gegenseitiger Unterstützung sehnen.

Sicherlich spielt auch eine Rolle, wie die Menschen ihren sonstigen Alltag bewältigen. Wie in Kapitel 5.1.1 beschrieben, sind diejenigen, die Schwierigkeiten haben, ihren Lebensunterhalt zu bestreiten und mit den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt zurechtzukommen, noch im besonderen Maße auf Unterstützung durch andere angewiesen. Auch im zwischenmenschlichen Bereich stehen sie neuen Anforderungen gegenüber, die es zu kompensieren gilt. Überforderungen und Hilflosigkeit können bei einigen das Resultat sein.

5.1.4 Parallelität von kulturellen Orientierungen? – Die Frage nach Traditionen und deren Bedeutung im Alltag



In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung kulturelle Bräuche für die Interviewten haben und welche Rolle diese im Alltag spielen. Wie bereits in der Einleitung von Kapitel 5 erwähnt, wird hier für die Darstellung der Ergebnisse eine diskursive Form gewählt. Auf das paradigmatische Modell wurde hier verzichtet, weil in den Daten selbst nur wenige Zusammenhänge erkennbar sind. Eine weitere Analyse unter Einbezug weiterer Aspekte, die nicht in den Daten selber enthalten sind, erfolgt in Kapitel 5.4.1.⁷²

In der Versammlung des Viertels Huaracpunco wurden auf die Frage, welche Bräuche für die Bewohner/-innen wichtig sind, folgende aufgeführt⁷³:

Bürgerversammlung	
<u>- Sprachen -</u> Quechua Español	<u>- Sprachen -</u> Quechua Spanisch
<u>- Spirituelles/Glaube -</u> Religioso Creencias de tradición	<u>- Spirituelles/Glaube -</u> Religiöse Traditioneller Glaube

⁷² Das sind beispielsweise Aspekte, die in den Kapiteln 2 und 3 dieser Arbeit erörtert wurden.

⁷³ Die Überschriften/ Überbegriffe habe ich in die Auflistung eingefügt.

Místicas Pago a la Pachamama <u>- Feste -</u> Inti Raymi Fiestas del pueblo <u>- Gemeinschaft/Solidarität -</u> Responsabilidad social y religiosa Solidaridad Comunidad Minca, aynis, faenas <u>- Weiteres -</u> Unidad de familia Música	Mystik Bezahlung der Pachamama (Mutter Erde) <u>- Feste -</u> Inti Raymi (Sonnenfest) Dorffeste <u>- Gemeinschaft/Solidarität -</u> Religiöse und soziale Verantwortung Solidarität Dorfgemeinschaft Minca, aynis, faenas [unterschiedliche Formen der Gemeinschaftsarbeit] <u>- Weiteres -</u> Familienzusammenhalt Musik
---	---

Im Folgenden soll auf die einzelnen genannten Aspekte eingegangen werden.

5.1.4.1 Die Sprachen Quechua und Spanisch

In der Literatur wird oftmals beschrieben, dass die Menschen, wenn sie in die Stadt immigrieren, versuchen, ihre ‚Kultur‘ abzustreifen, um Teil der Stadtbevölkerung zu werden. Teil dieser ländlichen Identität ist die Sprache Quechua (vgl. auch Kap. 2.3). In dieser Untersuchung wird jedoch deutlich, dass die Sprache Quechua für die Interviewten eine große Bedeutung hat. Quechua gehöre ebenso wie Spanisch zu ihrem Leben und Alltag dazu. Es zeigt sich, dass sich die Frage nach der Sprache eigentlich gar nicht stellt:

I.: ¿Usted habla Quechua también?
 S.: CLARO, mamita por qué no? (G 41 f.)

I.: Sie sprechen auch Quechua?
 S.: KLAR, *mamita*, warum nicht?

Deutlich wurde, dass Quechua zu sprechen für viele Interviewte eine Selbstverständlichkeit ist. So wurde auch in der Versammlung des Viertels betont, dass beide Sprachen – sowohl Quechua als auch Spanisch – zum Leben der Menschen dazugehören.

„Quechua también, porque los serranos, como dice en el Perú, los serranos hablan Quechua, Quechua y castellano.“ (E 69 f.)

„Auch Quechua, weil die Cerranos [Bewohner/-innen der Anden], wie man in Peru sagt, die Cerranos Quechua, Quechua und Spanisch sprechen.“

Beide Sprachen zu verwenden wird hier als ein Merkmal der Andenbevölkerung definiert. Interessant ist hier gerade die Identifikation mit der Andenbevölkerung, was ja, wie oben beschrieben, durchaus keine Selbstverständlichkeit ist. Die Sprache ist nicht nur Teil des All-

tags, sondern auch Teil ihrer (kulturellen) Identität. Entgegen obiger Annahmen zeigt sich in dieser Untersuchung, dass viele sehr stolz sind, ihre Muttersprache, die Sprache ihrer Vorfahren zu haben und weiterzutragen.⁷⁴

„[Quechua] es parte de la vivencia. Parte de los an..., parte de los, como le digo, de los angostos. Es son de mi padre de la sangre de mi madre.“ (D 162 f.)

„[Quechua] ist Teil des Lebens. Teil der Vor..., Teil der, wie kann ich Ihnen das sagen, der Vorfahren. Es ist von meinem Vater vom Blut meiner Mutter.“

Eine Interviewte geht noch einen Schritt weiter und spricht vermutlich das aus, was viele denken: Quechua als Ursprungssprache Perus:

„Antes desde nuestros caciques han tenido nuestro idioma es de nuestro Perú. Hay que salvar.“ (P 226 f.)

„Vorher unsere Vorfahren haben unsere Sprache gehabt, das ist von unserem Peru. Man muss es erhalten.“

Hier erhalten nicht nur die direkten Vorfahren, sondern auch die historische Komponente Eingang. Quechua wird als *die* Sprache Perus definiert, die es zu erhalten gilt. Damit wird deutlich, dass die Sprache Quechua für die Menschen eine wichtige Funktion hat. Sie ist zum einen Teil der kulturellen Wurzeln, sie bietet Identifikationsmöglichkeiten mit den kulturellen Wurzeln, mit dem historischen Hintergrund des Landes, mit dem eigenen Land wie auch mit der Andenregion.

Es scheinen nur noch einige zu sein, die sich ihrer Muttersprache bzw. der Muttersprache ihrer Eltern schämen:

I.: ¿Sus hijos saben hablar Quechua?
S.: No, es que de no saben hablar, no saben hablar Quechua nada. Es cuando hablan Quechua tienen vergüenza ya. (G 105 ff.)

I.: Können Ihre Kinder Quechua sprechen?
S.: Nein, es ist, dass sie nicht sprechen können, sie können gar kein Quechua sprechen. Wenn sie Quechua sprechen, ist es ihnen peinlich.

„No quieren hablar, ya tienen un poco de vergüenza. Siempre les digo tienen que saber, en la calle en el Cusco al menos siempre es importante el Quechua.“ (K 271 f.)

„Sie wollen nicht sprechen, es ist ihnen ein bisschen peinlich. Ich sage ihnen immer, dass sie Quechua können müssen, zumindest auf der Straße, in Cusco, ist Quechua wichtig.“

Diese Eltern erzählen, dass sie erst jetzt wieder Wert darauf legen, dass ihre Kinder Quechua lernen. Eine Frau berichtet, dass sie mit ihrer ältesten, fast erwachsenen Tochter kein Quechua gesprochen hat und dass die Tochter sich nun schämt, wenn sie Quechua sprechen soll. Mit ihren viel jüngeren Kindern hat sie allerdings von Anfang an Quechua gesprochen. Sie betont, dass es ihr wichtig sei, dass ihre Kinder Quechua sprechen können (Interview K 268-282).

Es wurde deutlich, dass es für viele eine große Bedeutung hat, die Sprache Quechua an ihre Kinder weiterzugeben. Auf der einen Seite, weil sie die Sprache erhalten wollen, auf der anderen Seite, weil die Sprache, wie oben deutlich wurde, zu ihrer Identität und auch zu der Identität der Kinder wie auch zum Leben im Allgemeinen und zum Alltag dazugehöre.

„Por eso los peruanos no dejamos que olviden nuestros hijos otros más no dejamos que olviden nuestros hijos.“ (P223)

„Deswegen lassen [wir] die Peruaner es nicht zu, dass unsere Kinder vergessen, anderes mehr lassen wir nicht zu, dass unsere Kinder vergessen.“

⁷⁴ Dass die Menschen stolz auf ihre Sprache sind, wurde im Rahmen der Untersuchung immer wieder deutlich. In den Interviews sprachen die Menschen immer wieder bewusst kleine Sätze in Quechua, bei Gemeinschaftsarbeiten kamen einige immer wieder auf mich zu, um Quechua zu reden. Sie wollten mir vermutlich zeigen, wie schön die Sprache ist und wie stolz sie darauf sind. Es war ihnen wichtig, dass auch ich die Sprache lerne.

So berichten einige, dass es ihnen peinlich sei, wenn ihre Kinder kein Quechua sprechen könnten. Eine Frau versucht ihre älteste Tochter davon zu überzeugen, dass es auch für ihren zukünftigen Beruf als Psychologin wichtig sei, Quechua zu beherrschen (K 272-282).

Es stellt sich die Frage, warum sich diese Kinder schämen, wenn sie Quechua sprechen. Diese Haltung könnte zum einen im Zusammenhang damit stehen, dass sie keine Verbindung zu der Sprache haben, da sie in ihrer Kindheit kaum damit konfrontiert wurden. Zum anderen ist aber auch hier die verbreitete Haltung erkennbar, die weite Teile der Gesellschaft und wahrscheinlich auch ihre Eltern hatten (oder vielleicht auch noch haben) – eine Haltung der Minderwertigkeit der Sprache und der ländlichen Bevölkerung sowie der Nutzlosigkeit dieser für den städtischen Kontext. Vermutlich spielt Letzteres eine größere Rolle. Es ist davon auszugehen, dass es die in der Literatur beschriebene Abwertung der eigenen Kultur gegeben hat und dass es sie auch nach wie vor gibt. Obige Zitate weisen darauf hin, dass es im Denken dieser Menschen eine Veränderung gegeben hat, hin zur Wertschätzung der eigenen sprachlichen Wurzeln. Sie bedauern, ihren Kindern (im Falle der Frau K ihren älteren Kindern) nicht die Sprache Quechua vermittelt zu haben.

In dieser Untersuchung wurde jedoch auch deutlich, dass diejenigen, die noch nicht lange in der Stadt leben, weniger selbstbewusst mit ihrer Muttersprache Quechua umgehen und sich unsicher sind, wie sie selbst dazu stehen sollen.⁷⁵ Eine Frau hat eine Begründung parat:

I.: ¿Y por qué la gente tiene vergüenza así de hablar?
S.: Hay señoras que vienen del campo, viven acá un par de años, sus hijitos así se lo traen. Entonces ellos piensan que al hablar Quechua están rebajándose, eso es lo que la gente piensa.

I.: Hm

S.: Pero sin embargo no es así no es así.

I.: Hm

S.: Aja, ellos quieren que sus hijos puro castellano, ya no ya no nada que ver con el Quechua, por eso es lo que se creen, pensándolo bien ellos mismos están haciendo daño a sus hijos.

I.: ¿Hm, por qué hacen daño?

S.: Es que nuestro Quechua no podemos olvidar pe, digamos usted, habla no cierto su cómo se llama su inglés. (...) Que quieres aprender castellano y no le puede obligar a tu hijo a que hable castellano tiene que ser tu idioma no más. (P 207-221)

I.: Warum schämen sich die Menschen, [Quechua] zu sprechen?

S.: Es gibt Frauen, die vom Land kommen und hier ein paar Jahre leben, ihre Kinder bringen sie hierher. Dann denken sie, dass sie, wenn sie Quechua sprechen, sich erniedrigen, das ist das, was die Menschen denken.

I.: Hm

S.: Aber trotzdem ist es nicht so, es ist nicht so

I.: Hm

S.: Ja, sie wollen, dass ihre Kinder nur Spanisch, nicht mehr nicht mehr mit Quechua zu tun haben, deshalb seien sie etwas wert, wenn man gut darüber nachdenkt sind es sie selbst, die ihren Kindern schaden.

I.: Hm, warum schaden sie?

S.: Es ist weil wir unser Quechua nicht vergessen können. Sagen wir, sie sprechen ... wie heißt es ihr Englisch, (...) Dass du Spanisch lernen willst, klar, du hast gelernt, Spanisch zu sprechen, und du kannst dein Kind nicht, verpflichten Spanisch zu sprechen, das muss nur deine Sprache sein.

Diese Begründung der Frau weist viele Parallelen zu den anfangs aus der Literatur skizzierten Annahmen bzw. Beschreibungen einer Abwertung der eigenen kulturellen Wurzeln und eines daraus resultierenden Sich-minderwertig-Fühlens von Menschen, die aus ländlichen Gegenden in die Stadt immigriert sind, auf. Es zeigt, dass die Haltung noch weit verbreitet ist, dass es, um sich in das städtische Leben zu integrieren, einer Entledigung der Herkunftskultur – vor allem der Sprache Quechua – bedarf. Aus dieser Perspektive wird verständlich, warum einige versuchen, so die oben zitierte Interviewte, ihre Kinder dazu zu zwingen, ihre Mutter-

⁷⁵ Im Rahmen dieser Untersuchung konnte bei einem Gespräch mit drei Frauen beobachtet werden, dass sich eine Frau, die erst kürzlich in die Stadt gezogen ist, sich erst aus dem Gespräch herausgehalten hat und erst nachdem die anderen beiden Frauen sich positiv hinsichtlich der Sprache äußerten, sehr verhalten zustimmte. Auch in anderen Kontexten wurden Unsicherheiten deutlich.

sprache abzulegen und nur noch Spanisch zu sprechen. Die Interviewte kritisiert dieses Verhalten. Nach ihrer Ansicht schaden diese Mütter ihren Kindern, wenn sie sie dazu verpflichten, ihre Muttersprache zu vergessen, und von ihnen verlangen, nur noch Spanisch zu sprechen. Für diese Frau hat die Herkunftssprache eine große Bedeutung. Sie sieht die Sprache als einen wesentlichen Teil der eigenen Person – man kann auch hier wiederum sagen, der eigenen Identität an –, die unmöglich abzulegen sei. Man könne zwar eine andere Sprache lernen und sprechen, wie in diesem Fall Spanisch, aber das Fundament und die Ausdrucksmöglichkeiten liegen, so lässt sich aus der Interviewpassage interpretieren, in der eigenen Sprache.

Um im Kontext zu leben, sind Kenntnisse beider Sprachen: sowohl Spanisch als auch Quechua erforderlich. In der Untersuchung wurde deutlich, dass beide Sprachen für die Menschen eine Existenzberechtigung haben. Viele, die vom Land kommen, beherrschen jedoch die spanische Sprache nicht. Zweifellos ist, dass es ohne Spanischkenntnisse schwer ist, im städtischen Kontext zurechtzukommen. Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung lässt sich ein Rückschluss auf Veränderungsprozesse hin zu einer Anerkennung der Muttersprache Quechua ziehen. Dies scheint für das Selbstbewusstsein der Menschen eine große Bedeutung zu haben.

5.1.4.2 Das Beispiel ‚Pachamama‘ – ein religiöser Brauch?

Ein Brauch, der im marginalen Viertel von vielen praktiziert wird, ist der *pago a la Pachamama*⁷⁶, ein Ritual, das der Mutter Erde gilt. Dieses Ritual findet jedes Jahr im August statt. Eine Frau beschreibt den Brauch:

„Es un costumbre también el pago a la tierra. Es una pequeña ceremonia también que se hace ehm, como, y siempre tiene que hacer un curandero, digamos, uno que sabe. Dentro de la tierra se abre como un hueco hay se echa vino [unverständlich] unos hierbas. Todos estan. Este se hace en agosto. Realmente hacen todos del Cusco que realmente creen en esto.“ (A 253-257)

„Es ist auch ein Brauch, die Erde zu bezahlen. Das ist eine kleine Zeremonie, die auch gemacht wird ehm wie, und es muss immer ein Heiler machen, jemand, der weiß. In der Erde öffnet man wie ein kleines Loch. Dort gibt man Wein [unverständlich] einige Kräuter rein. Alle sind dort. Das wird im August gemacht. Es machen wirklich alle aus Cusco, die wirklich daran glauben.“

Diese Zeremonie bedarf eines „Heilers“. Dieser sei derjenige, der über das notwendige Wissen verfüge. Nach den Aussagen der Frau praktizieren viele Menschen in Cusco diesen Brauch – alle diejenigen, die daran glauben. Die Frau antwortet auf die Frage, ob sie daran glaube:

I.: ¿Y usted cree en esto?

S.: Sí, y hacemos cada año, es como decir darle a comer cada año a la tierra. (A 258 f.)

I.: Und glauben Sie daran?

S.: Ja, wir machen es jedes Jahr, es ist so, als wenn jeder der Erde etwas zu essen gibt.

Für andere ist es hingegen ‚nur‘ eine Tradition, ein Brauch, der weiterhin existiert, aber keine spirituelle Dimension für die Menschen hat:

⁷⁶ *Pago a la Pachamama* heißt übersetzt ‚Bezahlung an die Mutter Erde‘.

I.: ¿Usted en que cree?

S.: Yo creo en. Yo soy católica, como mis papás me enseñaron, pero yo creo en dios padre y en Jesús su hijo.

I.: Aha. ¿Y eso de la Pachamama?

S.: Eso de la Pachamama. Eso es, eso no es dios pues, no es como un dios sino es como algo material y ehm el o sea el ... cuando uno muere le entierran dentro de la tierra y allí desaparecemos.

I.: ¿Sí?

S.: Es el ocupacho, pero que nosotros lo tenemos como un dios, no a la tierra o al sol, no. Pero como una tradición sí. Ehm, hacen un un como una ceremonia en homenaje a la tierra. Eso es en agosto, a la tierra. Y ahora en junio es al sol. Y no sé en que mes hacen al agua también, porque el agua también nos da vida, la tierra también nos da vida. Entonces por esas cosas se hacen ceremonia, por la naturaleza. (B 118-130)

I.: An was glauben Sie?

S.: Ich glaube an. Ich bin katholisch, wie meine Eltern mir beigebracht haben, aber ich glaube an Gott den Vater und Jesus seinen Sohn.

I.: Aha, und das mit der Pachamama?

S.: Das mit der Pachamama. Das ist, das ist nicht Gott, es ist nicht wie ein Gott sondern es ist etwas Materielles und ehm, das heißt, ... wenn einer stirbt, wird er beerdigt und dort verschwinden wir.

I.: Ja?

S.: Das ist die Erde, aber wir haben ihn nicht wie ein Gott, nicht die Erde oder die Sonne, nein. Aber als eine Tradition ja. Ehm, sie machen eine eine wie eine Zeremonie zu Ehren der Erde. Das ist im August, für die Erde. Und jetzt im Juni ist [die Zeremonie] für die Sonne. Und ich weiß nicht, welchen Monat sie [die Zeremonie] für das Wasser machen, weil das Wasser uns auch Leben gibt, die Erde gibt uns auch Leben. Aus diesem Gründen machen sie eine Zeremonie, für die Natur.

Diese Interviewte grenzt sich von dem Glauben an die Pachamama ab. Interessant ist, dass sie davon ausgeht, dass alle Menschen im Viertel so denken. Dass das nicht so ist, wurde im ersten Zitat sehr deutlich.

Für diese Frau haben die Zeremonien zur Ehre der Pachamama, des Wassers und der Sonne, keine religiöse Bedeutung. Sie sagt, dass sie nicht daran glaube, weil eben diese Dinge kein Gott seien, sondern etwas Materielles. Interessant ist hier auch, dass sie von dem Materiellen spricht, entspricht dies doch eher der abendländischen Sichtweise. Die Frage, die sich stellt, ist, ob das wirklich eine klare Abgrenzung ist, denn sie sagt gleichzeitig, dass das Wasser und die Erde Leben geben. Zwei Frauen antworten in ähnlicher Weise:

I.: ¿Y cómo es eso de la Pachamama, he escuchado?

S. 1: ¿Hm?

I.: ¿Pachamama?

S. 1: Haa, no creo yo.

I.: ¿No?

S. 1: Noo.

I.: ¿Usted?

S. 2: Tampoco, pero sí existe la Pachamama.

I.: Hm

S. 1: Sí existe, no creas tanta creencia que sí por eso crecen pe, las plantas por eso crecen, los productos.

S. 2: Solo Dios existe.

I.: Hm

S. 2: Por el poder de Dios crece eso. (P 118-131)

I.: Wie ist das mit der Pachamama, ich habe davon gehört?

S. 1: Hmm?

I.: Pachamama?

S. 1: Ah, ich glaube nicht daran.

I.: Nicht?

S. 1: Nein

I.: Und Sie?

S. 2: Auch nicht, aber die Pachamama existiert.

I.: Hm

S. 1: Ja, sie existiert, glaub nicht an den ganzen Glauben⁷⁷, aber ja deswegen wachsen sie, die Pflanzen wachsen deswegen, die Produkte (Lebensmittel).

S. 2: Nur Gott existiert.

I.: Hm

S. 2: Wegen der Macht von Gott wächst das

Diese Aussagen scheinen auf dem ersten Blick widersprüchlich zu sein. Die Frauen sagen zwar, dass sie nicht an die Pachamama glauben, dass diese jedoch existiere.

⁷⁷ Der Begriff creencias wird hier mit Glaube übersetzt. Im alltäglichen Sprachgebrauch ist damit jedoch meistens Aberglaube gemeint.

Auch hier stellt sich die Frage, ob das eine klare Abgrenzung von dem Glauben an die Pachamama ist. Es lässt sich vermuten, dass es sich hier eher um eine Kombination von christlichem Glauben und Naturglauben handelt. Nicht unbedeutend ist sicherlich, dass Letzterer als eine Art Aberglaube deklariert wird. Möglicherweise ist die Abgrenzung davon auch darauf zurückzuführen.

Die Pachamama scheint im Leben der Menschen unterschiedliche Bedeutungen zu haben: Einige glauben daran, andere sagen jedoch, dass es ein Brauch ohne spirituelle Bedeutung sei. Dass bei Letzteren die spirituelle Bedeutung jedoch nicht ganz wegfällt, wurde deutlich. Möglicherweise werden der katholische Glaube und der Naturglaube in unterschiedlicher Intensität miteinander kombiniert.

Es wurde in der Untersuchung auch deutlich, dass es Unterschiede zwischen den einzelnen Zeremonien gibt. So scheint für alle Interviewten die Zeremonie zu Ehren der Sonne (Inti Raymi = Quechua: Sonnenfest) lediglich ein Andenken an die Vergangenheit ohne religiöse Bedeutung zu sein.⁷⁸ Bei der Zeremonie zu Ehren der Pachamama verhält es sich aber anders. Dabei wurde in der Untersuchung auch deutlich, dass der Glaube (wie er sich im Ritual ausdrückt) an die Pachamama viel mehr als nur die Zeremonie im August umfasst. So konnte beobachtet werden, dass sich das Ritual (bei einigen) durchaus im Alltag widerspiegelt. So erhält die Pachamama beim Konsum von alkoholischen Getränken, insbesondere bei dem Verzehr von Chicha (Maisbier) den ersten Schluck. Eine Frau erklärt:

I.: ¿He visto a personas que echan su bebida al piso, usted sabe por qué lo hacen?

S.: Eso es costumbre de que alcanzan a la tierra, alcanzan, soplan a la tierra, creencias, alcanzan a la tierra, creencias.

I.: ¿Usted tiene este costumbre?

S.: Sí (K 284-288)

I.: Ich habe gesehen, dass Menschen ihr Getränk auf den Boden gießen, wissen Sie, warum die das machen?

S.: Das ist ein Brauch, dass sie der Erde reichen, sie reichen, übergeben der Erde, Glaube, sie reichen der Erde, Glaube.

I.: Praktizieren Sie diesen Brauch?

S.: Ja

Auch hier erfährt dieses Ritual dadurch, dass es als (Aber-)Glaube betitelt wird, eine Abwertung. Auch in der Versammlung wurde der Brauch als *creencias tradicionales* (traditioneller (Aber-)Glaube) bezeichnet. Diese Abwertung scheint einen großen Einfluss auf die Menschen zu haben. So konnte im Rahmen dieser Untersuchung beobachtet werden, dass sich einige Menschen anfangs unsicher waren, ob sie diesen Brauch in meiner Gegenwart praktizieren können oder nicht. Diese Unsicherheit ist sicherlich das Resultat der Degradierung als Aberglaube und der damit verbundenen Frage nach sozialer Erwünschtheit. Möglicherweise befürchten sie, als abergläubisch und daher minderwertig betrachtet zu werden. Diese Degradierung als Aberglaube hat eine längere Geschichte (vgl. Kap.2 und 3) und erfolgt, so wurde deutlich, auch noch nach wie vor. Der Ursprung ist sicherlich in der Missionsgeschichte des Landes zu suchen. Interessant ist hier, dass trotz der Abwertung diese Tradition erhalten bleibt und dass erkennbar ist, dass sie für viele Menschen im Viertel von Bedeutung ist.

⁷⁸ Zudem ist das Fest eine bedeutende Touristenattraktion und wird möglicherweise aus diesem Grund so umfassend gefeiert.

5.1.4.3 Die Bedeutung von Festen

Weiterhin praktizieren die Bewohner/-innen religiöse Bräuche und Feste. Ein Beispiel für ein katholisches Fest ist Fronleichnam. Ein älterer Mann berichtet:

„Tradiciones, sí, las fiestas. En las fiestas, se toman se emborrachan, por ejemplo en corpos, en corpos la plaza de armas va estar lleno, el sereucho, sus platos típicos venden, comen, toman cerveza hacen su fiesta, procesión dar vuelta, y todo la vuelta a la plaza de armas y entra a la catedral todos los santos. Los santos vienen de San Jerónimo, y otro San Sebas.“ (E 146-149)

„Traditionen, ja, die Feste. Bei den Festen trinken sie, betrinken sie sich, zum Beispiel bei Fronleichnam, bei Fronleichnam wird der Plaza de Armas voll sein, sie verkaufen Sereucho, das typische Gericht. Sie essen, sie trinken Bier und feiern. die Prozession geht rings um den *plaza de armas* und dann mit den ganzen Heiligen in die Kathedrale. Die Heiligen [Statuen] kommen von San Jerónimo, andere aus San Sebas.“

Für jedes Fest gibt es ein traditionelles Gericht. Viele katholische Feste, so auch Fronleichnam, werden auch in einer Art Gemeinschaftsarbeit vollzogen. Jedes Jahr werden andere Verantwortliche ausgewählt, die sich um die Organisation kümmern. Die Heiligen der jeweiligen Kirchen werden auf diese Weise ‚zum Leben erweckt‘. Auch erhalten die Heiligen, so berichtet der Mann, jedes Jahr ein neues Kleid.

Feste der Herkunftsdörfer

Viele, die vom Land in die Stadt gezogen sind integrieren die Feste Cuscos nicht. Für sie bleibt das Fest von ihrem Heimatdorf das Einzige, das sie feiern:

I.: ¿Qué fiestas le gusta?

S.: Ehm, aquí en Cusco ni una, ni una. (D 178 f.)

I.: Welche Feste gefallen Ihnen?

S.: Ehm, hier in Cusco nicht ein, nicht eines.

I.: ¿Qué fiestas le gusta?

S.: Me gusta Virgen del Carmen del Paucatambo. Voy a mi tierra para festejar.

(...)

I.: ¿Hay otras fiestas que usted festeja?

S.: Allá en Paucatambo Virgen del Carmen no más.

I.: ¿Y aquí?

S.: Aquí hacen todos los fiestas, bastantes, hoy día hacen mañana.

I.: ¿Hoy día que fiesta es?

S.: No sé que fiesta. (G 78-83)

I.: Welche Feste gefallen Ihnen?

S.: Mir gefällt die Virgen del Carmen del Paucatambo. Ich gehe in meine Heimat, um zu feiern.

(...)

I.: Gibt es andere Feste, die Sie feiern?

S.: Dort in Paucatambo nur die Virgen del Carmen.

I.: Und hier?

S.: Hier machen sie alle Feste, viele, heute machen sie, morgen.

I.: Welches Fest ist heute?

S.: Ich weiß nicht welches Fest.

Ein Mann berichtet begeistert, dass bei dem Fest in seinem Heimatdorf alles noch ursprünglich geblieben sei:

„Todo es autóctono. (...) Allá toda la gente con su ponchito. Todo autóctono así. Aynchani chai señorita.“ (D 189 f.)

„Alles ist ursprünglich. (...) Dort alle Menschen mit ihrem Poncho. Alles ist ursprünglich (...) Aynchani chai señorita (Quechua = so ist es).“

Der Herkunftsort und die Feste des Herkunftsortes gehören für viele direkt zusammen. Viele, die nach ihrem Herkunftsort gefragt werden, berichten sofort vom Fest des Herkunftsortes:

I.: ¿Usted, es Cusqueña?

S.: Noo soy de Paucartambo.

I.: ¿Aha, y cómo es la vida en Paucartambo?

S.: Bonito es un pueblo pequeño, ya llega la fiesta.
(P 136-139)

I.: Sind Sie Cusquenierin?

S.: Nein, ich bin aus Paucartambo.

I.: Aha, wie ist das Leben in Paucartambo?

S.: Schön, es ist ein kleines Dörfchen, bald ist das Fest.

Trotzdem haben die Feste keine große Bedeutung mehr für sie.

S.: Es que el pueblo cree en esa Virgen, hasta II Papa Papa II Juan Pablo ha venido pues a coronar ahaa es que es milagrosita pe, no sé yo, es que en mi pueblo casi no me gusta, no voy.

I.: Aha

S.: No voy. (P 151-154)

S.: Es ist, weil das ganze Dorf an diese Jungfrau glaubt, sogar der Papst der Papst, Johannes Paul II ist gekommen, um sie zu krönen, es ist weil sie Wunder vollbracht hat, ich weiß nicht, weil ich es mir in meinem Dorf kaum gefällt, ich fahre nicht.

I.: Aha

S.: Ich fahre nicht

Die meisten berichten zwar sehr begeistert von den Festen in ihren Herkunftsdörfern, nehmen jedoch nicht mehr daran teil. Vermutlich ist es für sie nur eine schöne Erinnerung an die Zeit, in der sie noch dort lebten, und passt nicht mehr zu dem Lebenswandel, den sie jetzt führen.

In dieser Untersuchung wird deutlich, dass die Menschen, trotz der vielen Feste, die in Cusco und Umgebung gefeiert werden, den Festen nur eine nachrangige Bedeutung beimessen. Für einen Mann, der aus Puno kommt, sind Feste eine Geld- und Zeitverschwendung:

„Las costumbres para mí casi no son, o sea las costumbres acá por lo menos no son para mí, ehm, no he integrado las costumbres. Muy poco porque la verdad es un gasto de dinero, pierdes tu tiempo.“ (D 172 f.)

„Die Bräuche sind für mich fast nicht, d. h. die Bräuche von hier sind wenigstens für mich nicht, ehm, ich habe die Bräuche nicht integriert. Nur sehr wenig, denn in Wahrheit ist es Geldverschwendung, ... du verlierst Zeit.“

Manche nehmen nur ihren Kindern zuliebe an einigen Festen teil. Ansonsten finden sie es eher langweilig.

Interessant ist auch hier, das ist zumindest bei einem Interviewten so, dass er auf der einen Seite ganz stolz davon berichtet, dass in seinem Herkunftsdorf alles ursprünglich sei. Auf der anderen Seite berichtet er aber auch, dass sie zurückgeblieben seien, und bewertet das auch so. Die Frage ist, wie das zusammenpasst. Auch hier sind zwei Interpretationen möglich. Zum einen ist es für ihn möglicherweise ein Faktum, dass die Existenz kultureller Traditionen fehlende Teilhabe am Fortschritt bedeutet. Zum anderen ist aber auch möglich, dass er eigentlich die Verbindung von Tradition und Fortschritt wünscht und eher bedauert, dass beide sich in der gesellschaftlichen Realität auszuschließen scheinen.

5.1.4.4 Die Rolle der ‚traditionellen‘ Heilpflanzen im Alltag der Menschen

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, zu welchen Mitteln die Menschen greifen, wenn sie krank sind. Deutlich wurde, dass die Heilpflanzen im Leben der Menschen eine wichtige Bedeutung einnehmen. So berichten viele Menschen stolz, was sie über Heilpflanzen und deren Anwendungsgebiete wissen. Ein älterer Mann berichtet, dass es früher das Einzige war, mit dem die Menschen sich behandelt haben:

„Cuando no había remedio, cuando. Ahora recién han aparecido los remedios. Antes se curaba pura hierba, aquí el amarillito es para, para el riñón. Se hace se toma posadito en agua hervida, en agua, para el riñón. Cuando usted le duele este riñón se toma esto y después ehm se toma y las otras hiervas ehm saldia, después muña, culla muña, después. Todos estos hervitas se toma para el dolor de cabeza también, cuando usted le hincha la barriga también manzanilla con soda con poco en mollecito se toma, se cura de esta manera.“ (E 257-262)

„Als es keine Mittel (Medikamente) gab, als. Jetzt seit kurzen gibt es erst die Medikamente. Vorher kurierte man nur mit Kräutern. Hier das Gelbe ist für, für die Nieren. Man macht es, man trinkt es aufgebrüht mit gekochten Wasser, in Wasser, für die Nieren. Wenn Sie Nierenschmerzen haben, trinkt man das, dann ehm trinkt man und die anderen Kräuter, ehm *saldia*, dann *muna*, *culla muna*. Alle diese Kräuter trinkt man auch bei Kopfschmerzen, wenn Sie Bauchschmerzen haben, dann trinkt man Kamille mit *soda* in *mollecito*, man kuriert auf diese Weise.“

Deutlich wird auch hier, dass die Heilpflanzen für diesen Mann nicht nur das Heilmittel waren, sondern auch nach wie vor sind. Ein Kind berichtet davon, was seine Eltern ihm von der Vergangenheit erzählt hat:

„Antes, antes, cuando no vivíamos mi mamá dice con plantas se curaban, matecitos con plantas so, tomaban para el ojo flor, esas flores blancas y unos palitos así se pasaban a su ojo, se los sanaban, tenían que hacer calentar así.“ (L 408 ff.)

„Meine Mutter sagt, dass man früher, früher, als wir noch nicht lebten, mit Kräutern geheilt wurde, Mates mit Pflanzen, sie nahmen für das Auge Pflanzen, diese weißen Pflanzen und einige *palitos*, sie träufelten es in ihr Auge, und sie wurden wieder gesund, sie mussten es erhitzen.“

Viele ältere Menschen halten an der Tradition der Heilkräuter fest und an der Überzeugung, dass diese das einzig wahre Heilmittel sind. Gerade die älteren Menschen sind es, die der Schulmedizin eher kritisch gegenüberstehen. Eine Frau, die in einer ländlichen Gegend als Krankenschwester tätig ist, berichtet⁷⁹:

S.: Naturalmente pienso que ellos creen más en las hierbas.
I.: Hm
S.: Bueno que medicamentos como químicos al veces dicen no hay que darle no.
I.: Hm
S.: Y de donde cómo me van a curar, prefieren ir. (O 138-142)

S.: Ich denke, dass sie mehr an die Heilkräuter glauben.
I.: Hm
S.: Gut, die chemischen Medikamente, manchmal sagen sie, dass ich ihnen das nicht geben soll.
I.: Hm
S.: Aber wo, wie werden sie geheilt, sie gehen lieber.

Diese Krankenschwester berichtet von den Schwierigkeiten, diese Menschen davon zu überzeugen, dass sie Medikamente nehmen sollen. Sie kritisiert die kritische Haltung ihrer Patienten gegenüber der Schulmedizin. Für sie sei, zumindest in gewissem Rahmen, der Glaube an die Heilkraft der Pflanzen „Geschichten“. Sie glaubt nicht daran:

„Sí acuden no, no, siempre es químicamente como puedan curarse ello siempre creen en cuentos no.“ (ebd. 124 f.)

„Sie regen sich auf, sie können nur auf chemische Weise kuriert werden, sie glauben immer an Geschichten.“

Die Krankenschwester sagt zwar, dass es, je nach Art der Krankheit, schon angebracht sei, Heilpflanzen zu nehmen, aber dass dies seine Grenze habe:

⁷⁹ Die Krankenschwester wohnt im Viertel, arbeitet jedoch auf dem Land.

„Mira yo he visto que en varios, no en todos, pero sí cuando son inflamaciones o dolores sí, pero cuando hay una infección así nunca así es pe, sí se necesita antibiótico, sí antibiótico.“ (O 144 f.)

„Hierbas no, de las hierbas de las hierbas, así naturalmente como quieran curarse ellos.“ (ebd., 122)

„Schau, ich habe gesehen, dass in verschiedenen, nicht in allen, aber wenn es Entzündungen oder Schmerzen gibt ja, aber wenn es sich um eine Infektion handelt, funktioniert es nicht, man braucht Antibiotikum, ja Antibiotikum.“

„Keine Kräuter, durch die Kräuter, durch die Kräuter, ich weiß nicht, wie sie auf natürliche Weise gesund werden wollen.“

Viele ältere Menschen halten an der Überzeugung fest, dass Heilpflanzen das Beste seien, das Allheilmittel. Sie stehen chemischen Substanzen eher kritisch gegenüber. Aber nicht nur die älteren Menschen sind von der Heilkraft der Pflanzen überzeugt: In der Untersuchung wurde deutlich, dass viele Menschen von der Kraft der traditionellen Medizin überzeugt sind und dass diese nach wie vor Verwendung findet.

I.: ¿Aha, ahora también sigue haciendo esto?

S.: Sí, con esto se cura. (E 263 f.)

I.: Machen Sie es auch jetzt noch so?

S.: Ja, damit wird man geheilt.

Ein Kind⁸⁰ berichtet:

„A mí, cuando estaba mal, con plantas nomás me curaba con plantas. A mí también mi pierna también con alcohol acá y la coca también es bueno para la barriga (...).“ (L 413f.)

„Als ich krank war, haben sie mich nur mit Pflanzen behandelt, mit Pflanzen. Auch mein Bein mit Alkohol hier und Koka ist auch gut für den Bauch/Magen (...).“

Die Interviewten sind von der Heilkraft der Pflanzen überzeugt und geben dieses Wissen, zumindest teilweise, an ihre Kinder weiter:

I.: ¿Sus hijos también saben esto?

S.: Si saben. (E 267)

I.: Wissen Ihre Kinder das auch?

S.: Ja, sie wissen es.

Sämtliche Interviewpartner/-innen erzählen mit ganz viel Stolz, dass sie die Pflanzen kennen und wissen wozu diese eingesetzt werden. Dieses Wissen scheint für die Menschen bedeutsam zu sein. Derjenige bzw. diejenige, der bzw. die sich gut auskennt, erfährt Anerkennung. Dabei seien aber gerade die „älteren Mamas“ diejenigen, die sich in diesem Gebiet besonders auskennen und über ein umfassenderes Wissen verfügen:

I.: ¿Usted sabe de los hierbas?

S.: De los hierbas, no mucho. Hay que preguntar a las mamás adultas. (A 245 f.)

I.: Kennen Sie sich mit Heilkräutern aus?

S.: Mit Heilkräutern? Nicht viel. Man muss die älteren Mamas fragen.

In der Untersuchung wurde deutlich, dass die meisten Interviewten eine Kombination aus Schulmedizin und Heilkräutern wählen. Die Schulmedizin wird vor allem dann herangezogen, wenn die Krankheit ernster ist.

⁸⁰ Erklärung dazu: Zielgruppe der Interviews waren Erwachsene des Viertels. Wenn es sich jedoch ergab, wie in diesem Falle, wurden auch die Kinder in das Interview einbezogen. In diesem Fall war es so, dass die Kinder während eines Interviews dabei waren. Als die Befragte das Interview abbrechen musste, um ihren Verpflichtungen nachzugehen (die Wäsche waschen, bevor es kein Wasser mehr gibt), habe ich den Kindern einige Fragen gestellt, die sie begeistert beantworteten.

I.: ¿Cuando se enferma cómo se cura?

S.: Bueno, tenemos una posta, posta del barrio, pequeña posta, hay se les lleva o sino al natural también curamos. Cuando es muy GRAVE ya se llevan al hospital. Así estar con hierbas. (A 242 ff.)

I.: Wie kurieren Sie sich, wenn Sie krank sind?

S.: Wir haben eine Krankenstation, die Krankenstation für das Viertel, eine kleine Krankenstation, dort bringe ich sie hin oder aber wir behandeln auf natürliche Weise. Nur wenn es sehr ERNST ist, bringt man sie ins Krankenhaus. Ansonsten mit Kräutern.

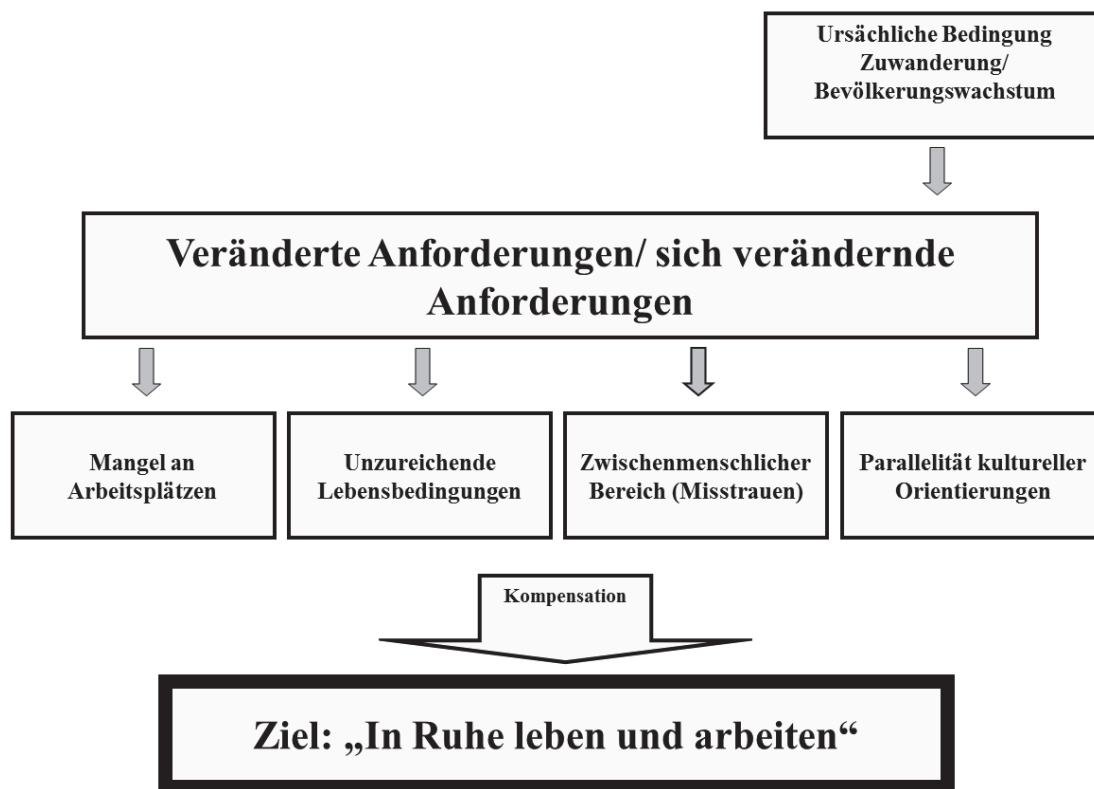
In dieser Untersuchung zeigte sich, dass es neben der Überzeugung von der Heilkraft der Pflanzen noch einen anderen entscheidenden Aspekt gibt, der dazu führt, dass die Menschen sich auf die Verwendung von Heilkräutern berufen: der finanzielle Aspekt. Für viele Menschen ist es unerschwinglich, einen Arzt oder Ärztin aufzusuchen und die Medikamente zu bezahlen. Es stellt sich somit die Frage, ob die Menschen, wenn sie genug Geld hätten, die Schulmedizin den traditionellen Heilpflanzen vorziehen würden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung, so z. B. der Stolz, mit dem die Interviewpartner/-innen ihr Wissen über die Heilmizin präsentieren, legen nahe, dass diese eine große Bedeutung für sie hat. Beide Heilmethoden (-verfahren), sowohl Heilkräuter als auch die Schulmedizin, gehören zum Leben der Menschen. Traditionelles Wissen und Leben wird mit modernem Wissen kombiniert. In ländlichen Gegenden scheinen die Menschen – zumindest die Älteren – der Schulmedizin sehr viel kritischer gegenüberzustehen.

Im Gegensatz zu den anderen Bereichen, wie z. B. der Sprache Quechua oder dem Glauben an die „Mutter Erde“, scheint es hier keine Abwertung des traditionellen Wissens gegeben zu haben und auch keine diesbezüglichen Unsicherheiten. Die Menschen stehen zu ihrem ursprünglichen Wissen.

Bräuche der Gemeinschaft

Auf die Bräuche der Gemeinschaft und Solidarität wurde in den vorherigen Kapiteln schon ausführlich eingegangen. Dass die Bewohner/-innen das betonen, dass sie das mit Stolz erfüllt, zeigt, dass es für sie eine große Bedeutung hat. Dass sich das im Alltag aber ganz anders gestaltet, wurde ebenfalls aufgezeigt.

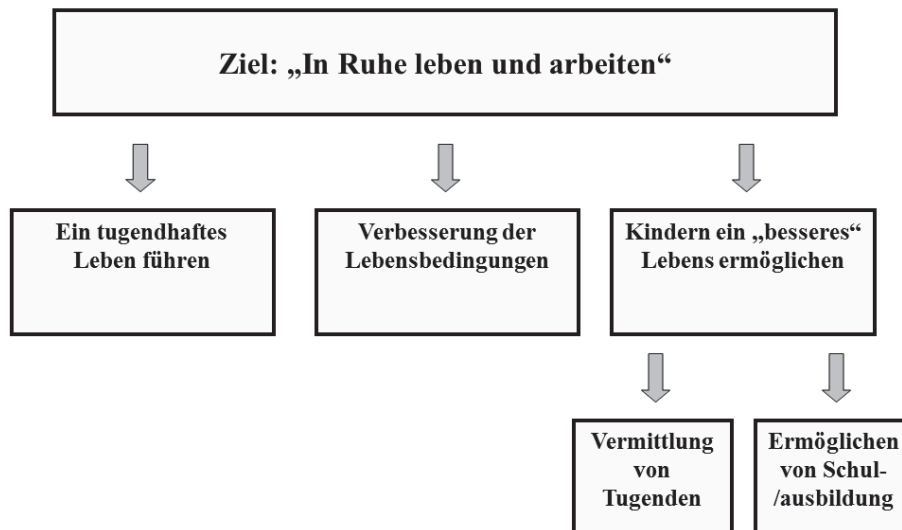
5.2 Das Ziel ‚in Ruhe leben und arbeiten‘



In diesem Kapitel werden nun die einzelnen Aspekte der als verändert und sich verändernd wahrgenommenen Anforderungen zusammengeführt. Deutlich wurde in den vorherigen Kapiteln, dass die jeweiligen Anforderungen von den Befragten auf unterschiedliche Weise kompensiert werden. Dies wird hier zusammenfassend beschrieben, um dann im Weiteren das an manchen Stellen schon erwähnte, von den Interviewten angestrebte Lebensziel ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ (In-vivo-Code) genauer zu beleuchten.

In der Untersuchung wurde deutlich, dass die Menschen sich mit sich verändernden Lebensbedingungen und damit einhergehenden Anforderungen konfrontiert sehen. Da ist zum einen der Kampf um Arbeitsplätze bzw. Arbeitsmöglichkeiten im informellen Sektor. Die Menschen müssen viele Kompetenzen mitbringen, um in der Arbeitswelt zu bestehen. Auch die Wohnbedingungen werden von den Menschen als defizitär beschrieben. Deutlich wurde, dass hinsichtlich der kulturellen Wurzel eine Art Umdenken stattgefunden hat. Ein Umdenken bzw. eine Umbewertung, die allerdings insbesondere die Menschen, die von dem Land in das marginale Viertel kamen, (noch) nicht verinnerlicht haben. Es zeigt sich, dass verschiedene kulturelle Orientierungen nebeneinander existieren – das ‚Neue‘ scheint zumindest in einigen Bereichen das ‚Alte‘ nicht auszuschließen. Vielmehr handelt es sich hier um eine Parallelität kultureller Orientierungen. Im Bereich der Verbesserung der Infrastruktur greifen sie auf alte Traditionen zurück: die Gemeinschaftsarbeit. Auch wenn sie sich zu bestimmten Zwecken zusammenschließen, so herrscht jedoch eine Haltung eines gegenseitigen Misstrauens vor. Auch dies gilt es für die Menschen zu kompensieren. Die Kompensationsstrategien, d. h., der Umgang mit dieser Situation und den Anforderungen, die an die Menschen gestellt werden, sehen ganz unterschiedlich aus. Für einige – insbesondere für diejenigen, die neu in der Stadt sind, aber auch für besonders belastete Gruppen, wie zum Beispiel Alleinerziehende, stellt das eine große Herausforderung bis hin zu einer Überforderung dar. Das Ziel der interviewten Menschen ist es, in „Ruhe zu leben und zu arbeiten“. Doch was genau verbinden die Men-

schen mit dem Begriff ‚ruhig‘, was heißt in ‚in Ruhe leben und arbeiten‘? Deutlich wurde, dass die Interviewten diesen Begriff nicht direkt mit Gelassenheit in Verbindung bringen. ‚Ruhig‘ steht oftmals im Zusammenhang mit einer Vorstellung von einem ‚guten‘ Leben. Es steht in Verbindung mit einem Leben, welches in geregelten Bahnen abläuft. Wer ruhig lebt und arbeitet, der trotz schlechten Einflüssen, geht einer Arbeit nach und muss sich keine Existenzsorgen machen. Im Folgenden gilt es nun die einzelnen Aspekte, die im Zusammenhang mit dem Ziel, ein ruhiges Leben zu führen, stehen, näher zu beleuchten.



5.2.1 Ein tugendhaftes, lasterfreies Leben führen

Über die Tugenden bzw. Anti-Tugenden besteht weitestgehend Konsens bei den Interviewten. So wird von vielen ein Bild von Anti-Tugenden gezeichnet, indem diejenigen Menschen, die nicht erwünschten Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen repräsentieren, als Negativbeispiele angeführt werden. Eine der Anti-Tugenden ist die Faulheit:

„Ese estilo de repente también, la gente ya también es muy ocioso, solamente todo quiere regalado no van a querer trabajar.“ (L 119 f.)

„Diese Weise vielleicht, die Menschen sind auch sehr faul, sie wollen alles geschenkt, sie wollen nicht arbeiten.“

Die Interviewte kritisiert im Folgenden die Institutionen, die etwas verschenken. Wahrscheinlich führt dies in den Augen der Frau zu einer Verstärkung der Anti-Tugend, der Faulheit. Für sie ist es ein Problem, dass die Bereitschaft zu arbeiten und sich zu engagieren (hier bezieht sie sich vermutlich auf Aktionen im Viertel) nicht gegeben ist. Ein anderer Interviewter berichtet ebenso von Menschen, die faul sind:

„Acá hay muchos vagos acá en el Perú. Y si usted ve estirado con trago, durmiendo. Vagos cualquiera cantidad hay vagos en el Perú. Y no tiene trabajo.“ (E 295 f.)

„Hier gibt es viele Faule, hier in Peru. Wie Sie sehen, liegend, mit Schnaps, schlafend. Faule, es gibt sehr viele Faule in Peru. Und sie haben keine Arbeit.“

Diese Situation sei, so der Interviewte, ein direktes Resultat einer schlechten Regierungsführung. Die Regierung stelle zum einen keine festen Arbeitsplätze zur Verfügung und zum an-

deren verpflichte sie die Menschen nicht zu arbeiten. Von diesem Mann wird eine direkte Verbindung zwischen der Anti-Tugend Faulheit und dem Alkoholmissbrauch gesehen.

Der (exzessive) Alkoholkonsum ist ein weiterer Aspekt, der von vielen Menschen als eine sehr negative Eigenschaft angesehen wird und ein ‚gutes‘ Leben verhindere. Eine Frau sieht eine Lösung darin, Ausbildungsangebote zu schaffen. Auch in der Versammlung des Viertels wird betont, dass es Orientierungskurse und Begleitungskurse geben müsste, die unterstützend auf die Menschen im Viertel wirken könnten. Ein solches Angebot könnte der Faulheit und dem Alkoholkonsum entgegenwirken:

„Talleres, a más la mayoría de acá se dedican a tomar, toman, si habría acá talleres claro vendrían acá, pasar a la iglesia así. Como no hay donde pasar es por eso que hay mucha tomadera no, tomar y tomar es acá.“ (Q 78 ff.)

„Werkstätten, weil die meisten sich hier dem Trinken widmen, wenn es hier Werkstätten geben würde, würden sie hierher kommen, zur Kirche. Da es nichts gibt, wo sie ihre Zeit verbringen können, deswegen gibt es viel Trinker hier, trinken, trinken, so ist es hier.“

Der Alkoholismus und die Arbeitslosigkeit – man könnte auch sagen die Ausweglosigkeit – gehören hier direkt zusammen. Deutlich wurde jedoch, dass das Problem Alkoholismus nicht nur diejenigen betrifft, die betrunken auf den Straßen zu finden sind. Auch in der Versammlung des Viertels wird der übermäßige Alkoholkonsum in den Familien als ein Problem benannt. Die Gegenüberstellung zwischen denjenigen, die ‚gut‘ sind und vorbildhaft leben, und denjenigen, die nicht ‚gut‘ sind, verdeutlicht noch einmal die Tugenden, die als besonders wichtig erachtet werden. Bezeichnend ist hier, wie auch an anderer Stelle (siehe Kapitel Egoismus), dass die Interviewten die Menschen in die ‚Guten‘ und die ‚Schlechten‘ unterteilen. Ein Kind formuliert das ziemlich präzise:

„Algunos son rateros, chorros, malcriados, algunos son tranquilos estudiosos, profesionales quién sabe que trabaja en una cosa buena pero trabaja, algunos trabajan arto, otros ganan plata fácil.“ (L 338 ff.)

„Einige sind Diebe, schlechte Menschen, einige sind ruhig und fleißig, vielleicht Berufstätige, die in einer guten Sache arbeiten, aber arbeiten, andere arbeiten viel, andere wiederum verdienen das schnelle Geld.“

Deutlich wurde in der Untersuchung, dass aus der Perspektive der Menschen der Übergang von der Faulheit zur Kriminalität fließend ist (das schnelle Geld verdienen). In Abgrenzung zu den genannten Anti-Tugenden steht die Idealvorstellung eines Lebens. Diese beinhaltet vor allem fleißig zu sein und viel zu arbeiten.

5.2.2 Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation

Im Zusammenhang mit dem Ziel ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ steht auch die Verbesserung der Lebenssituation. Dies steht im Zentrum der Bemühungen der Bewohner/-innen. Ihre Zukunftspläne und Ziele sind daraufhin ausgerichtet. Den Interviewten geht es unter anderem darum, das Viertel und die eigene Wohnsituation zu verbessern:

I.: ¿Usted, cómo quisiera vivir de acá cinco años?
S.: Como mucho mejor no, quisiera que las calles se asfalten, quiero mejor una seguridad siquiera mucho mejor.
I.: ¿Y usted misma cómo quisiera vivir?
S.: Quisiera comprar un terreno de acá un par de años mas no. Construir una casita siquiera no, para no pagar una mensualidad. (H 69-74)

I.: Wie würden Sie gerne in fünf Jahren leben?
S.: Viel besser, ich wünsche mir, dass die Straßen asphaltiert werden, ich wünsche mir eine größere Sicherheit.
I.: Und Sie selbst? Wie wollen Sie leben?
S.: Ich würde gerne in ein paar Jahren ein Grundstück kaufen. Zumindest ein kleines Häuschen bauen, um keine Miete zu zahlen.

I.: ¿Y usted cómo quisiera vivir cinco años adelante?
 S.: ¿Adelante? Adelante, así como vivir, bueno, a mejorar mi casa un poco o levantar de otro forma para dar una comodidad mejor a mis hijos también. O sea mi idea es eso: o sea llevar una casa de material noble que la pista se haga mejor ... Ojalá dios quiera, no, voy a trabajar más y hacer lo que yo quiera tener. (A 133-137)

I.: Und Sie, wie würden Sie gerne in fünf Jahren leben?
 S.: In Zukunft? Wie in Zukunft leben, gut, mein Haus etwas verbessern oder in einer anderen Weise bauen, um auch meinen Kindern bessere *comodidad* zu geben. Das heißt, meine Idee ist die: ein Haus aus Beton zu bauen, dass die Straße verbessert wird ... Ich hoffe, dass Gott will, ich werde mehr arbeiten und das machen, was ich haben will.

Hier wird deutlich, welche Bedeutung für die Bewohner/-innen die Verbesserung des Viertels und der Straßen (z. B. die Asphaltierung) und somit auch die Selbstorganisation hat. Im Vordergrund steht jedoch die Verbesserung der eigenen Wohnbedingungen.

I.: ¿Y usted cómo quisiera vivir de acá cinco años?
 S.: Yo, también tener todas la comodidades. No será mucho, no será como ellos que tienen menores de edad. Vivir así humildemente.
 I.: ¿Cómo son los comodidades que
 S.: Tener mi casa, hm, lo primero hago todo completo. Para mis hijos su cuarto cada uno, mi sala mi cocina, mi patio y siempre tener siempre un sitio donde recrearme un campito siempre, con eso. Siempre mi meta es esto. Al veces no se le da. Es falta de economía. (D 147-153)

I.: Und wie wollen Sie in fünf Jahren leben?
 S.: Ich, alle Annehmlichkeiten zu haben. Das wird nicht viel sein, es wird nicht so sein, wie bei denjenigen, die jetzt Kinder sind. So bescheiden leben.
 I.: Wie sind die Annehmlichkeiten, die
 S.: Mein Haus haben, hm, zuerst mache ich alles fertig. Für jedes meiner Kinder ein Zimmer, mein Wohnzimmer, meine Küche, meinen Hof und immer einen Ort zum Ausruhen haben, einen kleinen Platz, mit dem. Das ist immer mein Ziel. Manchmal bekommt man es nicht. Das sind fehlende finanzielle Mittel.

S.: Hmmm si los cinco años, que voy a decir, no voy a cumplir eso no, qué será qué pasará.
 I.: Hm
 S.: Esperar no más pues lo que vendrá. Hay que asegurarse hay que ver la posibilidad, como de juntar el dinero guardar no.
 I.: Hm
 S.: Bueno ya pues disponer ya para cualquier rato que pueda con mis hijas.
 I.: Pero qué es su deseo?
 S.: Mi deseo es este tener todo, que no me falte nada.
 I.: Hm.
 S.: No, no, y con el trabajo uno yo creo que lo logra.
 I.: Hm
 S.: Bueno y educarles a mis hijas para que puedan ser algo no.
 I.: Hm
 S.: Eso sería. (O 312-325)

S.: Hmmm, in fünf Jahren, was soll ich sagen, ich werde es nicht einhalten, was wird sein was wird passieren.
 I.: Hm
 S.: Nur abwarten, was kommen wird. Man muss sich absichern, man muss die Möglichkeiten finden, wie man Geld sammeln und sparen kann.
 I.: Hm
 S.: Mit meinen Töchtern Zeit verbringen.
 I.: Aber was ist Ihr Wunsch?
 S.: Mein Wunsch ist alles zu haben, dass mir nichts fehlt.
 I.: Hm
 S.: Und ich glaube, dass man mit der Arbeit das schaffen kann.
 I.: Hm
 S.: Gut, und meine Töchter ausbilden, damit sie etwas sein können.
 I.: Hm
 S.: Das wäre es.

S.: De repente seguir trabajando bueno sobrellevar no más pues.
 I.: Hm
 S.: Trabajando, trabajando, y es más depende de repente. (...) A nuestros hijos ya pues ver el futuro de ellos no.
 I.: Hm
 S.: Solo eso sería lo más interesante.
 I.: Hm
 S.: Así sería mi manera de pensar. (O 211-219)

S.: Vielleicht weiter zu arbeiten, nur ertragen.
 I.: Hm
 S.: Zu arbeiten zu arbeiten, das ist mehr es hängt vielleicht ab. (...) Für unsere Kinder, sich um ihre Zukunft zu kümmern.
 I.: Hm
 S.: Nur das ist am interessantesten.
 I.: Hm
 S.: So ist die Art, wie ich denke.

Ziel der Interviewten ist es zum einen, ihre Wohnbedingungen zu verbessern, und zum anderen, mehr Geld zu erwirtschaften, als für das reine Überleben notwendig ist. Ein gutes Leben ist für sie, dass sie einer Arbeit nachgehen, die dies ermöglicht. Um dies erreichen zu können, wünschen sie sich eine Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen bzw. Einkünfte. Die Verbesserung der Verdienste versuchen viele zu erreichen, in dem sie, wie bereits in Kapitel 5.1.1.2 dargestellt, sich auf der Suche nach Arbeit und Möglichkeiten begeben. Sie wollen für ihre Familie, aber vor allem für ihre Kinder bessere Wohn- und damit Lebensbedingungen schaffen. Es wird deutlich, dass im Zentrum des Lebens der Interviewten ihre Kinder stehen. Diese sollen es einmal besser haben als sie selbst. Für sich selbst streben sie einen gemäßigten Fortschritt (*vivir humildemente*, bescheiden zu leben) an. Vor allem aber wollen sie ihren Kindern eine Ausbildung zukommen lassen.

Die Menschen bemühen sich, diese Ziele zu erreichen. Sie glauben fest daran, dass sie ihre Lebenssituation, vor allem jedoch die Lebenssituation ihrer Kinder verbessern können. In den Interviews sprechen viele Menschen davon, wie dieses Ziel zu erreichen sei, nämlich „Stück für Stück“ („poco a poco“).

5.2.3 Den Kindern ein besseres – ein ruhiges Leben – ermöglichen

Die Interviewten wollen ihren Kindern ein ruhiges – ein besseres – Leben ermöglichen. Ein Teilaspekt dessen ist, die Kinder zu tugendhaften Menschen zu erziehen. Die Idealvorstellungen eines tugendhaften Lebens stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den Erziehungszielen der Eltern. Ziel ist es, dass die Kinder eines Tages einen Beruf erlernen, ein ruhiges Leben führen und den schlechten Einflüssen trotzen:

I.: ¿Y qué les dicen tus papás?

N.: Que estudie más mucho pa que nos vaya bien, que no que no vayamos a los caminos que no nos pertenece.

I.: ¿Y qué camino no quieren?

N.: El vicio, el alcohol, la drogadicción también no.

I.: Hm

N.: El vicio, droga.

I.: ¿Aha y qué cosa quieren que seas algún día?

N.: Nosotros ehm profesionales, profesionales.

(L 282-290)

I.: Was sagen euch eure Eltern?

N.: Dass ich viel mehr lerne, damit es uns gut gehen wird, dass wir nicht die Wege einschlagen, die nicht für uns bestimmt sind.

I.: Und welche Wege wollen sie nicht?

N.: Laster, Alkohol, und auch nicht Drogenabhängigkeit.

I.: Hm

N.: Laster, Drogen.

I.: Und was wollen sie, was sollst du eines Tages sein?

N.: Wir, ehm Berufstätige, Berufstätige.

An oberster Stelle steht, dass die Kinder einen Beruf erlernen. Dazu sollen die Kinder lernen, fleißig und strebsam zu sein und nicht vom richtigen Weg abzukommen. Als falscher Weg gelten die oben beschriebenen Anti-Tugenden und die Kriminalität. Hier stellt sich die Frage, was es nach der Ansicht der Interviewten bedarf, um diese Erziehungsziele zu erreichen.

Schutz vor schlechten Einflüssen und vor einem lasterhaften Leben

Angesichts des von den Interviewten als sehr schwierig angesehenen Umfeldes sehen sie ihre Aufgabe unter anderem darin, ihre Kinder vor Gefahren und schlechten Einflüssen zu bewahren. Das ist einerseits der direkte Schutz vor Kriminellen im Viertel. Eine Mutter berichtet von den Gefahren:

„Entonces acá los niños a veces están caminando se les puede llevar la gente de malvivir. Más que todo. Porque por ejemplo este barrio por esta zona hay que estar ciudando a los niñas y los niños.“ (A 123 f.)

„Wenn die Kinder hier herumlaufen, können sie von schlechten Menschen mitgenommen werden. Das vor allem. Weil man zum Beispiel in diesem Viertel, in diesem Gebiet auf die Kinder aufpassen muss.“

Andererseits bedarf es des Schutzes vor negativen Einflüssen. Zu diesen negativen Einflüssen gehören verschiedene Dinge. Zum einen gehen die schlechten Einflüsse von ‚schlechten‘ Menschen aus, die sich im Viertel aufhalten. Zum anderen sehen einige Interviewte auch Gefahren im Umgang mit anderen Kindern des Viertels:

S.: Acá no es que se junta los niños se juntan, hay niños como le digo mañosos.

I.: Hm

S.: Te llevan a mal camino entonces no vale hacer juntar con los niños de acá, no, te malean.

I.: Aha

S.: Aha, te malean, te dicen ya les enseñan „róbate de tu mamá plata“ ya les enseñan eso no más. Ya es mejor ponerles lejos donde nadie le conoce entonces ya pues se viene en el carro.

I.: Aha

S.: No habla a nadie se baja. (L 226-233)

S.: Hier ist es, dass die Kinder zusammenkommen, es gibt schlechte Kinder.

I.: Hm

S.: Sie nehmen dich auf dem falschen Weg mit. Deswegen ist es nicht gut, mit den Kindern von hier zusammen zu sein, sie verderben dich.

I.: Aha

S.: Ja, sie verderben dich, sie sagen, sie bringen dir bei, „stiehl deiner Mutter Geld“, sie bringen ihnen nur das bei. Deswegen ist es besser sie [die eigenen Kinder] fern zu halten, wo niemand sie kennt, deswegen kommt er mit dem Bus.

I.: Aha

S.: Er spricht mit niemanden und fährt runter.

Um den Kontakt zu den Kindern des Viertels zu vermeiden, wird das Kind in eine Schule im Zentrum der Stadt geschickt. Festhalten lässt sich, dass es für die Eltern darum geht, zu verhindern, dass die Kinder unter einen schlechten Einfluss geraten und Dinge lernen, die sie vom ‚richtigen Weg‘ abbringen.

Auch das Internet wird von den Interviewten sehr kritisch gesehen. Es biete zwar, wenn man es richtig nutze, die Möglichkeit, an Informationen heranzukommen, die wichtig für die Schule und die Hausaufgaben seien. Die Interviewten betonten jedoch vor allem die Gefahren, die das Internet berge. Die Gefahr beim Internet sehen die Interviewten zum einen darin, dass sie dadurch auch in Kontakt mit ‚schlechten Menschen‘ kommen, die sich in den Internetcafés aufhalten. Zum anderen sehen sie die Gefahr darin, dass die Kinder im Internet auf ‚schlechte Seiten‘ stoßen, so zum Beispiel die Pornografie:

„[El internet es] malo y bueno digamos, depende como orientar a los niños porque lo malo es más el chateo, no. El internet es bueno para digamos hacer las tareas, averiguar los cursos. Pero lo malo es en que no van a eso, mucho si no van al chateo. Dentro de eso hay la pornografía así más es esto no quieren que entren porque los niños van por la curiosidad a lo que van al y dentro de eso entran allí. A eso me refiero no es que sea malo, es muy necesario también para los estudios. Sino al vez hay sino adentro eso, no.“ (A 234-240)

„[Das Internet ist] man kann sagen, gut und schlecht. Es hängt davon ab, denn das Schlechte ist vor allem der Chat. Das Internet ist gut, um die Hausaufgaben zu machen, um für die Schulkurse zu recherchieren. Aber das Schlechte ist, dass sie nicht deswegen hingehen, vielmehr gehen sie dorthin, um zu chatten. Da drin [im Internet] gibt es Pornografie, das ist es vor allem, was sie [die Eltern] nicht wollen, dass sie dort reingehen, da die Kinder aus Neugierde auf diese Seiten gehen Darauf beziehe ich mich, es ist nicht, dass es schlecht ist, es ist sehr notwendig, auch für die Schule, aber manchmal gibt es, dort drinnen gibt es das.“

Das Internet (vor allem Chatten und Spiele) gilt als ein Laster und gehört damit zu den Dingen, vor denen sie ihre Kinder unbedingt bewahren wollen. Das Internet wird als eine Zeitver-

schwendung gesehen, das die Kinder und Jugendlichen von den aus ihrer Sicht wirklich wichtigen Dingen, dem Lernen, zielstrebig sich auf den späteren beruflichen Erfolg vorzubereiten und dem lasterfreien Leben, abhält. Der falsche Weg ist aus der Perspektive der Befragten, sich diesen Lastern hinzugeben, vor allem aber den Weg des Fleißes und der Strebsamkeit zu verlassen. Es stellt sich die Frage, welche Rolle den Eltern dabei zukommt:

„O sea dando así buenas costumbres, por ejemplo hay otras mamás que se olvidan, se dedican a tomar así. Pero en cambio en mí yo siempre estoy pendiente de ellas, ehm estoy tras de ellas. Hay veces cuando hay algo también no trato de tomar, no trato de discutir con mi esposo y trato de sobrellevar para que ellos también sean así.“ (K 221-225)

„Ihnen gute Gewohnheiten beibringen, es gibt zum Beispiel andere Mütter, die sie [ihre Kinder] vergessen, die sich dem Alkoholkonsum widmen. Im Gegensatz dazu bin, kümmere ich mich um sie, ehm, ich bin hinter ihnen. Manchmal, wenn es etwas [Probleme] gibt, versuche ich nicht zu trinken, versuche nicht mit meinem Mann zu streiten und versuche es auszuhalten, damit sie auch so sein werden.“

Auch hier wird der Alkoholkonsum der Menschen kritisiert (vgl. Kap. 5.2.1). Der Alkoholkonsum wird insbesondere aus dem Grund besonders kritisiert, weil daraus, nach Ansicht einiger Interviewten, resultiere, dass die Eltern, die trinken, sich nicht um ihre Kinder kümmern. In der Argumentation erfolgt wiederum eine Abgrenzung von den schlechten Eltern bzw. in diesem Fall von den schlechten Müttern, die ihre Kinder vergessen und Alkohol trinken. Auch andere begründen ihre Erziehung vor allem in Abgrenzung zu den Eltern die sich nicht um ihre Kinder kümmern. Auch hier überwiegen Negativbeispiele, die in den Interviews genannt wurden, um darzustellen, wie man als Elternteil nicht sein soll.

„Ese estilo de repente también la gente ya también es muy ocioso, solamente todo quiere regalado no van a querer trabajar duerme y en la mañana igual a sus hijos les mandan a la calle ,corre recíbete pan, corre pídete por las calles.‘ Hay muchas cosas también que en el Cusco.“ (L 119 ff.)

„Die Menschen sind sehr faul, sie wollen alles geschenkt, sie wollen nicht arbeiten, sie schlafen und am Morgen schicken sie auch ihre Kinder auf die Straße ,lauf hol dir Brot, lauf, bettele auf der Straße.‘ Es gibt in Cusco sehr viele solcher Dinge.“

Eine zentrale Aufgabe scheint zu sein, für die Kinder zu sorgen. Diejenigen, die sich nicht um ihre Kinder kümmern, die ihre Kinder auf die Straße schicken bzw. nach der Schule nicht auf sie warten, werden negativ bewertet:

„A los niños no les espera su mama o sea les mandan [a la calle], pues ellos [la gente de mal vivir] están hablandoles. Eso por ejemplo malograria.“ (A 212-214)

„Die Kinder, bei denen die Mutter nicht auf sie wartet, die ihre Kinder [auf die Straße] schicken, dann reden sie [die schlechten Menschen] mit ihnen. Das zum Beispiel verdirbt sie.“

Die Interviewte sagt damit – wie viele andere auch – diesen Müttern nach, dass ihnen ihre Kinder gleichgültig seien bzw. es ihnen egal sei, ob die Kinder Opfer von Gewalttaten werden oder unter schlechten Einfluss geraten. Hier entsteht ein Widerspruch zwischen dem Ideal, das diese Frau postuliert, und der Realität, denn sie selbst ist nicht da, wenn die Tochter aus der Schule kommt. Vermutlich wird diese erst einmal von ihrer Schwester betreut. Also geht es eigentlich darum, ob überhaupt jemand sich um die Kinder kümmert und einen ‚beschützenden Rahmen‘ sicherstellt. Besonders kritisch wird das ‚Vernachlässigen‘ der Kinder wahrscheinlich deshalb gesehen, weil damit zwei Dinge nicht gewährleistet sind: Zum einen brauchen die Kinder, wie von den Interviewten mehrfach betont, einen Schutz vor den Gefahren und vor einem lasterhaften Leben, die bei Abwesenheit nicht mehr gegeben zu sein scheint. Zum anderen müssen die Kinder zum Fleiß angehalten werden:

„Pero más les dedico al estudio para que sean un poco mejor que yo, ya no así, que ahorita son como eso. Siempre les hablo a mis hijas a mis hijos.“ (K 87 f.)

„Ich widme sie mehr dem Lernen, damit sie etwas besser als ich sein werden, nicht mehr so, jetzt sind sie so. Ich rede immer mit meinen Töchtern und Söhnen.“

Dies erreichen sie dadurch, dass sie ihren Kindern Orientierung bieten. Orientierung heißt in diesem Zusammenhang, dass sie sie zum Lernen anhalten und sie vor den Gefahren warnen. Die Kinder benötigen damit aus der Perspektive der Befragten nicht nur einen beschützenden, sondern auch einen kontrollierenden Rahmen. Viele, insbesondere Alleinerziehende, sehen sich hier in einer Zwickmühle: Auf der einen Seite müssen sie Geld verdienen, um den Lebensunterhalt zu sichern, auf der anderen Seite aber idealerweise zu Hause sein und ihre Kinder betreuen. Im Rahmen einer Gemeinschaftsarbeit in der Schule in Huaracpunco berichten Frauen davon, dass sie gleichzeitig Vater und Mutter seien und diese beiden Funktionen kaum ausfüllen können. Vor allen Dingen wehren sie sich dagegen, aus diesen Gründen als schlechte Mütter dargestellt/angesehen zu werden. Interessant scheint zudem, dass auch in den Familien mit zwei Elternteilen vor allem die Mütter kritisiert werden – Kritik an Vätern scheint es, zumindest wenn es um die Erziehung der Kinder geht, nicht zu geben. Vermutlich gibt es hier eine klare Rollen- und Aufgabentrennung.

Ein Teiletappenziel scheint erreicht, wenn die Kinder den Erwartungen der Eltern entsprechen, d. h. strebsam sind und gute Noten mit nach Hause bringen. Dann sehen die Eltern ihre Aufgabe als erfolgreich an. So berichtet beispielsweise eine Mutter, dass keines ihrer Kinder sitzengeblieben sei und ihre älteste Tochter jedes Jahr eine Auszeichnung erhalte.⁸¹ Wenn aber die ‚Orientierung‘ bei den Kindern nicht ankommt, stellt sie das vor große Schwierigkeiten:

I.: ¿Qué espera de sus hijos?

S.: Yo espero de mis hijos que se dediquen a estudiar, a ser algo algo! Tener una profesion! Importante trabajar, cuando uno no sabe nada tiene que vivir viendo cosas así, y no resulta porque pagan poquito. Todo es día de sol al sol trabajas y te pagan una miseria. Por eso digo que tienes que hacer algo, por colmo a la juventud no les gusta ya estudiar, no les gusta.

I.: ¿Por qué?

S.: No sé más le gusta estar allí en juegos, se dedican al internet, todo es internet ahora, juegos en internet es una locura. (B 160-167)

I.: Was erwarten Sie von Ihren Kindern?

S.: Ich erwarte von meinen Kindern, dass sie sich dem Lernen widmen, um etwas zu sein! Einen Beruf zu haben! Es ist sehr wichtig zu arbeiten. Wenn man nichts weiß, muss er diese Sachen erleben, und es lohnt sich nicht, da sie nur wenig bezahlen. Du arbeitest den ganzen Tag von Sonnenaufgang zu Sonnenaufgang und die bezahlen dir fast nichts. Deswegen sage ich, du musst etwas machen. Aber zu allem Übel hat die Jugend keine Lust mehr zum Lernen, es gefällt ihnen nicht.

I.: Warum?

S.: Ich weiß nicht, es gefällt ihnen mehr dort zu spielen, im Internet zu sein. Alles ist Internet heute, Internetspiele, es ist eine Verrücktheit.

In den Interviews wurde deutlich, dass die Eltern bis zur Beendigung der Schulzeit über das Wohl der Kinder entscheiden. Nach Abschluss der Schule können diese selbst entscheiden, was sie studieren wollen. Die Interviewten sehen somit ihre Aufgabe darin, ihren Kindern den richtigen Weg zu weisen, d. h. sie zu Fleiß und Strebsamkeit zu erziehen und sie vor Gefahren und schlechten Einflüssen zu bewahren. Dass sie eine Zunahme von schlechten Einflüssen wahrnehmen, steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den veränderten Lebensbedingungen in der Stadt Cusco. Da ist eine Zunahme der Kriminalität und des Drogenkonsums, die den Eltern Sorgen bereitet. Auch das Internet ist relativ neu und verleitet in den Augen der

⁸¹ Die Besten in der Klasse erhalten zum Abschluss jedes Schuljahres eine Auszeichnung (Diploma).

Interviewten die Kinder und Jugendlichen. Auch die Jugend wird von den Menschen als verändert wahrgenommen. Die Jugend sei, so die Worte einer Interviewten, sehr verdorben (O 275f.). Zurückgeführt wird dies auf den Einfluss der Moderne und einer sich verändernden Situation, die alte Werte wie Fleiß und Gehorsam in Frage zu stellen scheint. Den Menschen ist es wichtig, bei den gewohnten Werten zu bleiben, zumal sie diese als Garanten für eine erfolgreiche Zukunft ansehen.

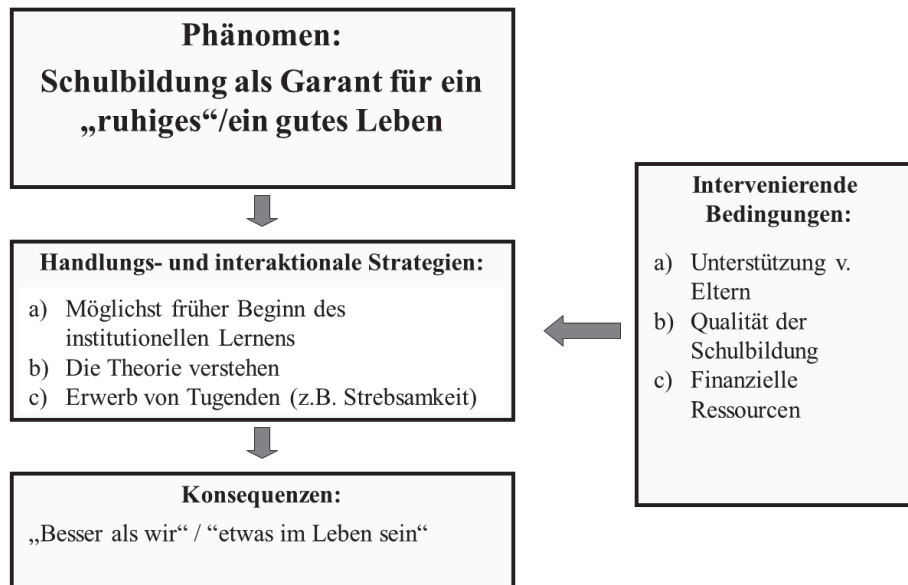
Auf diese Weise wollen die Interviewten ihren Kindern ein ruhiges, ein besseres Leben ermöglichen. Ein Teilaspekt ist, die Kinder zu tugendhaften Menschen zu erziehen. Das ist für die Interviewten sowohl für die Gegenwart als auch für das zukünftige Leben der Kinder wichtig. Denn ein tugendhaftes Leben wird auch als Voraussetzung für den schulischen Erfolg und damit für den späteren beruflichen Erfolg gesehen. Deutlich wurde, dass die Eltern hinsichtlich des tugendhaften Lebens sich selbst als Vorbilder sehen. Die Kinder sollen, ebenso wie sie, fleißig sein, hart arbeiten und den schlechten Einflüssen trotzen. Hinsichtlich ihrer beruflichen Situation sehen sie sich jedoch nicht als Vorbilder. Die Kinder sollen mehr erreichen, als ihnen selbst möglich ist. In Kapitel 5.1.1.3 wurde bereits deutlich, dass viele ihre Lage in direkter Verbindung mit ihrer fehlenden Berufsausbildung sehen. Oftmals wird diese fehlende Berufsausbildung mit dem Begriff ‚*quedarse*‘ (zurückbleiben) beschrieben.

Dass Bildung und Ausbildung allgemein von hohem Wert scheinen, ist bereits umfassend deutlich geworden. Wie die Befragten aber Aufgaben und Funktionen der Schule im Besonderen einschätzen, soll im folgenden Kapitel in den Blick genommen werden.

5.3 Funktionen und Aufgaben von Schule aus der Perspektive der Befragten

In diesem Kapitel werden die Funktionen und Aufgaben, die die Schule aus der Perspektive der Befragten hat, in den Blick genommen. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Schule als Garant für ein ruhiges, ein gutes Leben gilt. Welche Bedingungen aus der Perspektive der Befragten bedeutend sind und welche Handlungs- und interaktionalen Strategien als notwendig erachtet werden, um das Ziel des beruflichen Erfolgs zu erreichen, soll in den folgenden Unterkapiteln dargestellt werden. Die Ergebnisse werden in Kapitel 5.3.2 systematisiert und ergänzt, indem die aus der Perspektive der Befragten als notwendig erachteten Bildungsinhalte in die Systematisierung einbezogen werden.

5.3.1 Phänomen: Schulbildung als Garant für ein „ruhiges“/gutes Leben



5.3.1.1 Beschreibung des Phänomens

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass die schulische Bildung und die berufliche Ausbildung der Kinder für die Interviewten eine sehr große Bedeutung hat. Schule und Ausbildung sind für sie die Schlüssel für die Lösung vieler existenzieller Probleme und für ein besseres Leben. Menschen, die keine Ausbildung genossen haben bzw. nicht zur Schule gegangen sind, werden abwertend betrachtet. Kritisch betrachtet wird sowohl die fehlende Schulbildung an sich als auch das damit konnotierte Leben abseits des Fortschritts. Ein Mann berichtet von seinem Herkunftsdorf:

„Hay gente que, la gran mayoría del pueblo será. Del 100 por ciento el 8 o 5 por ciento sale a estudiar. Los otros no salen. Se queda allí.“ (D 110 ff.)

„Es gibt Menschen, die, der Großteil des Dorfes wird es sein. Von 100 Prozent gehen nur 8 oder 5 Prozent weg, um zur Schule zu gehen/zu studieren. Die anderen gehen nicht weg. Sie bleiben dort.“

Für die Menschen ist die Schule der Garant für sozialen und ökonomischen Aufstieg. Ihre Kinder sollen in ihrem Leben mittels Schule und Ausbildung das erreichen, was ihnen selbst verwehrt blieb:

„Me he quedado, por eso digo a mi hija, algo siquiera quiero que estudia enfermería, computación, de todo uno tiene que saber para para en cualquier cosa estar.“ (B 48 f.)

„Ich bin zurückgeblieben, deswegen sage ich zu meiner Tochter, mach wenigstens etwas, ich möchte, dass sie Pflegewissenschaft, Informatik studiert, man muss alles wissen, um in irgendeiner Sache zu arbeiten.“

„Así porque mis papás murieron antes que termine mi colegio, entonces me quedé así, así zonza, no sabía ni trabajar así (...) y no he llegado estudiar más allá.“ (B 44 ff.)

„Da meine Eltern gestorben sind, bevor ich die Schule beendet habe, bin ich so geblieben, so, so dumm, ich konnte nicht einmal arbeiten (...) und ich bin nicht mehr dazu gekommen, weiter zu lernen/zu studieren.“

„Ehm, que por ejemplo yo veo no más a lo que yo no sé hacer nada.“ (B 39)

„Ehm, ich sehe beispielsweise nur, dass ich nichts kann.“

Einige schämen sich dafür, dass sie nur eine geringe Schulbildung haben:

„Como yo no sé, no puedo. Apenas he hecho primaria. (...) Me da vergüenza ahora.“ (K 135 ff.)

„Da ich nicht weiß, nicht kann. Ich habe gerade mal die Grundschule beendet. (...) Ich schäme mich jetzt dafür.“

Ihre Kinder sollen, so die Interviewten, „etwas Besseres“ werden, als sie selbst es sind:

„Pero más les dedico al estudio, para que sean un poco mejor que yo. Ya no así que ahorita son como eso. Siempre les hablo a mis hijas a mis hijos.“ (K 87 f.)

„Aber ich widme sie mehr dem Lernen, damit sie etwas besser als ich sein werden. Nicht mehr so wie jetzt. Ich rede immer mit meinen Töchtern und Söhnen.“

„Mejor siempre uno mismo preparandose más, para que sea mejor que nosotros.“ (A 161 f.)

„Besser ist es, immer sich selbst besser vorzubereiten, damit sie besser als wir sein werden.“

I.: ¿Qué espera de su hijos?

S.: Que sea un profesional, que eleccione una buena carrera. (H 66 f.)

I.: Was erwarten Sie von Ihren Kindern?

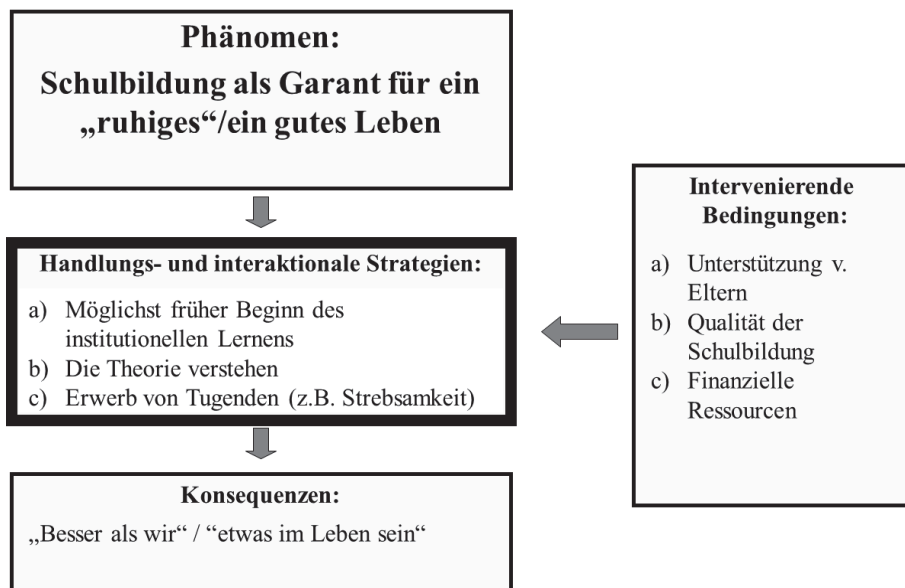
S.: Dass sie Berufstätige werden, dass sie eine gute Ausbildung/Studium auswählen.

„Yo espero de mis hijos que se dediquen a estudiar a ser algo algo!“ (B 161)

„Ich erwarte von meinen Kindern, dass sie sich dem Lernen widmen, um etwas zu sein/werden!“

Entsprechend reagieren die Eltern mit Unverständnis, wenn ihre Kinder es nicht wertschätzen, dass sie zur Schule gehen und eine Ausbildung absolvieren können (siehe Zitat oben). Aus der Perspektive der Interviewten verhindert eine fehlende Ausbildung weitgehend die Teilhabe an Fortschritt und sozialem Aufstieg. Die Lebensbedingungen im ihnen bekannten Kontext sind in den Augen der Interviewten defizitär und für viele schwer zu bewältigen. Die meisten haben mit finanziellen Engpässen zu kämpfen. Mit einer Ausbildung, so die Überzeugung der Interviewten, sei der Verdienst gesichert und man habe Aussicht auf eine feste Anstellung (vgl. Kap. 5.1.1.3). Auf diese Weise könne man sich bessere Lebensbedingungen schaffen. Gleichzeitig genießen die Menschen mit Ausbildung ein höheres soziales Ansehen. Es stellt sich die Frage, was nach der Meinung der Interviewten erforderlich ist, damit ihre Kinder das Ziel des schulischen und beruflichen Erfolgs erreichen. Dies soll im folgenden Unterkapitel näher beleuchtet werden.

5.3.1.2 Handlungs- und interaktionale Strategien



a) Möglichst früher Beginn des institutionellen Lernens

Um dieses Ziel zu erreichen, soll bereits die frühe Kindheit zum Lernen genutzt werden:

I.: ¿Si usted fuera profesora que enseñaría a sus hijos?
S.: Bueno, este ... ehm yo como profesora, bueno en primer lugar lo bueno, formarles desde pequeño. (...) Siempre el estudio de desde desde pequeños. (A 153-157)

I.: Wenn Sie Lehrerin wären, was würden Sie Ihren Kindern lehren?
S.: Gut, ehm, das Ich als Lehrerin, vor allem das Gute, sie von klein auf ausbilden. (...) Vor allem das Lernen von von klein auf.

Bereits im Kindergartenalter widmen sich die Kinder dem Lernen und haben Hausaufgaben zu erledigen. Ein Vater wartet ungeduldig darauf, dass sein Kind alt genug ist, um mit dem Lernen anzufangen.

„Yo ahorita los tengo no a un proneu. Me hubiera gustado de haber mandarlo. Pero tengo que ganarle la edad. Ahorita el tiene tres años. A un jardín hay que mandarle como es lejitos ya que hay que mandarle un proneu. Estoy viendo que hay un proneu donde empiezan ya solamente que enseñan a e i pintar con los colores, no les enseñan profundamente.“ (D 209-212)

„Im Moment schicke ich sie nicht in einen Proneu⁸². Mir hätte es sehr gefallen, ihn dort hinzuschicken. Aber er muss noch älter werden. Jetzt ist er drei Jahre alt. Man sollte ihn in einen Kindergarten schicken, aber da es sehr weit weg ist, sollte man ihn in ein Proneu schicken. Ich suche einen Proneu, wo sie beginnen, nur a e i beizubringen, mit den Farben zu malen, sie lehren es nicht tiefergreifend.“

Als wichtigstes Element sollen die Kinder möglichst früh lesen und schreiben lernen. Danach sei das Lernen, so eine Interviewte, einfacher und erfolge schneller:

⁸² Proneu ist eine Vorschule.

I.: ¿Qué es más importante aprender?
S.: Ahorita lo que quisiera más que aprenda que primero a leer bien, no, y cuando se soluciona todo, ya poco a poco, todo rápido mas rápido capta cuando aprende ya a leer y escribir bien. (H 82-85)

I.: Was ist am Wichtigsten zu lernen?
S.: Was ich mir jetzt wünsche ist, dass er als Erstes lernt, gut zu lesen. Wenn er das alles, Stück für Stück, schafft, er wird schneller viel schneller lernen, wenn er erstmal gut lesen und schreiben kann.

Folglich ist das frühe und möglichst schnelle Lernen für die Interviewten sehr wichtig, um später Erfolg zu haben. Aus der Sicht der Interviewten scheint es fundamental zu sein, dass sich die Kinder von klein auf daran gewöhnen zu lernen – sie sollen das Lernen lernen. Ziel ist es, dass die Kinder sich auf das Lernen konzentrieren. Dies vermutlich auch, so kann man aus dem vorherigen Kapitel schlussfolgern, um einem „lasterhaften“ Leben vorzubeugen.

b) Die Theorie verstehen

Im Zentrum steht für die Interviewten, dass die Kinder die Theorie verstehen und möglichst viel lernen. Das wird als Hauptaufgabe der Schule gesehen:

„Digamos ahora por ejemplo estar preocupante con el corriente del niño, o sea la teoría que agarra o la corriente que sé esto más seria. (...) Insentivar más a los estudios.“ (A 157-161)

„Jetzt zum Beispiel sich darum zu kümmern, dass das Kind mitkommt, d. h. dass er die Theorie versteht und folgen kann, das ist es vor allem (...) Sich mehr auf das Lernen konzentrieren.“

Das Verstehen der Theorie wird direkt im Zusammenhang mit dem Schulerfolg und einer beruflichen Perspektive gesehen. Um im Leben erfolgreich sein zu können, scheint es unabdingbar, eben die Theorie zu verstehen. Es stellt sich hier die Frage, was die Eltern unter Theorie verstehen. Es ist anzunehmen, dass es für viele, vor allem für diejenigen, die kaum in den Genuss einer Schulbildung gekommen sind, nur ein abstraktes Gebilde ist:

S.: En el colegio más enseñan matemática, ciencias esas cosas, ciencia, no sé a lo que digo, yo casi no entiendo mucho a lo que ahora el estudio mismo es moderno ya no es como antes.
I.: Hm
S.: Casi no lo entiendo ya, a ella nomás le dejo a su criterio. Ella ya ve que es lo que quiere.
I.: Hm
S.: Ella dice que quiere ser psicóloga, no sé como será, eso depende de ella.
I.: ¿Cómo era la educación antes?
S.: Antes antes antes era pues diferente que ahora, por ejemplo sumar, menos, la suma esas cositas era fácil pero ahora no sé de que forma enseñan de, no sé casi no entiendo no entiendo. (K 122-131)

S.: In der Schule lehren sie vor allem Mathematik, Naturwissenschaften, diese Dinge, Naturwissenschaften, ich weiß nicht, ich verstehe fast nicht viel, weil die Schule selbst jetzt modern ist, nicht mehr so wie vorher.
I.: Hm
S.: Ich verstehe fast nichts, ich überlasse es ihr [meiner Tochter]. Sie wird wissen, was sie will.
I.: Hm
S.: Sie sagt, dass sie Psychologin werden will, ich weiß nicht, wie das ist, das hängt alles von ihr ab.
I.: Wie war die Schule vorher?
S.: Vorher, vorher, vorher war es halt anders als jetzt, zum Beispiel addieren, subtrahieren, die Addition, diese Sachen waren leicht, aber jetzt weiß ich nicht, wie sie [in der Schule] vermitteln, ich weiß fast nicht, ich verstehe kaum, ich verstehe nicht.

Fehlendes Verstehen wird von den Eltern als eigenes Defizit erkannt; es löst offenbar nicht zuallererst Zweifel an der Sinnhaftigkeit der Inhalte aus. Vielmehr glauben die Befragten, dass ihre Kinder, wenn sie die schwierige Theorie verstehen, etwas aus ihrem Leben machen können. Gelegentlich klingt es, als sei ‚Theorie‘ ein Synonym für eine Art Geheimwissen mit Erfolgsgarantie.

c) Erwerb von Tugenden: Strebsamkeit und Gehorsam

Die Eltern erwarten von ihren Kindern, dass sie fleißig und diszipliniert sind. Sie sollen die Aufgaben, die die Lehrer/-innen ihnen geben, verantwortlich erfüllen, damit ihre Schullaufbahn erfolgversprechend wird und damit sie „im Leben keine Zeit verlieren“:

„Que sea responsable. (...) Y que cumple con todos sus deberes. Eso es un problema. Eso lo que piden a un estudiante, cumplir con los deberes para que no tardarse algo en la vida.“ (D 218 ff.)

„Dass er verantwortungsbewusst ist. (...) Und dass er alle seine Pflichten erfüllt. Das ist ein Problem. Das ist das, was sie von einem Schüler erwarten, die Pflichten erfüllen [Hausaufgaben machen] um im Leben keine Zeit zu verlieren.“

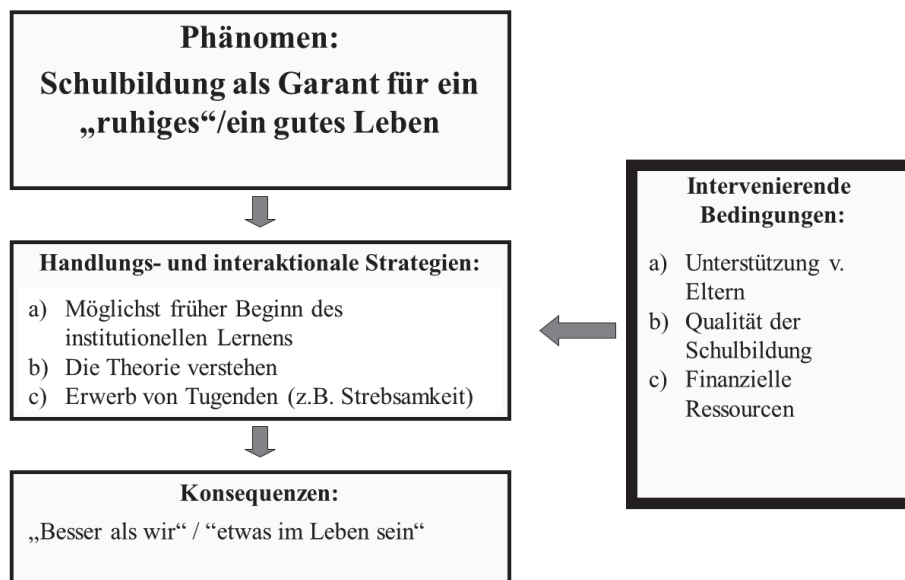
Die Lehrkraft sei diejenige, die sagt, was richtig und was falsch ist und was getan werden muss.

„El profesor solamente les dice hagan esto y esto debe ser así.“ (D 214 f.)

„Der Lehrer sagt ihnen nur, macht das und das muss so gemacht werden.“

Die Kinder sollen sowohl ihren Lehrern/-innen als auch ihren Eltern gegenüber Respekt und Gehorsam zeigen. Der Erwerb der Tugenden wie Fleiß und Gehorsam gegenüber den Anweisungen der Lehrer/-innen ist nach Ansicht der Interviewten entscheidend für den schulischen Erfolg. Was sind jedoch aus der Perspektive der Befragten die Bedingungen, die einen Einfluss auf das Gelingen des Vorhabens des schulischen und beruflichen Erfolges haben? Dies soll nun im Folgenden in den Blick genommen werden.

5.3.1.3 Intervenierende Bedingungen



a) Unterstützung von den Eltern

In dieser Studie wurde deutlich, dass die Eltern sehr großen Wert darauf legen, dass ihre Kinder sich auf das Lernen konzentrieren, damit diese in der Schule erfolgreich sein werden. In den Augen der befragten Elternteile steht das schulische Lernen im Zentrum des Lebens ihrer

Kinder. Die meisten Eltern betonen die Bedeutung der Unterstützung ihrer Kinder, damit diese Schule und Ausbildung erfolgreich absolvieren können. Diese Unterstützung besteht zum einen darin, die Kinder zum Lernen anzuhalten, zum anderen jedoch auch, die Kinder beim Lernen zu unterstützen. In den ersten Jahren sehen sie ihre Hauptaufgabe darin, ihre Kinder vor allem bei ihren Hausaufgaben zu unterstützen.

„Sobre todo en las tareas, que a veces ni pueden, no. Necesitan una ayuda de un padre.“ (O 251)

„Vor allem bei den Hausaufgaben, denn manchmal können sie das nicht. Sie brauchen eine Unterstützung von einem Elternteil.“

Es scheint so, als wenn die Lehrer/-innen davon ausgehen, dass die Schüler/-innen diese Unterstützung in ihren Elternhäusern erfahren. Ein Mann geht sogar so weit, dass er die Hauptverantwortung und die zentrale Rolle den Eltern zuschreibt. Der Lehrer habe in seinen Augen nur eine ergänzende Rolle:

„Quien tiene que enseñar acá son los padres. El profesor es complemento. El profesor solamente es relleno. La educación se hace en casa, los papás tienen que se encargaren. El profesor solamente le dice hagan esto y esto debe ser así. Así es, pero el papá tiene que educar en todos los aspectos económicos, socialmente, moralmente, culturalmente, en todos los aspectos.“ (D 212-216)

„Wer hier da zeigen muss, sind die Eltern. Der Lehrer ist Ergänzung. Die Erziehung wird zuhause gemacht, die Eltern sind dafür zuständig. Der Lehrer sagt ihnen nur, macht das und das muss so sein. So ist es, aber die Eltern müssen erziehen in jeder Hinsicht: ökonomisch, sozial, moralisch, kulturell, in allen Aspekten.“

Das setzt jedoch voraus, dass die Eltern selbst eine Schulbildung genossen haben, was längst nicht auf alle Eltern im marginalen Viertel zutrifft. Oben wurde deutlich, dass einige Eltern gar nicht verstehen, was in der Schule gefordert wird. Zudem müssen die Eltern bzw. Verwandte Zeit haben, ihren Kindern bei den Hausaufgaben zu helfen. Da stellt sich natürlich die Frage, was mit den Kindern ist, die keine Unterstützung bei den Hausaufgaben erhalten können. Können diese Kinder wirklich mit den anderen Kindern konkurrieren?

b) Qualität der Schulbildung

Die Menschen sehen sich mit Ungerechtigkeiten konfrontiert. So sind die staatlichen Schulen längst nicht so gut wie die privaten Schulen, zu denen aufgrund des Schulgeldes nur Kinder betuchterer Familien Zugang haben. Die Interviewten können sich dies nicht leisten, wünschen sich jedoch für ihre Kinder, dass die staatlichen Schulen genauso gut wären wie die privaten Schulen:

I.: ¿Que deberían enseñar en el colegio?

S.: En el colegio, los colegios particulares

I.: Hm

S.: Eso tienen, esos colegios si tienen, como se llama. Ya hacen diferentes cursos, hacen porejemplo computación por lo menos ya saben. Pero en los colegios de acá de eso, de eso, fuera de la ciudad ya practicamente y estamos, y no hacen, no tienen computadoras, o sea no está bien emplementado los colegios de acá.

I.: Hm

S.: Pero los de la ciudad sí al menos tienen laboratorios, tienes computadoras, tienen bastantes salones, pero en cambio por acá no. Mi hijita por ejemplo estudia acá abajito no más, ellos no hacen computación y no saben ni que es computación, y a

I.: Was sollte in der Schule unterrichtet werden?

S.: In der Schule, die Privatschulen

I.: Hm

S.: Sie haben, diese Schulen haben, wie heißt es. Sie haben verschiedene Fächer. Sie machen beispielsweise Computerkurse, dann wissen sie das zumindest. Aber in diesen Schulen hier, wir sind ja praktisch außerhalb der Stadt, wird das nicht gemacht, sie haben keine Computer, das heißt die Schulen hier sind nicht gut ausgestattet.

I.: Hm

S.: Aber die in der Stadt haben zumindest Labore, sie haben Computer, sie haben viele Klassenräume, aber hier nicht. Meine Tochter ist nur in der Schule hier unten, sie haben keine Computerkurse, sie wissen nicht einmal, was Informatik ist, und dann gehen sie

su manera ellos van al internet se aquilan allí. Pero no es igual que uno aprenda lo básico de computación, no es igual, a lo unico que se dedican es chatear (lacht). Y los cursos no les enseña ya completo. (B 53-67)

„(...) porque los niños se dedican a jugar no más, acá hay un colegio acá abajo y es así particular, así tendría que ver orientación acá.“ (Q 75 f.)

so ins Internet. Aber es ist nicht das Gleiche als wenn sie die Basiscomputerkenntnisse hätten, das ist nicht das Gleiche, das Einzige, was sie machen, ist chatten (lacht). Und die Fächer werden auch nur teilweise gelehrt.

„(...) denn die Kinder widmen sich hier vor allem dem Spielen, es gibt hier unten eine Schule, die privat ist, so müsste der Unterricht hier sein.“

Auch gibt es zwischen den staatlichen Schulen, so einige Interviewte, große Unterschiede. Viele Interviewte beklagen sich über die schlechte Qualität der staatlichen Schulen des Viertels. Die staatlichen Schulen im Zentrum, so einige Interviewte, seien viel besser. Aus diesem Grund schicken einige Eltern ihre Kinder in staatliche Schulen ins Zentrum:

I.: ¿Por qué lo lleva al centro?

S.: Hm, bueno no hay buena enseñanza acá arriba, más se dedican los niños a jugar que a trabajar, lo más por eso llevo al centro. (H 13 ff.)

I.: Warum bringen Sie sie ins Zentrum?

S.: Hm, es gibt keinen guten Unterricht hier oben, die Kinder spielen mehr als zu arbeiten, ich bringe sie vor allem aus diesem Grund ins Zentrum.

I.: ¿Aquí arriba nadie está?

S.: Nadie nadie nadie, porque muy bajo muy la enseñanza, no es tan bueno acá, acá arriba, no enseñan como debe ser, por eso la mayoría llevamos [nuestros hijos] al centro. (E 223 ff.)

I.: Und hier oben ist niemand?

S.: Keiner, keiner, keiner, da der Unterricht sehr schlecht ist, es ist nicht so gut hier, hier oben, sie unterrichten nicht wie es sein sollte, deswegen die meisten sie [ihre Kinder] ins Zentrum.

S.: Depende del profesor. Cuando el profesor es bueno, donde sea es bueno. Estaban acá abajito mis dos menorcitas, pero no había enseñanza nada, me los he llevado a Rosaspata que ahí están bien.

I.: ¿Cómo, no aprendían?

S.: No, no aprendía nada. Así por ejemplo esos niños son de acá abajo del colegio, se iban así de paseo, les enseñaban a tejer, a coser así. Entonces eso a mí no me ha gustado.

S.: Es hängt von dem Lehrer ab. Wenn der Lehrer gut ist, ist es egal wo, es ist gut. Meine beiden Kleinsten waren hier, aber es gab keinen guten Unterricht, nichts, ich habe sie nach Rosaspata mitgenommen, weil es dort gut ist.

I.: Wie, haben sie nicht gelernt?

S.: Nein, sie haben nichts gelernt. Die Kinder hier von der Schule machen beispielsweise Ausflüge, sie brachten ihnen bei zu stricken und zu nähen. Das hat mir nicht gefallen.

I.: Hm

S.: Me los he trasladado a mis hijitas.“ (K 102-109)

I.: Ich habe meine kleinen Töchter in eine andere Schule geschickt.

Dieser Frau hat nicht nur die schlechte Qualität des Unterrichts missfallen, sondern auch, dass die Kinder Ausflüge durchführen anstatt zu lernen und auch, dass sie Handarbeit erlernen. Letzteres bestätigt die These, dass die Theorie in den Augen der Menschen das Wichtigste ist, um den Schulerfolg zu gewährleisten. Eine junge Frau fordert, dass die Lehrer/-innen fortgebildet werden:

S.: En está escuelita no hay casi alumnado, pocos.

I.: ¿Sí?

S.: Pocos, son pésimo son la enseñanza ahí. Acaso hay más capacitaciones para los profesores, que capaciten más, porque acá la gente ve que no enseñan bien, se lo llevan a sus hijos a otros sitios. (Q 175-179)

S.: In dieser Schule gibt es nicht viele Schüler, nur wenige.

I.: Ja?

S.: Wenige, da der Unterricht dort sehr schlecht ist. Es müsste mehr Fortbildungen für die Lehrer geben, denn die Leute hier sehen, dass sie nicht gut unterrichten, und bringen ihre Kinder zu anderen Schulen.

Einige fürchten auch, dass die Kinder des Viertels einen schlechten Einfluss auf ihre Kinder haben könnten (vgl. Kap. 5.2.3).

Ein weiterer Grund, warum die Eltern ihre Kinder gerne in die Schulen im Zentrum schicken, ist, dass die Kinder dann direkt im Anschluss auf die Sekundarstufe derselben Schule gehen können. Die Kinder, die von anderen Grundschulen kommen, werden nur aufgenommen, wenn noch Plätze frei sind. Aus diesem Grund müssen auch viele Schüler/-innen nachmittags in die Schule gehen. Zudem müssen die Kinder, um in der Secundaria aufgenommen zu werden, eine Prüfung ablegen, auf die sie aufgrund mangelnder Qualität der Schulbildung extra vorbereitet werden müssen:

I.: ¿Y por qué se va hasta abajo?

S.: Por el colegio es pues, para que haiga facilidad.

I.: Hm

S.: En la secundaria difícil hay vacantes por eso he optado por su colegio no más ya. (P 112-115)

I.: Und warum geht er [der Sohn] bis nach unten [zur Schule]?

S.: Wegen des Colegios (Secundaria), damit es einfacher wird.

I.: Hm

S.: In der Sekundaria gibt es wenige freie Plätze, deswegen geht er jetzt schon auf die Schule.

S.: Habrá primero, que primero, es que a veces los niños acá no tienen casi para entrar a la secundaria. Para entrar a la secundaria se da examen pe, es que a veces hay que capacitarles para que den examen académica y se preparen, y recién ingresan.

I.: Hm

S.: En cambio si los educamos en un buen colegio ahí sí, pues buena enseñanza tienes hay sí de frente matrículas a tu hijo ya de su examen desarrolla y entra. (Q 188-193)

S.: Es ist vor allem, vor allem, den Kindern hier ist es fast nicht möglich, in der Secundaria aufgenommen zu werden. Um in die Secundaria aufgenommen zu werden, muss man eine Prüfung machen. Manchmal muss man ihnen noch einiges beibringen, damit sie die Prüfung machen können, sie müssen darauf vorbereitet werden und können erst dann die Prüfung bestehen.

I.: Hm

S.: Wenn wir sie aber in eine gute Schule schicken, dann hat man einen guten Unterricht und du matrikulierst dein Kind direkt, er macht seine Prüfung und ist in der Secundaria.

Das steht im Zusammenhang mit der Forderung nach einer Sekundarschule im Viertel (vgl. Kap. 5.1.2.1).

Es gibt allerdings auch Eltern, die mit den Schulen im Viertel zufrieden sind. Diese Befragten kritisieren lediglich den qualitativen Unterschied zwischen den staatlichen und den privaten Schulen. Die Frage, die sich hier natürlich stellt, ist, ob es wirklich so einen großen Qualitätsunterschied zwischen den staatlichen Schulen im Zentrum und denjenigen im Viertel gibt.⁸³ Das lässt sich erst einmal bezweifeln. Vor allem scheint nicht richtig, dass alle Schulen im Viertel gleich schlecht sein sollen. Auf die Frage, welche Inhalte die Befragten in der Schule vermitteln würden, antworten einige Interviewte, dass sie auf jeden Fall ihre Kinder besser lehren würden, als es jetzt der Fall ist („Yo enseñaría mucho mejor“, „Ich würde viel besser lehren“). Das scheint aber sowohl für diejenigen, die ihre Kinder ins Zentrum, als auch für diejenigen, die ihre Kinder in die Schulen des Viertels schicken, zu gelten.

Es wurde deutlich, dass es sehr stark von der Qualität der Schule abhängt, ob die Schüler/-innen es schaffen, den Schul- und Ausbildungsweg erfolgreich zu absolvieren bzw. ob sie es trotz Chancenungleichheit schaffen, sozial und ökonomisch aufzusteigen.

c) Finanzielle Ressourcen für Schule und Ausbildung der Kinder

In dieser Studie wurde deutlich, dass die Menschen sich eine Ausbildung der Kinder in privaten Schulen nicht leisten können. Aus diesem Grund sind sie auf die staatlichen Schulen angewiesen. Und selbst die Finanzierung der Schule und Ausbildung in staatlichen Institutionen

⁸³ Studien dazu gibt es leider nicht.

ist für viele sehr schwer. Auch haben viele Eltern kein Geld, ihre Kinder auf die nach ihrer Überzeugung besseren Schulen des Zentrums zu schicken, da sie sich die Busfahrt dorthin nicht leisten können:

„Un poco necesitamos también, bueno, para el estudio de mi hija. Ya va al jardín, acá abajo, también llevarle al centro, pasaje ida y vuelta es otro presupuesto. Me gustaría llevarle al centro así.“ (A 148 ff.)

„Wir brauchen auch ein bisschen, für die Ausbildung meiner Tochter. Sie geht schon in den Kindergarten, hier unten, weil, um sie ins Zentrum zu bringen, Fahrtgeld für Hin- und Rückfahrt das sind zusätzliche Kosten. Ich würde sie gerne ins Zentrum bringen.“

Es wurde deutlich, dass für einige die Schule zu einem zusätzlichen finanziellen Belastungsfaktor wird. Auch wenn das Schulgeld sehr gering ist, kommen doch immer wieder zusätzliche Ausgaben hinzu, sei es für Aktivitäten in der Schule oder für Materialien, so dass schulische Teilhabe für einige Interviewte finanziell kaum zu bewerkstelligen ist.

Eine allein erziehende Frau berichtet, dass sie der Schule noch Geld für Schulbücher schulde, dass sie jedoch nicht in der Lage sei zu zahlen, da das Geld, welches sie verdiene, nicht einmal für die Lebenshaltungskosten ausreiche. Auch schaffe sie es nicht, alle Kinder in die Schule zu schicken, und wisse auch noch nicht, ob ihr Sohn, der gerade in der 3. Klasse der Grundschule ist, die weiterführende Schule besuchen können (Interview Z4). Wie bereits in Kapitel 5.1 erwähnt, sind die Familien, je nach Einkommenssituation, ganz unterschiedlich belastet. Auch wenn alle gewisse Anstrengungen unternehmen müssen, um ihre Kinder in die Schule zu schicken, trifft nicht für alle eine besondere Härte zu. Mit weiteren Schwierigkeiten sehen sich die Interviewten bezüglich der Finanzierung der beruflichen Ausbildung ihrer Kinder konfrontiert:

„Así es señorita, entonces como sea a mis hijos estoy educando pe, no. Mi hijo ya está en cuarto de secundaria ya va acabar la secundaria. (...) No sé que haré. Al veces tengo un poco de miedo. Si es que se podrá, (...). Que cosa vendrá.“ (C117-120)

„So ist es, irgendwie bilde ich meine Kinder aus. Mein Sohn ist schon in der 4. Klasse der Secundaria, er wird bald die Secundaria beenden. (...) Ich weiß nicht, was ich machen werde. Manchmal habe ich ein bisschen Angst, ob es geschafft werden kann (...) Was passieren wird.“

S.: La mayoría, como te digo, se han quedado así sin estudiar, por medios económicos también pe.

I.: Hm

S.: Cuando uno no tiene medios económicos no puede estudiar pe.

I.: Hm

S.: De lo que quieras. (Q 234-239)

S.: Die meisten [die einen Abschluss mit mir gemacht haben] sind ohne Ausbildung/Studium geblieben, auch aus finanziellen Gründen.

I.: Hm

S.: Wenn man keine finanziellen Mittel hat, kann man nicht studieren.

I.: Hm

S.: Das, was man will.

Auch hier sehen sich die Bewohner/-innen mit Ungerechtigkeiten konfrontiert. Sie können sich höchstens leisten, dass ihre Kinder in staatlichen Instituten studieren können. Für einige Berufe sei es auch an diesen notwendig, für sie nicht erschwingliche Monatsbeiträge zu bezahlen:

„Por ejemplo para ser una abogada, una doctora, o esos, hm, ehm, esos estudios, esos nombres, para ser arquitecto, para ser. Para estudiar esas cosas se necesita dinero (...). Pero cuando uno no tiene dinero, no puede estudiar, o sea lo básico no más. Ahora mayormente las personas tratamos a llevar a nuestros hijos al menos a los institutos no más ya.

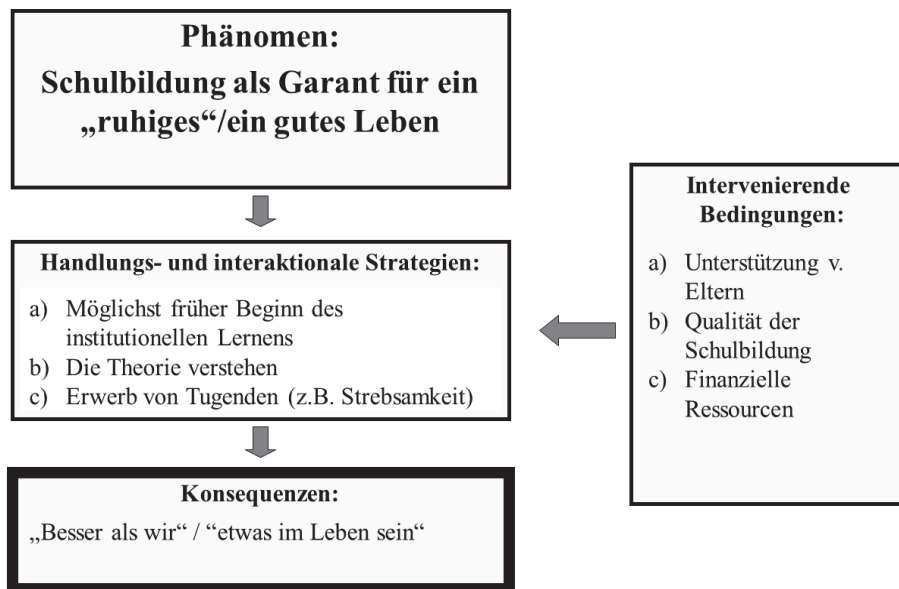
„Um beispielsweise eine Rechtsanwältin, eine Ärztin, diese ehm ehm, diese Studiengänge, um ein Architekt zu sein, um zu sein. Um diese Dinge zu studieren braucht man Geld (...). Aber wenn man kein Geld hat, kann man nicht studieren bzw. [man braucht] nur das Grundlegende. Jetzt versuchen wir unsere Kinder zumindest auf die

Institutos de, como se llama, particulares se paga mensualidades, hay estudian enfermería, auxiliares de contabilidad así no más ya, pero no tiene tanto valoraridad como la universidad.“ (B 74-83)

Institute zu schicken, nur auf die Institute. Dort bezahlen sie Monatsgebühren, dort studieren sie Pflegewissenschaft, Rechtsanwaltgehilfen nur das, aber das ist nicht so viel wert wie die Universität.“

Um in den Instituten aufgenommen zu werden, müssen die Jugendlichen ebenso eine Prüfung ablegen. Besonders groß ist die Konkurrenz um die Studienplätze in der staatlichen Universität. Aus diesem Grund sind die Prüfungen dort sehr anspruchsvoll und es bedarf einer Vorbereitung in auf die Prüfungen spezialisierten Instituten, die wiederum bezahlt werden müssen.

5.3.1.4 Konsequenzen



Wie bereits in Kapitel 5.2.3 beschrieben, sollen die Kinder mittels der Schule und Ausbildung das Ziel erreichen, eines Tages Berufstätige zu sein und damit Zugang zu einem besseren Leben zu haben. Auf diese Weise sollen die Kinder den schwierigen Lebensbedingungen entfliehen. Die Konsequenz scheint zu sein, dass die Schüler/-innen unter einem hohen Leistungsdruck stehen. Von ihnen wird erwartet, dass sie gut in der Schule sind.

5.3.2 Systematisierung der Funktionen und Aufgaben der Schule aus der Perspektive der Bewohner/-innen

Die Interviewten siedeln die Funktion und Aufgaben der Schule in verschiedenen gesellschaftlichen und individuell bedeutsamen Bereichen an. Welche Bereiche das sind, soll im folgenden Kapitel systematisiert werden. Die Aussagen der Interviewten, welche Inhalte nach ihrer Ansicht in der Schule unterrichtet werden müssten, werden in die Systematisierung einbezogen.

5.3.2.1 Teilhabe am Fortschritt/sozialer Aufstieg – Vorbereitung auf eine spätere berufliche Tätigkeit

Die wichtigste Funktion oder Aufgabe der Schule ist für die Interviewten, dass diese Schule den sozialen Aufstieg und die Teilhabe am Fortschritt gewährleisten soll.

Erwerb der formalen Qualifikation

Formal hat die Schule für die Bewohner/-innen eine Qualifizierungsfunktion. Durch die Schule wird den Kindern der Weg in die nächsten Bildungseinrichtungen und damit der Weg hin zum Leben als Professionelle (Berufstätige) eröffnet.

Erwerb von theoretischem Wissen

In der Schule soll vor allem das Wissen vermittelt werden, welches die Teilhabe ermöglicht. Unter Theorie verstehen die Bewohner/-innen vermutlich vor allem ‚universelles‘ Wissen. Dieses Wissen soll ihnen auch ermöglichen, mit anderen konkurrieren zu können (auch mit denjenigen von den privaten Schulen). Mit der Schulbildung ihrer Kinder hoffen sie auf gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Damit steht die Theorie im direkten Zusammenhang mit der formalen Qualifikation. Denn um sich für die nächste Stufe zu qualifizieren, müssen die Schüler/-innen bzw. Auszubildende/ Studierende Prüfungen bestehen, die vor allem auf der Abfrage dieses Wissens beruhen. Aber es ist auch die Theorie selbst, die nach Ansicht der Befragten die Teilhabe am Fortschritt gewährleistet.

Das Lernen lernen; lernen, strebsam zu sein

Die Kinder sollen in der Schule vor allem lernen zu lernen. Dies soll von klein auf geschehen. Das Lernen steht für die Befragten im Mittelpunkt. Denn nach Ansicht der Befragten soll das Lernen wie auch die Strebsamkeit den schulischen wie auch beruflichen Erfolg gewährleisten.

Zusätzliche berufliche Qualifikationen

Die Interviewten wünschen sich eine Schule, in der Kompetenzen bzw. Fertigkeiten erworben werden, die für einen späteren Beruf von Bedeutung sein können und damit den späteren beruflichen Erfolg unterstützen.

a) Erwerb von Computerkenntnissen

Ein ganz zentraler Punkt scheint zu sein, dass die Kinder Computerkenntnisse erlangen sollen. Sie sollen mit dem Medium umgehen und es ‚richtig‘ – für sinnvolle Dinge – nutzen können (vgl. Kap. 5.2.3). Vor allem geht es den Menschen aber darum, dass ihre Kinder Kenntnisse in diesem Bereich erwerben, um auf dem Arbeitsmarkt bestehen und mit den Schülern/-innen anderer, besserer Schulen konkurrieren zu können. Gleichzeitig bieten die Kenntnisse, so die Befragten, aber auch eine direkte berufliche Qualifikation. Sie bieten die Möglichkeit, direkt in diesem Bereich zu arbeiten und damit zumindest einen Zuverdienst erwirtschaften zu können. Dieser Aspekt scheint sehr interessant, zeigt er doch, dass es den Menschen nicht nur darum geht, dass ihre Kinder einen stringenten Weg von Schule und Ausbildung gehen sollen. Vielmehr weist diese Forderung darauf hin, dass es in den Augen der Befragten gleichzeitig auch notwendig erscheint, in der Schule Qualifikationen zu erwerben, die es ermöglichen, auch ohne Ausbildung Geld zu erwirtschaften.

b) Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen

Ein weiterer Aspekt, der in diesem Bereich angesiedelt ist, ist der Wunsch, dass die Kinder in der Schule Fremdsprachen erwerben sollten. Auch hier ist ein Argument unter anderen, sich direkt für bestimmte Arbeitsbereiche zu qualifizieren, so zum Beispiel für eine Tätigkeit im Tourismus (Ergebnisse aus Befragung in der Bürgerversammlung). Ein Interviewter erhofft sich, dass sein Kind mittels Sprachkenntnissen die Möglichkeit hat, ins Ausland zu gehen oder im internationalen Handel tätig zu werden.

„Aparte de esto tienen que saber los idiomas necesarias para salir al extranjero. Que, cual es el idioma comercial, es el inglés. Creo está en la UNC, no. Que el, ehm aunque ahora creo que están diciendo que el chino, es otro que está está progresando por acá por el Perú, para el comercio, para diferentes. O sea tenemos los comodidades de acuerdo de alguna manera pero tienen que estudiar siempre idiomas tienen que lograrlo, así es.“ (D 166-170)

„Zudem müssen sie die notwendigen Sprachen lernen, um ins Ausland zu gehen. Was, welches ist die Handelssprache, das ist Englisch. Dass, obwohl ich glaube, dass sie jetzt sagen, dass es Chinesisch ist, das ist eine andere, die sich hier in Peru verbreitet, für den Handel, für verschiedene. Das heißt, wir haben [nicht unbedingt] die Möglichkeiten, aber irgendwie müssen sie auf jeden Fall Sprachen lernen, sie müssen es schaffen, so ist es.“

c) Lernen, Arbeitsplätze zu schaffen

Ein weiterer Aspekt, der der Qualifizierung für das spätere Leben dienen soll, ist, dass die Kinder in der Schule lernen sollen, wie man Arbeitsplätze schafft oder eine Firma aufbaut (vgl. Ergebnisse der Befragung in Bürgerversammlung). Diese Forderung bezieht sich unmittelbar auf das Leben im untersuchten Kontext. In Kapitel 5.1.1 wurde bereits deutlich, dass es sehr gut für das Leben im Viertel ist, wenn man weiß, wie man ein Geschäft führt und in der Lage ist, Handel zu betreiben. Die Kinder sollen vermutlich Grundlagen erlernen und damit auf das spätere Leben vorbereitet werden. Die Forderung, Arbeitsplätze generieren zu können, geht hier noch einen Schritt weiter: Es ist davon auszugehen, dass die Befragten sich wünschen, dass die Möglichkeiten der nachfolgenden Generation besser und umfangreicher sein sollen als die der Erwachsenen im Viertel bisher.

Es wird auch hier deutlich, dass die Schüler/-innen in der Schule ein möglichst breites Wissen und viele Kompetenzen erwerben sollen, um in der Berufswelt erfolgreich zu sein und damit ein besseres Leben führen zu können. Auch wenn es sich um Kenntnisse und Kompetenzen handelt, die den Erfolg als ‚Professionelle‘ ermöglichen sollen, sind doch Parallelen zu den Anforderungen des Lebens im Kontext (vielen Tätigkeiten nachgehen können, vgl. Kap. 5.1.1) zu finden. Die Schüler/-innen sollen sich in möglichst vielen Bereichen auskennen und sich so eine Vielzahl von Arbeitsmöglichkeiten eröffnen. Eine weitere Parallele ist darin zu sehen, dass die Schüler/-innen auch immer auf der Suche nach Möglichkeiten sein sollen, so zum Beispiel auf der Suche nach Stipendien für einen Auslandsaufenthalt (D 77-82).

5.3.2.2 Moralische Funktion/Orientierungsfunktion/Erziehungsfunktion

Die Schule hat weiterhin die Aufgabe, Werte zu vermitteln, die Schüler/-innen zu leiten und zu orientieren, damit die Schüler/-innen den schlechten Einflüssen trotzen und einen guten und stabilen Lebensweg einschlagen. Den Kindern sollen Tugenden wie Respekt, Gehorsam und Fleiß vermittelt werden. Der moralischen Erziehung bzw. Werteerziehung wird eine große Bedeutung beigemessen. In den Augen der Eltern sollen die Schule – und die Lehrer/-innen als ‚personifizierte‘ Schule – die Kinder leiten:

„Entonces en el estudio tienen que aprender bueno

„Sie müssen in der Schule eine gute Moral erlernen,

buenas morales, o sea respeto más que todo tienen que aprender esto en el colegio, más que todo en la casa lo primero.“ (C 74 ff.)

vor allem müssen sie Respekt lernen, sie müssen das in der Schule lernen, aber als erstes zuhause.“

„Lo bueno, saber lo bueno lo malo dentro de eso que ellos mismas aprenden a ser independientes. ... ser independientes ante la sociedad también.“ (A 155 f.)

„Das Gute, das Gute und das Schlechte wissen und dass sie selbst lernen unabhängig zu sein ... auch unabhängig gegenüber der Gesellschaft.“

Welche Wege als schlecht angesehen werden, wurde bereits in Kapitel 5.2 erläutert. Die Schule hat die Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen ‚Orientierung‘ zu bieten, damit diese sich im marginalen Viertel und in der Stadt Cusco zurechtfinden und nicht auf falsche Bahnen geraten. Eine Frau antwortet auf die Frage, was den Kindern und Jugendlichen in der Schule vermittelt werden soll:

S.: Su idioma, la forma de vivir pues en digamos en el Cusco que es un poco ... más grande que digamos que otros provincias pequeñas.

I.: ¿Que formas de vivir son?

S.: Ehm ... digamos la forma de vivir porque hay siempre ehm ... como ehm de de ... como lo digo ehm. Su forma más de vivir digamos en con esta calle tener no. No meterse mucho en la delincuencia ehm este ehm estar trabajando estudiando algo ... algo así. Más que no digamos más la [unverständlich], capaz no meterse en la droga. Estar esto en una forma de vivir digamos tranquilo, trabajando más que todo ... siempre estar estable allí, no. Porque hay familias que mucho toman por acá [unverständlich] esto también es malo, no. Más que todo orientarles para no caer en lo malo, que siguen en lo bueno, estudiando (...). Yo creo que es aparte más ehm orientarles. (A 194-207)

S.: Ihre Sprache, die Lebensweise, man kann sagen in Cusco, das etwas größer als andere kleine Provinzen ist.

I.: Welche Lebensweisen sind das?

S.: Ehm, ... man kann sagen die Lebensweise, denn es gibt immer ehm ... wie ... ehm von von ... wie kann ich es sagen ... ehm. Vor allem die Art zu leben hier in dieser Straße. Sich nicht in die Kriminalität bewegen ehm ... das ... ehm ... zu arbeiten und etwas zu lernen/zu studieren ... so in etwa. Und nicht das [unverständlich], in der Lage sein, nicht den Drogen zu verfallen. In einer sagen wir ruhigen Art zu leben, vor allem zu arbeiten ... immer stabil zu sein. Denn es gibt hier Familien, die viel trinken [unverständlich] das ist auch schlecht. Vor allem sie [die Kinder] zu orientieren, damit sie nicht dem Schlechten verfallen, dass sie beim Guten bleiben, lernen (...). Ich denke, dass es vor allem ist, ihnen Orientierung zu geben.

Es ist davon auszugehen, dass die Eltern sich angesichts des als schwierig wahrgenommenen Umfeldes eine Unterstützung von der Schule wünschen. Es scheint so, dass sie alleine sich mit dieser Situation überfordert sehen bzw. sie der Überzeugung sind, dass es nicht ausreicht, wenn sie alleine versuchen, ihren Kindern den ‚richtigen Weg‘ zu weisen. Schule hat damit aus der Perspektive der Befragten einen Erziehungsauftrag.

Interessant ist hier, dass die Frage nach den Begabungen der Kinder nicht gestellt wird. Vielmehr ist es offenbar allen möglich, zum einen durch Fleiß, zum anderen durch die Unterstützung der Eltern, in der Schule und im späteren Studium und Beruf erfolgreich zu sein.

5.3.2.3 Identifikation mit dem Vaterland, dem Viertel, der Familie

Weiterhin wird von der Schule erwartet, dass sie die Identifikation mit dem Land Peru, mit dem Viertel und mit der Familie fördert (vgl. Befragung in Versammlung des Viertels). Ganz besonders die Liebe zum Vaterland scheint auf dem ersten Blick irritierend, denn in den Interviews wurde sehr deutlich, dass die Menschen zumindest mit der Regierung und der Stadtverwaltung alles andere als zufrieden sind. Sie fühlen von den Institutionen alleine gelassen, und das zieht sich durch sämtliche Bereiche: den Arbeitsmarkt (hier wird beklagt, dass die Regierung zu wenig unternehme, um die Situation und die damit einhergehende Armut zu verbessern); die Infrastruktur, bei der sie keine Unterstützung erhalten; die mangelnde Chan-

cengerechtigkeit in der Schulbildung. Vielleicht könnte man diese Aussagen als Wunsch einer ‚Beheimatung‘ deuten: Alle sind Bürger/-innen Perus (Hoffnung auf Integration im Staat), Bewohner/-innen eines marginalen Viertels (Wunsch nach Berücksichtigung besonderer Lebensumstände im Streben nach gemeinsamem Fortschritt), Mitglieder von Familien (Ausdruck der Sorge, dass ein Mitlaufen im Fortschritt Entfremdung von der ersten Sozialisationsinstanz bedeuten könnte). Was von den jungen Menschen erwartet wird, scheint in jedem Fall auch ein Appell an die Verantwortlichen zu sein – und die Schule wird an dieser Stelle vermutlich mit ‚staatlichen Aufgaben‘ identifiziert.

5.3.2.4 Vermittlung von Traditionen

Auch Traditionen haben ihren Platz; er könnte gleichgesetzt sein mit dem Wunsch nach Berücksichtigung individueller Lebensumstände (Viertel, Familie) und den dort vorkommenden Werten und Bräuchen. Wenn auch die Schule unmittelbar im Zusammenhang mit individuellem und gesellschaftlichem Fortschritt gesehen wird, will man doch nicht auf alles verzichten, was im eigenen Leben als bedeutsam erachtet wird, wenn es auch mutmaßlich nicht offensichtlich mit diesem Fortschritt in Verbindung gebracht wird. So hat für sämtliche Interviewte die Sprache Quechua eine große Bedeutung (vgl. Kap. 5.1.4.1) und sie konstatieren auch, dass die Kinder in der Schule Quechua lernen sollten. Einige Interviewte berichten, dass sie es peinlich finden, wenn ihre Kinder die Sprache Quechua nicht beherrschen, da die Sprache Quechua zum Alltag dazugehöre:

S.: Porque si no aprenden [Quechua], la gente se ríe, por ejemplo, te dicen algo y no pueden, no puedes responder. Esto está mal. Tienen que aprender necesariamente, los niños, para que, para que de esta manera, para haiga progreso también.

I.: Hm

S.: Si esto es, es muy bueno aprender Quechua. (E 84-88)

I.: ¿Qué de la cultura de aquí hay que enseñarles a los niños?

S.: Ehm este ... sea pues ehm ... que sea el idioma Quechua. Que sea Quechua, luego ... este ... ehm (10 sec.) ehm más que todo cestión del idioma ehm ehm .. la forma de vivir. (A 189-192)

I.: ¿Qué le parece importante que aprendan los niños? Que ha enseñado a sus hijos?

S.: Más que todo aca en el país, enseñan aprender, nuestro gobierno nos ha dicho que hagan más Quechua, más más.

I.: Hm. ¿Y le gusta esto?

S.: Diga

I.: Le gusta?

S.: Si me gusta. Bonito es Quechua.

I.: Pero le gusta que todos aprenden esto?

S.: Si, CLARO. ¿Por qué no pe? (G 93-101)

S.: Ja, denn wenn sie nicht kein [Quechua] lernen, lachen die Menschen, wenn sie dir beispielsweise etwas sagen und sie, du nicht antworten kannst. Das ist schlecht. Sie müssen unbedingt [Quechua] lernen, die Kinder. Um, um auf diese Weise, damit es Fortschritt gibt.

I.: Hm

S.: Ja, das ist es, es ist gut Quechua zu lernen.

I.: Was von der Kultur hier sollte den Kindern gelehrt werden?

S.: Ehm, das ... das wäre ehm ... das wäre die Sprache Quechua. Das wäre Quechua, dann ... ehm (10 Sek.) ehm vor allem die Frage der Sprache ehm ehm .. die Art zu leben.

I.: Was denken Sie ist wichtig, was sollen die Kinder lernen? Was haben Sie Ihren Kindern gelehrt?

S.: Vor allem in diesem Land, dass sie lehren, lernen, unsere Regierung hat uns gesagt, dass sie mehr Quechua lernen sollten, mehr mehr.

I.: Hm, gefällt Ihnen das?

S.: Wie bitte?

I.: Gefällt es Ihnen?

S.: Ja, mir gefällt es. Quechua ist schön.

I.: Aber gefällt Ihnen, dass alle das lernen?

S.: Ja, KLAR, warum denn nicht?

Eine Frau berichtet, dass ihr Kind in der Schule Quechuaunterricht habe.⁸⁴ Dass sie nun gefordert ist, ihr Kind beim Quechualernen zu unterstützen, scheint sie mit sehr viel Stolz zu

⁸⁴ Hier ist allerdings anzumerken, dass nur wenige Schulen dies in ihr Curriculum aufgenommen haben.

erfüllen. Vielleicht auch, weil sie sonst so wenig von den Lerninhalten in der Schule versteht? (vgl. Interviewausschnitt K in Kap. 5.3.1.1)

In dieser Untersuchung wurde deutlich, dass das Erlernen der Sprache Quechua vor allem aus drei Motiven erfolgen soll. Erstens geht es den Interviewten um die Bewahrung ihrer Herkunftskultur. Zweitens gehört Quechua nach Ansicht der Interviewten zum Leben in der Gegenwart dazu und es sei peinlich, wenn die Kinder diese Sprache, die Sprache ihres kulturellen Kontextes, nicht beherrschen. Drittens gehört die Beherrschung der Sprache Quechua auch zu den Kompetenzen, die in einem späteren Beruf von Bedeutung sein werden. Über die Vermittlung weiterer Traditionen äußern sich die Bewohner/-innen eher verhalten. Sie begrüßen es jedoch, dass in der Schule verschiedene traditionelle Tänze gelehrt werden (vgl. Interview E 183-186). Es wird jedoch in der Reihung der Bedeutsamkeit deutlich, dass das traditionelle Wissen für die Bewohner/-innen nachrangig gegenüber ‚modernen‘ Qualifizierungen, dabei jedoch nicht unbedeutend ist.

5.4 Zwischenfazit Kapitel 5

Das folgende Fazit bringt die individuelle Positionierung der Befragten zum Ausdruck. Die Positionierung kennzeichnet eine Bewegung zwischen als wesentlich erkannten Polen bedeutsamer Entwicklungen: Tradition und Moderne, Altes und Neues, Kollektivität und Privatheit, Muttersprache und Landessprache, Naturheilkunde und Schulmedizin. Dass es bei dieser Positionierung nie darum geht, eine Ausschließlichkeit herzustellen, scheint besonders bezeichnend. Viele Aspekte lassen sich als ein Leben im ‚Zwischen‘ kennzeichnen; hier erfolgt eine Systematisierung dieser Aspekte. Im Anschluss wird in Kapitel 5.4.2 die in der vorliegenden Arbeit entwickelte Grounded Theory zusammengefasst.

5.4.1 Positionierungen im ‚Zwischen‘

Die Formulierung des ‚Zwischen‘ bringt zum Ausdruck, dass es zu den festgestellten Positionierungen jeweils ‚Pole‘ gibt, in deren Spannungsfeld die Befragten ihren Ort suchen. Die Antworten sind dabei häufig uneindeutig, was darauf hinweist, dass es weniger um klare Positionen, als vielmehr um individuelle Suchprozesse geht. Das Zwischen kennzeichnet also nicht linear anzuordnende Punkte, sondern Räume, in denen sich die Befragten in ihrer Suche bewegen.

5.4.1.1 Leben zwischen Zusammenschluss und Abgrenzung

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass viele Menschen die Gemeinschaftsarbeit als einen traditionellen Brauch sehen, den sie auch im marginalen Viertel weiter pflegen. In der Versammlung wurde betont, dass die Bewohner/-innen nach wie vor hinter den Idealvorstellungen von Gemeinschaft stehen (vgl. Kap. 5.1.2). Offensichtlich wird jedoch auch, dass die Konkretisierung im Alltag anders aussieht. Zusammenschluss auf der einen Seite und Abgrenzung auf der anderen? Es stellt sich die Frage, wie das zusammenpasst. Was auf dem ersten Blick als ein Widerspruch erscheint, wird von vielen nicht als solcher wahrgenommen. Vielmehr scheinen es zwei Seiten derselben Realität zu sein. So berichtet eine Frau am Anfang des Interviews über das harmonische Zusammenleben unter Nachbarn/-innen und dann im weiteren Verlauf über den Egoismus der Nachbarn/-innen, die ihren Fortschritt verhindern wollen:

„Bueno estamos tranquilo por esta calle, no hay ehm „Gut geht es uns, in dieser Straße ist es ruhig. Hier

digamos mucha delincencia, digamos, vivimos en conjunto digamos, con, en armonía.“ (A16f.)

S.: Bueno los Cusqueños aca, son buenos, están buenos pero siempre hay egoísmo. Cuando uno se quiere levantar así, le tratan de hundir digamos.

I.: ¿Hm, sus vecinos también?

S.: Si, siempre hay egoísmo digamos. Siempre hay, en el Cusco siempre hay. No dejan separar, no dejan progresar digamos, de estar tranquilo. Siempre hay tramo. (A 44-48)

gibt es nicht ehm viel Verbrechen, kann man sagen, wir leben zusammen, mit, in Harmonie.“

S.: Gut, die Cusquenier hier sind gut, sind gut, aber es gibt immer Egoismus. Wenn einer versucht voranzukommen, versuchen sie dich, sagen wir, zu unterdrücken.

I.: Hm, Ihre Nachbarn auch?

S.: Ja, es gibt immer Egoismus, kann man sagen. Es gibt immer, in Cusco gibt es immer. Sie lassen einen nicht fort, sie lassen einen nicht vorankommen, nicht ruhig zu sein. Es gibt immer Schwierigkeiten.

Wie ist das zu verstehen? Es sind drei Interpretationen denkbar: erstens, dass es sich in dem ersten Abschnitt um eine eher oberflächliche Beschreibung handelt, die die Interviewte später dann revidiert. Zweitens ist es aber auch möglich, dass beides parallel existiert und für die Interviewte keinen Widerspruch darstellt. Möglicherweise handelt es sich drittens um eine Wunschvorstellung eines nachbarschaftlichen Zusammenlebens, die es so eigentlich nicht gibt.

An dieser Stelle lohnt es sich, einen Blick auf die Funktionen der Gemeinschaftsarbeit im Viertel zu werfen. Was unterscheidet die Gemeinschaft im Viertel von der in ländlichen Regionen? Bei genauerer Betrachtung wird klar, dass die Gemeinschaftsarbeit im marginalen Viertel andere Ziele und Funktionen hat als auf dem Land. Dient die Gemeinschaftsarbeit auf dem Land sowohl der gemeinsamen Bewirtschaftung der Felder als auch den Institutionen des Gemeinwesens (vgl. Kap. 2.2), so steht in der Stadt lediglich Letzteres im Vordergrund. Im Gegensatz zu vielen ländlichen Bereichen gibt es im Bereich des untersuchten marginalen Viertels eine Trennung zwischen dem gemeinsamen Bereich, in dem Gemeinschaftsarbeiten, die vor allem das Ziel der Verbesserung der Infrastruktur verfolgen, durchgeführt werden, und dem privaten Bereich. Die Sicherstellung der Versorgung der Familie gehört im untersuchten Viertel zum Aufgabenbereich des/der Einzelnen bzw. der Familien. Ein Austausch untereinander oder eine Kooperation scheint in diesem Bereich nicht zu existieren. Hinzu kommt, dass die Nachbarschaft im marginalen Viertel noch in einer anderen Hinsicht eine andere Qualität hat. In den marginalen Vierteln leben Menschen zusammen, die neben den ähnlichen Alltagsstrukturen nicht viel gemeinsam haben. Sie kommen aus ganz unterschiedlichen Regionen und dörflichen Gemeinschaften zusammen und kennen einander häufig nicht oder kaum. Möglicherweise erschwert diese Fremdheit auch das Gefühl zusammenzugehören bzw. dieses Gefühl entsteht gar nicht erst. Die dörflichen Gemeinschaften sind hingegen über Jahre zusammengewachsen. Ein weiterer Unterschied ist, dass die Teilnahme an Gemeinschaftsarbeiten in der Stadt hauptsächlich dadurch gewährleistet wird, dass bei Nicht-Beteiligung Strafe gezahlt werden muss. Einige Menschen würden sicherlich, wenn sie keine Strafe zahlen müssten, nicht teilnehmen. Für viele Bewohner/-innen ist es eine finanzielle und zeitliche Belastung, die sie zusätzlich zu ihren Alltagsproblemen zu bewältigen haben. Es stellt sich hier die Frage, ob diese Gemeinschaftsarbeit überhaupt weiter bestehen würde, wenn von der Stadtverwaltung Hilfe zu erwarten wäre. Sind die Gemeinschaftsarbeit und der Zusammenschluss ein Phänomen, das zwar traditionelle Wurzeln hat, aber in städtischen Bereichen nur aufgrund von Armut bestehen bleibt? Würde die Stadtverwaltung für die Verbesserung der Infrastruktur sorgen, dann wäre es m. E. sehr wahrscheinlich, dass es diese Institution nicht mehr gäbe. In dieser Studie wurde jedoch auch deutlich, dass die meisten Bewohner/-innen hinter der Gemeinschaftsarbeit stehen, da sie ihrem gemeinsamen Ziel, bessere Lebens- und Wohnbedingungen zu schaffen, dient. Letztendlich bleibt noch zu erwähnen, dass der Zusammenschluss noch eine wichtige Funktion hat: Er bewirkt, dass die Menschen nicht resig-

nieren und die Lebensumstände passiv hinnehmen. Vielmehr setzten sie sich aktiv für ihre Rechte ein.

Am Thema Solidarität bzw. gemeinschaftlicher Traditionen scheinen sich viele Forscher/-innen und Praktiker/-innen unterschiedlicher Professionen abzuarbeiten. So manches Mal wird, wie auch im nachfolgenden Zitat, ein idyllisches Bild beschrieben:

„In Gemeinschaftsarbeit oder im Arbeitskräfteaustausch – so wie es ihren bäuerlichen Traditionen entspricht – befestigen die BewohnerInnen der Elendsviertel Straßen und Wege, verlegen Wasserleitungen und Abwasserkanäle.“ (Haferkamp, Holzapfel & Rummhölzer 1995, S. 136.)

Dieses Zitat bezieht sich auf die Marginalviertel der Stadt Cusco. In Anlehnung an andine Traditionen, so heißt es weiter, bei der der Gemeinschaft und der Solidarität eine große Bedeutung zukomme, konstruierten die Menschen ihre Häuser gemeinsam. Anfallende Arbeiten würden gemeinsam bewältigt (ebd.). Dass dieses idyllische Bild für das Viertel dieser Untersuchung zu kurz greift, ist offensichtlich. Hier sind zwei Interpretationen möglich: zum einen, dass sich seit Mitte der 1990er Jahre hinsichtlich der Gemeinschaftsarbeit etwas Grundlegendes geändert hat, oder aber, dass es sich um eine oberflächliche Beobachtung handelt. Geht man zu Gemeinschaftsarbeiten in das Viertel, so ist genau das zu beobachten: Die Menschen arbeiten gemeinsam an der Verbesserung der Infrastruktur. Nicht sehen kann man jedoch, was ‚dahintersteckt‘, z. B. dass die Bewohner/-innen das nur machen, da Regierung und Stadtverwaltung sie nicht unterstützen und dass das Leben im Viertel alles andere als harmonisch, sondern vielmehr von gegenseitigem Misstrauen geprägt ist. Beschreibungen wie die von Haferkamp et al. scheinen zu kurz zu greifen und vermitteln ein idyllisches Bild, das nicht der Wirklichkeit zu entsprechen scheint – zumindest nicht der Wirklichkeit des hier untersuchten Viertels. Die Ergebnisse dieser Untersuchung belegen eindeutig, dass der Begriff ‚Solidarität‘ für die Beziehungen unter den Bewohnern/-innen alles andere als passend ist. Die gemeinsame Arbeit zur Verbesserung der Infrastruktur ist im marginalen Viertel eine Institution, die zweifelsfrei wichtige Funktionen ausfüllt. Gegenseitige Hilfe ist im privaten Bereich jedoch nicht erwartbar. Bezüglich der Gemeinschaftsarbeit und dem zwischenmenschlichen Bereich wurde deutlich, dass es – im Gegensatz zum Leben auf dem Land – eine Trennung zwischen dem öffentlichen Bereich, d. h. der Infrastruktur, und dem privaten Bereich gibt. Auf diese Weise entsteht eine Kombination, die auf dem ersten Blick widersprüchlich wirkt, die sich aber scheinbar im marginalen Viertel als funktional herausstellt. Denjenigen, die sich mit dieser Kombination arrangiert haben, geht es damit gut. Denjenigen, die das nicht schaffen, fehlt etwas. Viele hängen noch an dem ‚alten Bild‘ von Gemeinschaft und Zusammenleben.

5.4.1.2 Zwischen Quechua und Spanisch

Deutlich wurde, dass die Herkunftskultur der Bewohner/-innen eine Abwertung erfahren hat bzw. immer noch erfährt. In Teilen hat es ein Umdenken und eine Art Rückbesinnung gegeben, so zum Beispiel bei der Sprache Quechua. In dieser Studie zeigt sich an verschiedenen Stellen, dass die Sprache Quechua für die Menschen eine große Bedeutung hat. Die Ergebnisse zeigen, dass es einen Wandel in der Wertschätzung der Sprache Quechua gegeben hat. Quechua wird von den Befragten als Teil der eigenen kulturellen Identität definiert. Dass das im Falle des untersuchten marginalen Viertels nicht schon immer so war, zeigen beispielsweise Aussagen von Eltern, die mit ihren Kindern vorher kein Quechua gesprochen haben. Gleichzeitig gibt es jedoch nach wie vor Menschen, die sich der Sprache Quechua schämen.

Die Sprachen erfüllen unterschiedliche Funktionen. Um im marginalen Viertel und in der Stadt Cusco leben zu können, sind Spanischkenntnisse erforderlich. Spanisch ist damit für die

Menschen die Hauptkommunikationssprache. Sie ermöglicht die Partizipation und ist für die Arbeit wie auch für den Umgang mit Verwaltungen und Behörden wichtig. In Kapitel 2.3 wurde bereits beschrieben, dass die Menschen, die kein Spanisch sprechen können, in öffentlichen Einrichtungen, wie beispielsweise beim Arzt, diskriminiert werden. Quechua hat für die Menschen eine andere Funktion: Sie ist Teil der kulturellen Identität und ermöglicht Partizipation untereinander. Es zeigt sich, dass Quechua eine große Bedeutung für die Menschen hat und ebenso zum Alltag dazugehört wie Spanisch.

5.4.1.3 Zwischen indigener und katholischer Religion

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass es hinsichtlich der Bedeutung des Glaubens an die Pachamama unterschiedliche Wertungen und Haltungen gibt. Deutlich wird, dass der Brauch der *pago a la Pachamama* (Bezahlung der Mutter Erde) in dem Viertel von vielen Bewohnern/-innen praktiziert wird. Jedoch sind die Reaktionen auf die direkte Frage danach sehr unterschiedlich und teilweise widersprüchlich, wie beispielsweise die Aussage einer Frau, die sagt, dass sie nicht an die Pachamama glaube, dass diese aber existiere (vgl. Kap. 5.1.4.2). Zu erkennen ist eine Unsicherheit, wie die Befragten sich diesbezüglich positionieren sollen. Es sind zwei mögliche Interpretationen denkbar: zum einen dass es deswegen schwieriger ist, sich diesbezüglich zu äußern, da die spirituelle Dimension schwerer zu explizieren ist, zum anderen dass der Grund für die Widersprüchlichkeit in der Geschichte einer Abwertung dieses Glaubens zu suchen ist. Die Aussagen und die Beobachtungen weisen darauf hin, dass Letzteres im Vordergrund steht. Es konnte beobachtet werden, dass einige sich sehr verhalten äußern, so als wollten sie eruieren, wie ihr Gegenüber (in diesem Fall die Interviewerin) auf ihre Aussagen reagiert. Dies weist darauf hin, dass die Frage nach einer sozialen Erwünschtheit der Antworten eine wichtige Rolle spielt und dass immer eine Angst vor Diskriminierung mitschwingt.

5.4.1.4 Zwischen Schulmedizin und Naturheilkunde

In der vorliegenden Studie wurde deutlich, dass sich viele Menschen mit Heilkräutern auskennen und dies mit Stolz verkünden. Hier fühlen sich viele Personen deutlich sicherer als etwa in religiösen Fragen und sehen sich nicht in Konkurrenz, sondern in deutlicher Ergänzung zur schulmedizinischen Expertise. Teilnahme an der modernen Gesellschaft und Traditionen scheinen einander nicht auszuschließen. Nicht zu vernachlässigen ist sicherlich die ökonomische Dimension: Nicht jeder oder jede kann sich eine schulmedizinische Behandlung leisten. Das scheint jedoch von nachrangiger Bedeutung zu sein. In den Interviews sind Hinweise zu finden, dass das Wissen für die Menschen eine große Bedeutung hat und diejenigen, die über ein besonderes Wissen verfügen, Anerkennung erfahren (vgl. Kap. 5.1.4.4). Die Menschen auf dem Land (hier beziehe ich mich auf das Interview mit Frau O, die als Krankenschwester in einem ländlichen Gebiet arbeitet) scheinen der Schulmedizin kritisch gegenüberzustehen (vgl. Kap. 5.1.4.1). Das gilt für die Interviewten im Viertel nicht, vielmehr kombinieren sie beide Heilmethoden miteinander – sie positionieren sich im ‚Zwischen‘.

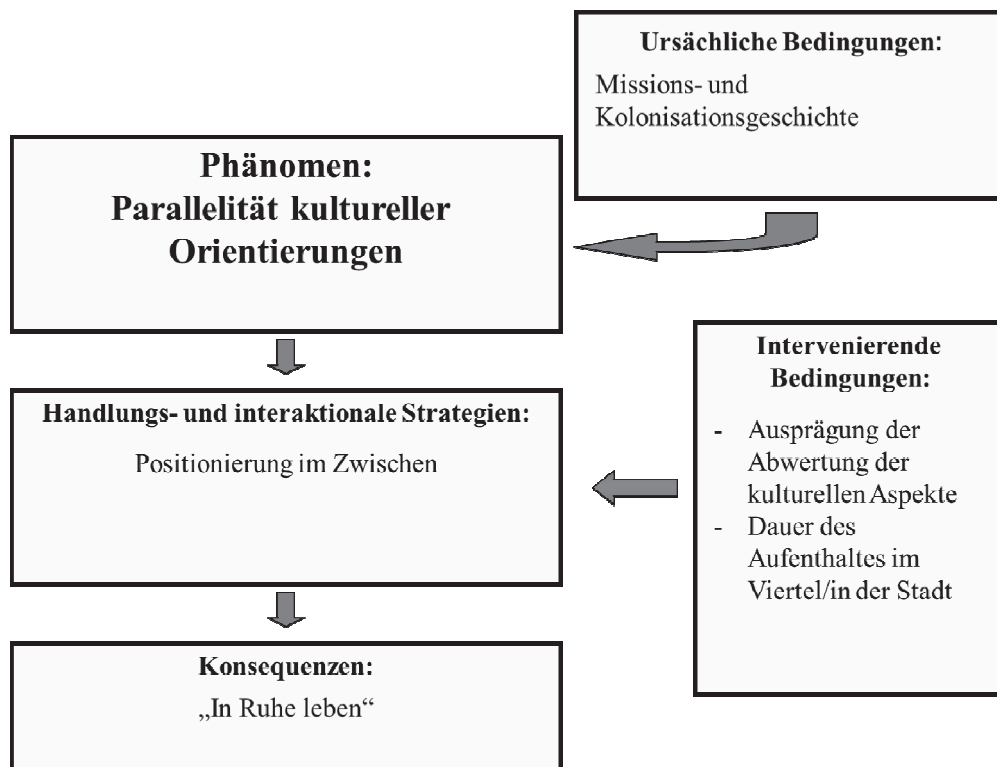
5.4.1.5 Zwischen Festen in Herkunftsdörfern und den Anforderungen des Alltags

Viele Interviewte berichten begeistert von den Festen aus ihren Herkunftsdörfern; alles sei ganz ursprünglich (vgl. Kap. 5.1.4.3). Für die Befragten scheinen die Feste ein wesentlicher Teil ihrer eigenen Identität / ihrer eigenen Wurzeln zu sein. Widersprüchlich erscheint in die-

sem Zusammenhang jedoch, dass das Leben im Herkunftsdorf ansonsten als rückständig bezeichnet wird. Es stellt sich die Frage, ob die Interviewten mir nur von den Festen berichten, weil ich Ausländerin bin und sie daher davon ausgehen, dass ich mich für das ‚Ursprüngliche‘ interessiere. Diese Frage ist nicht abschließend zu klären. Eines wurde jedoch offensichtlich: Die Feste passen nach Ansicht der Befragten nicht zu den Anforderungen, die der Alltag an die Menschen stellt, und werden eher als eine Geld- und Zeitverschwendung angesehen. Dies gilt auch für die Feste, die in Cusco gefeiert werden. Interviewte betonen, dass sie nur ihren Kindern zuliebe dort hingehen. Für keinen der Interviewten scheinen die Feste in der gelebten Praxis eine Rolle zu spielen.

5.4.1.6 Bedingungen für die Positionierung im ‚Zwischen‘

Der Umgang mit der Parallelität kultureller Orientierungen erfordert, wie oben dargestellt, eine Positionierung im ‚Zwischen‘. Auffällig ist, dass die Positionierung bei einigen Aspekten Unsicherheiten hervorruft (z. B. andiner Glauben), bei anderen Aspekten jedoch nicht (z. B. hinsichtlich der Verwendung von Heilkräutern). Wie ist das zu erklären? Und wie kommt es, dass bezüglich der Sprache Quechua beispielsweise ein Umdenken zu erkennen ist, das für den Brauch *pago a la Pachamama* jedoch nicht zu gelten scheint? Diesen Fragen soll nun im Folgenden nachgegangen werden. Es erfolgt auch hier eine Orientierung am paradigmatischen Modell nach Strauss und Corbin (Strauss & Corbin 1996, S. 75 ff.; vgl. Kap. 4.3.2), wobei im Gegensatz zu den Kapiteln 5.1.1 bis 5.1.3 die Zusammenhänge nicht nur auf der Basis der Daten entwickelt wurden, sondern vielmehr weitere Aspekte (aus den Kap. 2 und 3 der vorliegenden Arbeit) in die Analyse einbezogen wurden. Die folgende Grafik soll die Zusammenhänge verdeutlichen:



Die ursächlichen Bedingungen für die Parallelität kultureller Orientierungen sind eindeutig in der Kolonial- und Missionsgeschichte des Landes zu suchen. Hinzu kommen sicherlich die Einflüsse eines modernen Lebens, die insbesondere in der Stadt vorzufinden sind (z. B. der

Wunsch nach einer Teilhabe an der Modernität, der teilweise die Aufrechterhaltung von Traditionen auszuschließen scheint). Die Strategie, mit dieser Parallelität kultureller Orientierungen umzugehen, ist, wie in diesem Kapitel ausführlich erörtert, eine Positionierung im ‚Zwischen‘. Es ist davon auszugehen, dass die Positionierung im ‚Zwischen‘ ein weiterer Aspekt ist, der ‚ein Leben in Ruhe‘ ermöglicht. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welche intervenierenden Bedingungen eine Positionierung erleichtern. Dieser Frage soll nun im Folgenden nachgegangen werden.

Intervenierende Bedingung: Ausprägungen der Abwertungen, die die einzelnen kulturellen Aspekte erfahren haben und erfahren

Hinsichtlich der Sprache Quechua wurde in den Kapiteln 2 und 3 bereits ausführlich erörtert, dass die Abwertung der Sprache Quechua schon im Rahmen der Kolonialzeit entstanden ist und dass sich auch nach der Unabhängigkeit des Landes lange Zeit daran nichts geändert hat. Zudem haben die Menschen gelernt, dass politische Partizipation und auch beruflicher Erfolg nur mit entsprechenden Spanischkenntnissen möglich ist. Die Sprache Quechua war und ist Teil derjenigen Menschen, die als minderwertig galten und ausgegrenzt wurden und die, so wurde deutlich, nach wie vor diskriminiert werden (vgl. Kap. 2.3, 3.1.1, 3.2.2). Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bleibt die Frage zu klären, warum es einen Einstellungswandel der Interviewten hinsichtlich der Sprache Quechua gibt und das Selbstbewusstsein diesbezüglich eine Veränderung erfahren hat. Aus der Untersuchung selbst lässt sich keine direkte Erklärung dafür finden. Hier ist es nun interessant, die Makroebene zu betrachten, in der vermutlich Hinweise zu finden sind. So wurde z. B. die Sprache Quechua als Amtssprache offiziell anerkannt (vgl. Kap. 2.3). Obwohl sie in der Wirklichkeit nicht als Amtssprache fungiert, lässt sich vermuten, dass die Anerkennung dennoch einen nicht unerheblichen Einfluss hat. In der Politik hat es auch ein gewisses Umdenken gegeben, nicht nur hinsichtlich der Sprache, sondern auch hinsichtlich der Anerkennung Perus als Land mit kultureller Vielfalt (vgl. Kap. 2.5.3). Dies spiegelt sich nicht zuletzt auch in der Bildungspolitik wider, in der es als ein erklärtes Ziel gilt, diese kulturelle Vielfalt im Land zu erhalten. Auch wenn kritisiert wird, dass es vor allem bei formalen Bekenntnissen bleibe (vgl. Kap. 2.6), so ist doch eine Veränderung der Haltung vonseiten der Regierung und der Gesellschaft erkennbar. Nicht zuletzt haben sicherlich die internationale Politik und vor allem die Entwicklungszusammenarbeit, die unter anderem auch dem Erhalt der kulturellen Vielfalt viel Bedeutung beimessen, einen entscheidenden Einfluss. Zudem hat durch das internationale Interesse und den Tourismus die Inka-Kultur eine starke Aufwertung erfahren. Gerade die Menschen aus Cusco sehen sich als direkte Nachfahren der Inka. Damit geht auch der Wunsch nach Erhalt der Sprache der Inka (Quechua) einher (vgl. Aussagen der Interviewten in Kap. 5.1.4.1).

Ein anderer Aspekt ist der des Glaubens. Es konnte beobachtet werden, dass es auf der einen Seite Menschen gibt, die selbstbewusst mit dieser Tradition umgehen, auf der anderen Seite solche, die sich unsicher darüber sind, wie sie sich diesbezüglich positionieren sollen. Der Ursprung dieser Unsicherheiten ist sicherlich in der Missionsgeschichte des Landes zu suchen. Seit der Missionierung hat die indigene Religion eine Abwertung erfahren (vgl. Kap. 2.2). Hier waren es Europäer/-innen, die versuchten, die indigene Bevölkerung zu bekehren. Dass dies in der Interviewsituation mit einer Europäerin eine wichtige Rolle spielt, ist nicht auszuschließen. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass es sich um ein tiefgreifenderes Problem handelt und die Antworten auch ähnlich ausfallen würden, wenn ein/-e Peruaner/-in dieses Interview geführt hätte. In den Kapiteln 2 und 3 wurde ausführlich der Rassismus innerhalb der Gesellschaft, also unter ihresgleichen, beschrieben. Die Aufwertung, die die Sprache Quechua bereits erfahren hat, scheint für den andinen Glauben nicht zu gelten. Indigene Religion und Teilhabe an der Modernität scheinen in den Gedanken der Menschen nicht vereinbar bzw. es wurde ihnen genau das vermittelt. Entscheidend ist jedoch, dass sich beides im

Alltag nicht ausschließt. Der andine Glaube existiert nach wie vor: auf dem Land wie auch, so wurde in der Untersuchung deutlich, in der Stadt bzw. im marginalen Viertel. Das Ergebnis ist hier jedoch eine Vermischung beider Elemente, des katholischen Glaubens mit Elementen des Naturglaubens – eine Positionierung im ‚Zwischen‘. Diese Positionierung ist jedoch mit deutlichen Unsicherheiten verbunden.

Interessant ist, dass weder bei der Verwendung der Heilkräuter noch bei den Festen der Herkunftsdörfer Unsicherheiten zu erkennen sind. Gleiches gilt für die Tradition der Gemeinschaftsarbeit. Die Feste der Herkunftsdörfer sind zumeist – auch wenn es hier Vermischungen mit der indigenen Religion gibt – katholische Feste. Auf dieser Basis wird verständlich, warum diese Feste keine Abwertung erfahren haben. Die Verwendung von Heilkräutern hat ebenso keine Abwertung erfahren, zumindest nicht in diesem Ausmaß. Dies sicherlich auch, weil die Zugänglichkeit der Schulmedizin keine lange Tradition hat. Heilkräuter waren und sind von großer Bedeutung für die Menschen und das nicht nur, weil für die Menschen die Schulmedizin nicht erschwinglich ist. Die Geschichte einer Abwertung der Heilkräuter hat es anscheinend nie gegeben. Ähnlich verhält es sich mit der Tradition der Gemeinschaftsarbeit – sie hat ebenfalls keine Abwertung erfahren. Auch die spanischen Kolonialisten übernahmen das System (vgl. Kap. 2.2). Zudem war die Gemeinschaftsarbeit von Anfang an Teil der Selbstverwaltung der im Zuge von Landflucht und Verstädterung entstehenden marginalen Viertel (vgl. Dietz 1999, S. 26). Die Menschen haben auch hier die Erfahrung gemacht und machen sie nach wie vor, dass ein Zusammenschluss und die Organisation von Gemeinschaftsarbeit notwendig sind, um das Leben im Viertel zu verbessern.

Offensichtlich ist, dass ‚die Geschichte der Abwertung‘ der unterschiedlichen Traditionen einen direkten Einfluss auf die Positionierung der Menschen hat. Während die Aspekte, die keine Abwertung erfahren haben, wie beispielsweise die Verwendung der Heilkräuter, keine Unsicherheiten hinsichtlich einer Positionierung hervorrufen, gilt das für die Aspekte, die abgewertet wurden und teilweise auch noch werden (beispielsweise der Glaube an die *Pachamama*) nicht: hier sind deutliche Unsicherheiten zu erkennen, die sicherlich aus der Angst, diskriminiert zu werden und nicht Teil der städtischen Gesellschaft zu sein, resultieren. Es ist ein direkter Zusammenhang zwischen den Unsicherheiten hinsichtlich der jeweiligen Positionierung im ‚Zwischen‘ und der Ausprägung der Abwertungen erkennen: Der Glaube an die *Pachamama* beispielsweise erfährt eine extreme Abwertung und ruft verstärkt Unsicherheiten hervor, die Sprache Quechua wird nicht mehr so extrem abgewertet, Unsicherheiten sind vor allem bei Zugewanderten zu erkennen.

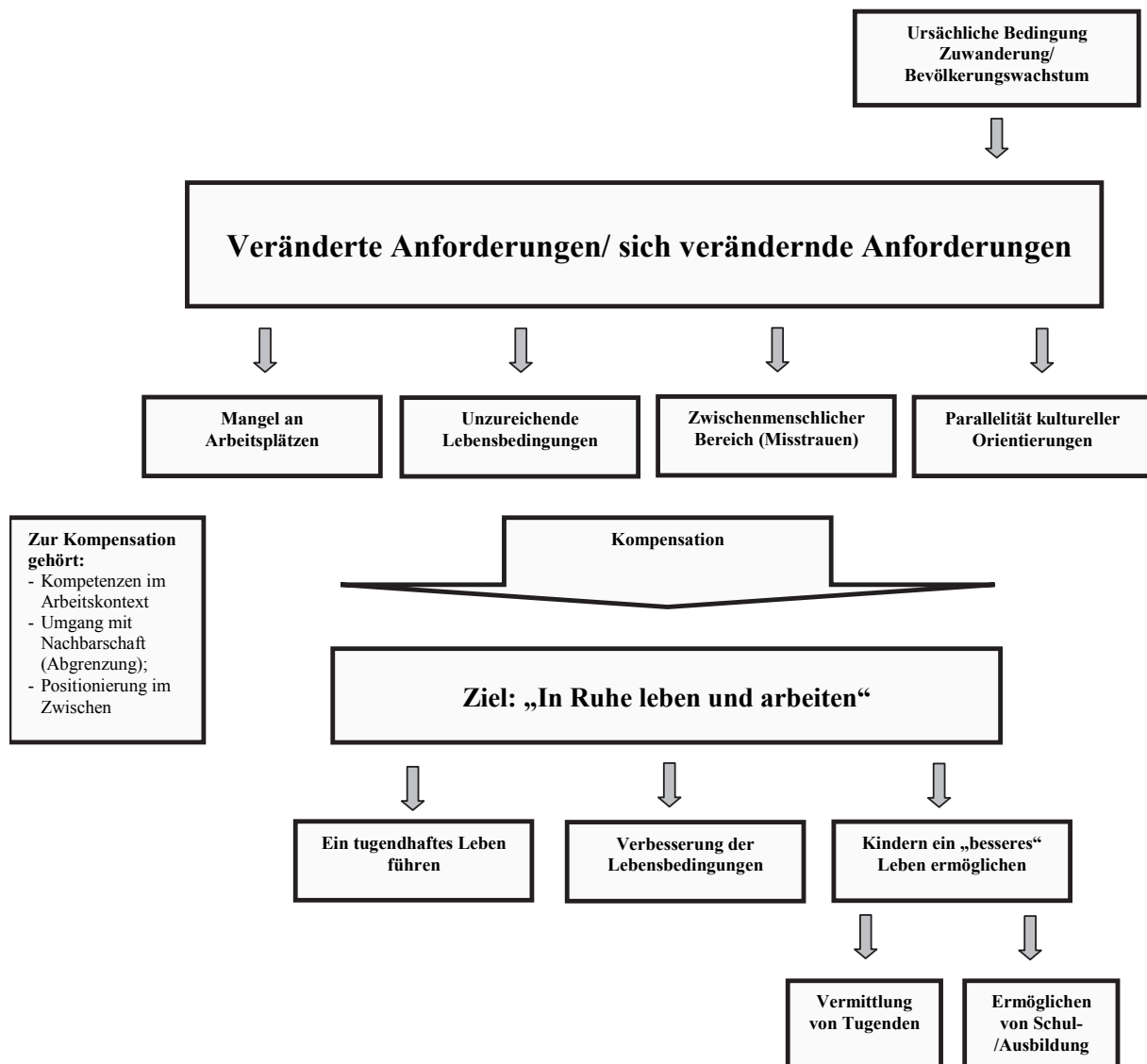
Intervenierende Bedingung: Dauer des Aufenthaltes im Viertel / in der Stadt

Deutlich ist, dass sich die Menschen zwischen ‚Neuem‘ und ‚Altem‘ verorten müssen. Die meisten versuchen, diese unterschiedlichen Orientierungsrahmen miteinander zu kombinieren. Dass dies nicht allen ohne Probleme gelingt, ist offensichtlich. Insbesondere diejenigen, die vom Land in die Stadt kamen, scheinen vor besonderen Herausforderungen zu stehen. Bezüglich der Positionierung einzelner Bewohner/-innen des Viertels scheint es eine Art phasischer Entwicklung zu geben. Während ‚Neuankömmlinge‘ eher versuchen, ihre ländliche Herkunft durch Ablehnung des Quechua zu verleugnen, weil sie (aus guten Gründen, wie gezeigt wurde) mit Diskriminierungen rechnen, scheint ein längerer Aufenthalt im Viertel den nötigen Erfahrungsraum zu bieten, in dem Quechua sich doch als notwendig bzw. sinnvoll erweist. Dennoch bleibt der eigene Bezug zur Sprache für viele ein vielschichtiges Moment. Gugenberger beschreibt das, indem sie die erste Zeit der Identitätsfindung nach der Migration als besonders problematisch benennt und auch für die spätere Zeit eine Orientierung an unterschiedlichen Identitäten feststellt, die sich oftmals widersprechen. Besonders für die Formu-

lierung der eigenen sozialen Zugehörigkeit wird die Sprache zum herausgehobenen Merkmal (Gugenberger 1999, S. 259).

5.4.2 Zusammenfassung der entwickelten Grounded Theory

Im Folgenden erfolgt eine kurze Zusammenfassung der in dieser Arbeit entwickelten Grounded Theory. Auf eine ausführliche Darstellung wird hier verzichtet, da die zentralen Aspekte bereits in den Kapiteln 5.1 bis 5.3 erörtert wurden.



Die in dieser Arbeit entwickelte Grounded Theory beschäftigt sich mit dem subjektiv wahrgenommenen Kontext, in dem die Menschen leben. Im Zentrum stehen die von den Menschen wahrgenommenen ‚veränderten Anforderungen‘ (Kernkategorie) mit ihren Subkategorien ‚Mangel an Arbeitsplätzen‘, ‚als unzureichend wahrgenommene Lebensbedingungen‘, ‚veränderte Anforderungen im zwischenmenschlichen Bereich‘ sowie die ‚Parallelität der kulturellen Orientierungen‘. Die Interviewten begegnen den beschriebenen veränderten Anforderungen mit unterschiedlichen Handlungsstrategien und Haltungen. Sie verfolgen dabei das Ziel, eines Tages ein besseres Leben zu haben (in Ruhe leben und arbeiten). Um das erreichen

zu können, müssen die veränderten Anforderungen kompensiert werden. Wie erfolgreich dies dem/der Einzelnen gelingt, hängt, so konnte gezeigt werden, von unterschiedlichen Bedingungen ab. Das Leben im Kontext bewältigen diejenigen Menschen am besten, die für die Anforderungen im Kontext mangelnder Arbeitsplätze gewappnet sind, denen es gelingt, mit den verändernden Bedingungen der Gemeinschaft, der Situation des gegenseitigen Misstrauens sowie mit Uneindeutigkeiten umzugehen und die für sich eine Orientierung im ‚Zwischen‘ finden. Die Kompensation der veränderten Anforderungen ist demnach zentral für das Leben im Kontext. Gelingt dies, so ist aus der Perspektive der Interviewten ein besseres Leben möglich. An dieser Stelle ist jedoch anzumerken, dass ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ nicht notwendigerweise die Konsequenz ist, sondern vielmehr der Horizont, den die Menschen für sich und ihre Kinder erreichen wollen. Als Konsequenz lässt sich im Rahmen der entwickelten Grounded Theory vielmehr ein Raum zwischen den Polen ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ und dem Gegenteil davon: ‚nicht in Ruhe leben und arbeiten/Überforderung‘ beschreiben.

Die entwickelte Grounded Theory zeigt, welche Kompetenzen und Haltungen für die Bewältigung des Lebens im Kontext von Bedeutung sind. Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, was die Ergebnisse aus dem untersuchten Kontext hinsichtlich einer Kontextualisierung von Schule bedeuten könnten. *Welche Aspekte spielen für eine kontextualisierte Schule eine Rolle? Was könnte die Positionierung im ‚Zwischen‘ für eine Kontextualisierung von Schule bedeuten? Müssen die Schüler/-innen, um das Leben im Kontext und ihr zukünftiges Leben zu bewältigen, vergleichbare Kompetenzen mitbringen, wie ihre Eltern benötigen, um im Kontext zu bestehen?* Aus der Perspektive der Interviewten scheint Letzteres gar nicht unbedingt nötig zu sein, da sie davon ausgehen, dass die Schulbildung an sich ein besseres Leben und eine Teilhabe an der Modernität garantiert. Dies scheint jedoch beispielsweise angesichts der Schwierigkeiten, die die Eltern haben, um die Schulbildung und ein nachfolgendes Studium zu finanzieren, und hinsichtlich der zu bemängelnden Schulqualität im Vergleich zu privaten Schulen nicht auszureichen. Eine kontextualisierte Schule muss m. E. die Forderungen der Interviewten und die in dieser Untersuchung ermittelten Bedingungen des Kontextes miteinander verbinden. Im folgenden Kapitel sollen die Schlussfolgerungen und Konsequenzen, die sich aus den Ergebnissen hinsichtlich einer Kontextualisierung von Schule ergeben, diskutiert werden.

6. Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Kontextualisierung von Schule bedeutet, dass relevante, kulturell angepasste Lerninhalte vermittelt werden, die an dem Vorwissen und an den Erfahrungen der Schüler/-innen anknüpfen und die auf die sozialen und kulturellen Bedingungen, Anforderungen und Bedürfnisse eingehen. Diese abstrakten Begriffe, so die Ankündigung in der Einleitung der vorliegenden Arbeit, können nur kontextuell spezifisch mit Inhalt gefüllt werden. Dies soll nun in diesem Kapitel geschehen.

Auffällig ist, dass in den in Kapitel 3 dargestellten Projekten der Nichtregierungsorganisationen Kontexte zugrunde gelegt werden, die eindeutig definiert werden. In den Praxisprojekten der Nichtregierungsorganisationen im ländlichen Bereich wird die ‚ursprüngliche‘ Kultur und die ländliche Lebensweise zum Kontext. Dieser solle in Beziehung gesetzt werden mit der Kultur der Schule, die durch Modernität geprägt sei. Es heißt immer wieder, dass eine Brücke hergestellt werden solle. Nicht klar, da auch nicht erforscht ist die Frage, ob die die Schule umgebende Kultur wirklich so eindeutig zu definieren ist. In städtischen Gebieten heißt es, dass es eine Vermischung unterschiedlicher Kulturen gebe, die sich vor allem daraus begründe, dass im marginalen Viertel Menschen aus ganz unterschiedlichen Herkunftsgebieten zusammenleben. Weniger Beachtung erfährt jedoch die Frage der Vermischung unterschiedlicher kultureller Einflüsse bzw. die Vermischung zwischen kulturellen Wurzeln einerseits und den Anforderungen des Lebens in einer städtischen modernen Gesellschaft andererseits. In den Praxisprojekten werden, ähnlich wie im ländlichen Bereich, eindeutige Kontexte definiert (die derzeitige bzw. zukünftige Arbeit der Schüler/-innen, die andine Lebenswelt, die Sprache der Schüler/-innen), obwohl betont wird, dass die städtische Kultur schwer zu definieren sei (vgl. Kap. 3.2.2). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass es eine solche Eindeutigkeit nicht gibt. Die Schule hat entsprechend auch die Aufgabe, auf Uneindeutigkeiten und Wandel vorzubereiten. Welche Aufgaben diesbezüglich die Schule zu bewältigen hat, soll in den folgenden Kapiteln diskutiert werden. Die Systematisierung der einzelnen Aspekte erfolgt anhand der von Fend formulierten gesellschaftlichen und individuellen Aufgaben und Funktionen von Schule (Fend 2008a, S. 49 ff.; siehe auch Kap. 3.3). Die Qualifizierungsfunktion (Berufsfähigkeit) wird in Kapitel 6.1 insbesondere hinsichtlich der Frage, ob in der Schule Kompetenzen für eine mögliche Tätigkeit im informellen Sektor vermittelt werden sollten, diskutiert. Dem schließt sich im Kapitel 6.2 die Frage nach der Enkulturationsfunktion / Funktion der Kulturüberlieferung (analog individuelle Funktion: kulturelle Teilhabe) an. Damit einher geht auch die Frage, welchen Beitrag die Schule zur Überwindung der Diskriminierung leisten könnte und sollte. Kapitel 6.3 widmet sich der Legitimationsfunktion der Schule und dem individuellen Pendant dazu, der sozialen und politischen Teilhabe. Im anschließenden Kapitel wird die Allokationsfunktion (analog: individuelle Funktion: Lebensplanung) in den Blick genommen. Die von Fend beschriebenen Funktionen (Qualifikation, Enkulturation, Legitimation, Allokation) wurden um die Orientierungsfunktion ergänzt (Kap. 6.5). Die hier formulierte Orientierungsfunktion liegt quer zu den anderen Funktionen, geht jedoch darüber hinaus – hier geht es vor allem um die Aspekte der in Kapitel 5.4 dargestellten ‚Positionierung im ‚Zwischen‘.

6.1 Funktion der Schule: Qualifizierung und Berufsfähigkeit

In Kapitel 5.1.1 wurde dargestellt, welche Kompetenzen aus der Sicht der Interviewten wichtig sind, um im untersuchten Viertel und in der Stadt Cusco zu leben. Diese Kompetenzen beziehen sich vor allem auf die Arbeit im informellen Sektor. Besonders gut sei es, wenn man *etwas vom Handel (Einkauf und Verkauf von Dingen) verstehe*, da das, so die Interviewten, die lukrativste Tätigkeit sei. Um im informellen Sektor zu arbeiten, müsse man in der Lage sein, *alleine zu arbeiten, mit anderen zu konkurrieren* und auch sich *neue Arbeitsmöglichkeiten, zum Beispiel im Handel oder im Bereich der Dienstleistungen, zu erschließen*. Wichtig sei es in diesem Zusammenhang, *kreativ zu sein* und *eigene Ideen zu entwickeln*. Das sind wirklich interessante und teilweise überraschende Ergebnisse. Überraschend sind die Vielzahl und die Differenziertheit der von den Befragten explizierten Kenntnisse und Fähigkeiten. Dabei scheinen die Befragten ein Idealbild zu formulieren, wie die Aussage ‚man müsse alles wissen und können‘ verdeutlicht. Es ist nicht davon auszugehen, dass ein Einzelner/eine Einzelne über diese Kompetenzen verfügt. Es handelt sich jedoch um Kompetenzen, die ein Leben im Viertel sowie das Arbeiten im informellen Sektor aus der Perspektive der Interviewten erleichtern (vgl. Kap. 5.1.1.3).

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, was diese Ergebnisse für eine Kontextualisierung von Schule bedeuten könnten. Dabei werden im ersten Schritt die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Beziehung gesetzt zu Forschungen über Kompetenzen für die Arbeit im informellen Sektor. Anschließend wird diskutiert, ob der Erwerb der beschriebenen Kompetenzen Teil der Schulbildung sein sollte.

Die Forschergruppe unter der Leitung von Wolfgang Karcher (vormals Technische Universität Berlin) und Ulrich Boehm (vormals Universität Bremen) kam 1997 teilweise zu ähnlichen Ergebnissen. Sie führten in vielen unterschiedlichen Ländern⁸⁵ Studien über die Arbeit im informellen Sektor durch. Ermittelt wurden die Kompetenzen, die diejenigen, die im informellen Sektor tätig sind, für eine erfolgreiche Arbeit benötigen. Ziel der Studien war, aus den Ergebnissen Rückschlüsse hinsichtlich der Erfordernisse in der Erwachsenenbildung und für die Aus- und Fortbildung der Menschen zu ziehen. Untersucht wurden Besitzer/-innen von informell arbeitenden Kleinstbetrieben in unterschiedlichen Bereichen (z. B. Autowerkstätten, Friseurbetriebe). Mittels eines Fragebogens sollten die Kleinstunternehmer/-innen einschätzen, welche Bedeutung unterschiedliche Kompetenzen für ihre Arbeit haben. Die Forschergruppe kam zu dem Ergebnis, dass Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen notwendig sind. Das sind zum einen fachliche Kompetenzen, verschieden je nach Tätigkeitsbereich, sowie betriebswirtschaftliche Kenntnisse (Boehm 1997, S. 16), d. h. die Organisation der Produktion und deren Marketing und Vertrieb, sowie die Kostenabrechnung und Investitionsplanung. Hinzu kommt die Fähigkeit, neue Märkte zu entdecken. Boehm bezeichnet Letzteres auch als „Gespür für den Markt“ (ebd., S. 19). Dabei spielen, so das Ergebnis der Studien, Persönlichkeitskomponenten für den Erfolg der Führung eines Kleinstunternehmens eine bedeutende Rolle:

„Neben den betriebswissenschaftlichen werden daher Persönlichkeitskomponenten wie Kreativität, Improvisationsvermögen, Verantwortungsbewusstsein, Mut zur selbständigen Entscheidung, Risikobereitschaft, Initiative, Durchhaltevermögen, Kommunikationsfähigkeit etc. genannt.“ (Boehm 1997, S. 20)

Die Studien sollten einen empirisch fundierten Beitrag zur Diskussion um die Berufsbildungshilfe leisten. Kritisiert wurde, dass die deutsche Berufsbildungshilfe in der Entwick-

⁸⁵ Brasilien, Indien, Nicaragua, Nigeria, Pakistan, Peru; Philippinen, Ruanda und Zimbabwe (vgl. Boehm 1997).

lungszusammenarbeit sich lediglich auf den formalen Sektor beschränke und die Erwerbstätigkeit im informellen Sektor vernachlässige.

Die Ergebnisse sind jedoch insofern nur begrenzt mit der vorliegenden Studie vergleichbar, dass in diesen Studien Besitzer/-innen informell arbeitender Kleinstbetriebe befragt wurden, nicht aber Menschen, die zum Beispiel im Straßenhandel tätig sind. Die vorliegenden Ergebnisse können somit als eine Ergänzung bzw. Erweiterung zu den Ergebnissen der Studien gesehen werden. Deutlich wurde, dass die oben genannten Persönlichkeitskomponenten auch für die Arbeit der Befragten der vorliegenden Untersuchung eine große Rolle spielen und ebenso das „Gespür für den Markt“ (ebd., S. 19). Einen etwas geringeren Stellenwert dürften betriebswirtschaftliche Kompetenzen haben, da die Interviewten in der Regel Ein-Personen-Betriebe führen, also alleine tätig sind und kaum Personalverwaltung leisten müssen.

Die Bezeichnung ‚informeller Sektor‘ ist irreführend, weil darunter Tätigkeiten in ganz unterschiedlichen Bereichen gefasst werden, die eines gemeinsam haben: Sie laufen abseits des formalen Arbeitsmarktes und der öffentlichen Regelungen ab. Der Begriff ‚informeller Sektor‘ wurde erstmalig Anfang der 1970er Jahre von der Internationalen Arbeitsorganisation (International Labour Organisation, kurz ILO) verwendet und hat sich seitdem durchgesetzt (Liimatainen 2002, S. 1). Um die Unterschiede zwischen den Tätigkeiten im informellen Sektor zu verdeutlichen, hat die Internationale Arbeitsorganisation drei Kategorien unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche entwickelt:

- „1. owner-employers of micro-enterprises, who employ a few paid workers, with or without apprentices;
2. own-account workers, who own and operate one-person businesses, who work alone or with the help of unpaid workers, often family members and apprentices;
3. dependent workers, paid or unpaid. These include wage workers in micro-enterprises, unpaid family workers, apprentices, contract labour, home-workers and paid domestic workers.“ (ebd., S. 3)

Die Forschergruppe in der Kooperation von der Technischen Universität Berlin und der Universität Bremen ist der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen für die Tätigkeiten in der ersten Kategorie notwendig sind. In der vorliegenden Untersuchung sind die Interviewten überwiegend in der zweiten Kategorie tätig. Einige gehen jedoch auch einer Arbeit nach, die der dritten Kategorie zuzuordnen wäre (Beispiel Haushaltshilfe, Gehilfe beim Bau). Es wurde in dieser Untersuchung jedoch deutlich, dass die Arbeit in der zweiten Kategorie, als unabhängig Tätige/-r, bessere Einkünfte verspricht als eine Tätigkeit als Angestellte/-r. Noch bessere Einkünfte scheinen jedoch Tätigkeiten im informellen Sektor der ersten Kategorie zu versprechen. Viele der in der vorliegenden Untersuchung Befragten streben eine solche Tätigkeit an, wenn nicht für sich selbst, dann aber für die nachfolgende Generation. Die Forderung, dass die Kinder in der Schule lernen sollten, wie man Arbeitsplätze schafft, weist darauf hin, dass es um mehr als den eigenen Arbeitsplatz geht. Es ist davon auszugehen, dass es vor allem die erste Kategorie ist, die die Befragten in dieser Untersuchung anstreben, zumindest aber streben sie ein gutes Auskommen in der zweiten Kategorie an. In den Augen der Menschen in dieser Untersuchung ist auch ein seichter gesellschaftlicher Aufstieg, zumindest ein gutes wirtschaftliches Auskommen durch diese Tätigkeiten möglich. Die Untersuchten würden das eher mit ‚in Ruhe leben und arbeiten‘ betiteln.

Diese Kategorisierung ist hilfreich, auch wenn es hier sicherlich fließende Übergänge zwischen den einzelnen Kategorien, insbesondere zwischen der ersten und der zweiten Kategorie gibt und auch das Unterscheidungsmerkmal ‚Status der Mitarbeitenden‘ nicht in jedem Fall eine klare Trennung markieren wird. Zudem stellt sich die Frage, ob die Bezeichnung ‚infor-

meller Sektor‘ sinnvoll ist, da dieser sehr heterogen ist. Die lange und teilweise noch immer formulierte Aussage, dass im informellen Sektor vor allem die Ärmsten der Armen arbeiten, gilt nicht unbedingt für alle Tätigkeiten:

„Many informal sector operators and workers are indeed poor, but available empirical evidence has shown that the informal sector as a whole is not synonymous with poverty. It has a highly heterogeneous structure: the very poor are engaged in subsistence activities at the bottom of the ladder, while at the top there are some very profitable economic ventures.“ (International Labour Office 2000, S. 2)

Es gibt somit ohne Zweifel Unterschiede zwischen den verschiedenen Tätigkeiten, zumindest hinsichtlich des vermuteten wirtschaftlichen Auskommens. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, ob es auch Unterschiede hinsichtlich der benötigten Kompetenzen gibt. Laut einer Weltbankstudie sind im Allgemeinen nur wenige Kompetenzen für die Arbeit im informellen Sektor notwendig:

„What kinds of skills are needed in the informal sector? A World Bank study of 1993 (see Fretwell and Colombano, 2000) on vocational education and training in developing countries shows that entry to the informal sector requires very few skills that can easily be learned on the job.“ (Liimatainen 2002, S. 7)

Es werden hier zwei Behauptungen aufgestellt: zum einen, dass nur wenige Kompetenzen für die Arbeit im informellen Sektor notwendig seien, und zum anderen, dass diese beiläufig während der Tätigkeit erlernt werden könnten. Dass nur wenige Kompetenzen notwendig sind, ist zu verneinen, denn das zeigen sowohl die Studien der oben zitierten Forschergruppe als auch die vorliegenden Untersuchung. Sicherlich sind für die Tätigkeiten in Kleinstbetrieben im Allgemeinen mehr Fachkompetenzen notwendig als beim Verkauf von verschiedenen Artikeln auf der Straße. Laut obigem Zitat aus der Weltbankstudie kann man die benötigten Kompetenzen während der Tätigkeit erlernen. In den obigen Studien wurde festgestellt, dass die untersuchten Kleinstbetriebe eine Art Lehrlinge haben, die über eine längere Zeit im Betrieb sind. Oftmals werden sie als Helfer/-innen bezahlt und erhalten die Chance, das jeweilige Handwerk schrittweise zu erlernen. Das scheint aber beispielsweise für den Bereich des Verkaufs auf der Straße nicht zu gelten. Es scheint hier nicht vorgesehen zu sein, dass einem Anfänger bzw. einer Anfängerin eine Eingewöhnungsphase zugestanden wird. Vielmehr scheinen die Kenntnisse und Kompetenzen direkt gefordert zu werden, es sei denn, die Anfänger/-innen lernen die Tätigkeit von Familienangehörigen. Wie kann man sich jedoch diese Kompetenzen aneignen, wenn die Eltern oder andere deren Erwerb nicht ermöglichen? Dass nicht alle automatisch über die benötigten Kenntnisse verfügen, zeigen Aussagen von Interviewten, die von den Schwierigkeiten berichten und sich bessere Verdienste erhoffen. Dies beziehen sie nicht nur auf bessere Einkünfte im formalen Sektor.

Die oben zitierten Studien kamen zu dem Ergebnis, dass ein Lernen bei der Tätigkeit nicht ausreiche, sondern dass vielmehr gezielte Aus- und Fortbildungen sinnvoll seien. Im Zusammenhang mit dieser Untersuchung stellt sich die Frage, ob dies nicht ebenso für andere, nach den Kategorien der ILO in der zweiten Gruppe Tätige, gilt. Benötigen diese nicht ebenso Fortbildungen und die Möglichkeit, eine Ausbildung zu erhalten? Dies ist sicherlich zu bejahen und würde für einige möglicherweise bedeuten, dass sie das Leben im Viertel besser bewältigen. Vor allem stellt sich im Zusammenhang mit dieser Untersuchung die Frage, ob der Erwerb von Kompetenzen für eine mögliche Arbeit im informellen Sektor nicht auch Teil der formalen Schulbildung sein könnte bzw. sein sollte. Der Elternwille ist deutlich darauf ausgerichtet. Für die Interviewten ist es wichtig, dass ihre Kinder zusätzliche Kompetenzen erwerben. Direkt genannt wird hier, dass die Kinder lernen sollen, wie man Arbeitsplätze schafft, und dass sie Computerkenntnisse erwerben sollen, weil diese Branche auch Verdienstmög-

lichkeiten verspricht. Zudem wird gefordert, dass die Kinder in der Schule Fremdsprachen erwerben sollen. Dies nicht nur, um im Ausland studieren zu können, sondern vor allem um auch hier Verdienstmöglichkeiten beispielsweise in der Tourismusbranche oder im Handel zu finden. Die Eltern haben die spätere berufliche Tätigkeit und die beruflichen Möglichkeiten ihrer Kinder im Blick. Gleichzeitig wollen sie ihren Kindern auch ein Studium ermöglichen. Die weiteren Kenntnisse scheinen für die Eltern als eine Art zusätzliches Sicherheitspolster zu fungieren, das die Kinder abfängt, wenn es ihnen nicht gelingen sollte, ein Studium erfolgreich zu absolvieren und eine anschließende Anstellung auf dem formalen Arbeitsmarkt zu erhalten. Zudem sollen die obigen Kompetenzen die Möglichkeit bieten, dass ihre Kinder sich während des Studiums selbst finanzieren könnten. Eine große Sorge der Eltern ist, dass ihren Kindern aus finanziellen Gründen ein Studium verwehrt bleibt. Die Eltern haben sehr genaue Vorstellungen, welche Kompetenzen notwendig sind. Auch hier gilt, dass man möglichst vieles wissen und können sollte, um im Leben zu bestehen. Dazu gehört sicherlich auch, dass den Kindern mehrere Alternativwege zur Verfügung gestellt werden. Schließlich ist der berufliche Erfolg auch im informellen Sektor offensichtlich kompetenzabhängig; man könnte vermutlich die Qualität der Berufsausübung in unterschiedlichen Kompetenzstufen beschreiben.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Kompetenzen auf formalem oder informellem Weg erworben werden sollten. Das informelle Lernen ist bekanntlich die üblichste Lernform der Menschen. Viele Dinge können die Kinder sicherlich von ihren Eltern lernen. In der Untersuchung wird jedoch auch deutlich, dass viele Eltern sich selbst mit ihrer Arbeitssituation überfordert fühlen. Entsprechend können sie ihren Kindern vermutlich nicht die nötigen Kompetenzen vermitteln. Zudem weisen die Forderungen der Eltern hinsichtlich der Schulbildung und die oben genannten Kompetenzen darauf hin, dass sie in dieser Hinsicht Unterstützung von der Schule erwarten. Ökonomischer Aufstieg erfordert demnach erhöhte Kompetenzniveaus, die von denen, die diesen Aufstieg selbst nicht geschafft haben, logischerweise nicht zu vermitteln sind. Es spricht vieles dafür, dass die Schulen, wollen sie ihre Schüler/-innen auf die Zukunft vorbereiten, mehr leisten müssen, als die bisherigen Curriculumsinhalte zu vermitteln. Es gilt meines Erachtens für die Schule Gelegenheiten zu schaffen, die dies ermöglichen. Es ist ohne weiteres vorstellbar, dass die besagten Kompetenzen mit den normalen Unterrichtsinhalten kombiniert werden können. Es reicht nicht aus, die Vorbereitung auf eine spätere berufliche Tätigkeit erst in der Sekundarschule zu thematisieren. Aufgrund der vielen Schulabbrüche ist es sicherlich notwendig, dies schon in der Grundschule zu beginnen.

Ein Votum für eine – zumindest beiläufige – Vorbereitung auf die Arbeit im informellen Sektor bedeutet jedoch keineswegs, dass die Inhalte der formalen Schulbildung vernachlässigt werden. Die Schule muss beides leisten: Sie muss sowohl auf eine spätere Tätigkeit im informellen Sektor als auch auf ein Studium an einem Institut oder einer Universität vorbereiten. Schulprojekte wie beispielsweise die in Kapitel 3.2.1 dargestellte Schule Luis Vallejo Santoni sind in diesem Sinne Beispielprojekte, in denen die Kinder neben dem Schulunterricht eine Ausbildung in Werkstätten erhalten. Dies scheint insbesondere in Schulen in städtischen Gebieten weit verbreitet zu sein. Die Verbindung von Schule mit Werkstätten gilt als die Antwort auf die Problematik unsicherer beruflicher Existenzfindung. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es in diesen Schulen ‚nur‘ darum geht, manuelle und technische Fähigkeiten zu erwerben, oder auch darum, unternehmerische Kompetenzen zu fördern. Das Beispiel MANTHOC zeigt, dass eine Verbindung beider Elemente durchaus möglich ist.

Diejenige/derjenige, die oder der eine Kombination von Schul- und Berufsbildung fordert, muss sich mit der Frage konfrontieren, ob diese Alternativschulen zu mehr Chancengerechtigkeit führen. Diese Frage ist insofern zu verneinen, als dass, wie oben bereits erwähnt, eine Schule gleichzeitig auch den gleichen (oder besseren) Standard einhalten könnte wie Schulen ohne integrierte Berufsbildung. Eines ist klar: Es darf und muss also auch in der Schule nicht

darum gehen, dass das Leben im Marginalviertel die Zukunft normiert. Angesichts der Problematik fehlender Lehrstellen und mangelnder Arbeitsplätze auf dem formalen Arbeitsmarkt muss sich die Schule mit diesem Thema konfrontieren. Dabei sollte die Ausbildung in Werkstätten nicht als isoliertes Additum stehen. Vielmehr sollte es darum gehen, Unterricht und Werkstattarbeit miteinander zu verknüpfen. Zudem ist darüber nachzudenken, wie die Forderungen nach mehr Fremdsprachenunterricht und Computerunterricht umgesetzt werden könnten – Forderungen, die sehr begründet und sinnvoll erscheinen. Der Computerunterricht stellt sicherlich die größere Hürde dar, sind doch viele Schulen und besonders Schulen in marginalen Vierteln nicht mit dem notwendigen Equipment ausgestattet. Die Vermittlung von englischen Sprachkenntnissen dagegen ist bereits im Curriculum verankert. Hier wäre nur die Frage, wie effektiv sie geschieht.

Wie die Entwicklung von persönlichen Kompetenzen gezielt gefördert werden kann, ist nicht ganz so einfach zu beantworten. Hier gilt es für die Schule Gelegenheitsräume zu schaffen. Von der gemeinsamen Arbeit an einem Werkstück über die Gründung von Schülerfirmen, bis hin zur Projektarbeit oder der Ermöglichung von Praktika scheint der Horizont kostengünstiger Möglichkeiten durchaus beschreibbar. Dennoch ist eine Schwierigkeit, die diesbezüglich überwunden werden müsste, der finanzielle Aspekt. Die staatlichen Schulen verfügen nicht über eine Ausstattung, die berufsbezogene Qualifizierungen einfach erscheinen ließe; eine gewisse Grundausstattung an Materialien müsste beschafft werden. Das ist – so traurig das auch ist – für den Großteil der staatlichen Schulen nicht möglich. Die Schulen und damit auch die Schulbildung der Kinder bleiben entsprechend restringiert und es muss über weitere Alternativen nachgedacht werden. Alternativen, die eine Vermittlung von wesentlichen Kompetenzen ermöglichen und gleichzeitig mit wenig finanziellem Mehraufwand möglich sind, hängen vermutlich vor allem von dem Engagement der schulisch Verantwortlichen, also Schulleitung und Lehrkräften ab.

Die Forderung nach einer Integration von beruflicher Bildung in den Schulunterricht ist keineswegs neu, wie die zahlreichen Projekte von Nichtregierungsorganisationen zeigen. Gilt es für den ländlichen Bereich eine Verknüpfung von Arbeit auf dem Feld und dem Schulunterricht herzustellen, wird es im Marginalviertel durch die Integration von Werkstätten hergestellt. Wichtig erscheint mir die Verknüpfung von Unterrichtsstoff und der Vorbereitung auf eine mögliche Zukunft der Kinder. Während die Konzepte in den ländlichen Gebieten sehr durchdacht und ausgearbeitet sind, gilt das für den städtischen Bereich nur sehr bedingt bzw. nur für das eine oder das andere Projekt. Eine Entwicklung eines entsprechenden Curriculums kann nur in Zusammenarbeit mit Lehrern/-innen und Eltern erfolgen.

6.2 Funktion der Schule: Enkulturation/Kulturüberlieferung und kulturelle Teilhabe/Identität

In diesem Kapitel möchte ich das Ergebnis dieser Untersuchung, die Parallelität unterschiedlicher kultureller Orientierungen, hinsichtlich der Relevanz ihres Einbezugs in die Schule diskutieren. Wie in Kapitel 5.4 ausführlich erörtert, drückt sich die Parallelität der Orientierungen vor allem darin aus, dass jeweils Pole benennbar sind, zwischen denen eine Positionierung erfolgt. Beginnen möchte ich mit der Sprache als bedeutsamer Ausdrucksform von Kultur, hier gefasst als Unterrichtssprache.

6.2.1 Die Frage nach der Unterrichtssprache

Die Ergebnisse vorliegender Untersuchung zeigen, dass es einen Wandel in der Wertschätzung der Sprache Quechua gegeben hat. Quechua wird von den Befragten als Teil der eigenen kulturellen Identität definiert. Dass das im Falle des untersuchten marginalen Viertels nicht schon immer so war und insbesondere bei denjenigen, die neu in die Stadt kommen, Unsicherheiten hervorruft, wurde deutlich.

Vázquez und Virgil kommen in der bereits in Kap. 3.2.2.2 erwähnten Studie in einem marginalen Viertel der Stadt Ayacucho zu dem Ergebnis, dass 70 Prozent der befragten Eltern wollen, dass ihre Kinder in der Schule Quechua lernen. Interessant ist dabei jedoch auch, dass die Interviewten trotz dieser offensichtlichen Bekundung ihre Kinder nicht unterstützen, indem sie mit ihnen Quechua sprechen (Vásquez & Virgil 2010, S. 39 f.). Woran das liegen könnte, geht aus dieser Studie nicht hervor. Eine Vermutung wäre, dass es mit der Geschichte der Diskriminierung einhergeht, die nicht unmittelbar überwunden werden kann. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Schule zur Überwindung der sprachlichen Diskriminierung leisten könnte. Bei Betrachtung der staatlichen Bildungspolitik fällt auf, dass Quechua als Unterrichtssprache nur für den ländlichen Bereich in Erwägung gezogen wird. Der städtische Bereich wird ausgeklammert. Auch vonseiten der Nichtregierungsorganisationen ist die Diskussion um Quechua als Unterrichtssprache in städtischen Schulen erst in den letzten Jahren – mit Ausnahme einiger Projekte – geführt worden. Ein bilingualer Unterricht wird gefordert, wobei Spanisch die erste und Quechua die zweite Sprache sein soll (vgl. Kap. 3.2.2).

Dabei ist zu bemerken, dass der bilinguale Unterricht nicht unumstritten ist. Auffällig ist, dass dies im peruanischen Kontext kaum kritisch reflektiert zu werden scheint. Zumindest im ländlichen Bereich scheint der bilinguale Unterricht als das Kennzeichen für eine gute Schulqualität zu gelten. Der bilinguale Unterricht wird in den klassischen englischsprachigen Einwanderungsländern wie auch in Deutschland kontrovers diskutiert. Dieser „Streitfall Zweisprachigkeit“ (Gogolin & Neumann 2009), wie die Kontroverse hierzulande betitelt wird, bezieht sich vor allem auf die Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund neben dem Unterricht in der jeweiligen Sprache des Einwanderungslandes auch in ihrer Herkunftssprache unterrichtet werden sollten – sei in Form eines additiven muttersprachlichen Unterrichts oder aber in Form eines bilingualen Unterrichts, indem der Fachunterricht auch in der eigenen Muttersprache stattfindet (Gogolin 2009a, S. 15 ff.). Sowohl Befürwortern/-innen als auch Gegnern/-innen der bilingualen Beschulung geht es um die Frage, ob diese zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit führt oder eben diese gar verhindert (Söhn 2005, S. 9). Gogolin hat dies unter der zentralen Frage „Wem nützt oder schadet die Zweisprachigkeit?“ diskutiert (Gogolin 2006). Im Folgenden sollen nun die zentralen Pro- und Contra-Argumente zusammengefasst und auf den peruanischen Kontext bezogen werden.

Cummis hat die Hypothese (auch Transferhypothese genannt) aufgestellt, dass der Erwerb der Erstsprache einen positiven Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache hat: Je höher das kognitive Niveau in der Erstsprache sei, umso besser kann die Zweitsprache erworben werden (vgl. Söhn 2005, S. 9). Zudem haben zweisprachige Programme bzw. muttersprachlicher Unterricht Auswirkungen auf die gesamte kognitive und schulische Entwicklung des Kindes (ebd.; Esser 2009, S. 78). Ein weitere Argumentationslinie, die auch in der Diskussion in Peru eine große Rolle spielt, ist die von Thomas und Collier vorgetragene (Söhn 2005, S. 10). Die Argumentation bezieht sich hier auf den inhaltlich-fachlichen Kompetenzerwerb. Durch mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache sei es dem eingewanderten Kind nicht möglich, dem Unterricht zu folgen; es sei vielmehr damit beschäftigt, die Sprache zu verstehen. Dies führe dazu, dass die Kinder gegenüber ihren Mitschülern/-innen schlechtere Ausgangsbedingungen haben. Der dadurch weitestgehend verpasste Fachunterricht sei nur schwer aufholbar.

Aus diesem Grund sei der Unterricht in der jeweiligen Muttersprache unabdingbar, insbesondere um „eine möglichst ununterbrochene kognitive Entwicklung“ (ebd.) zu gewährleisten. Die Argumentationslinie von Thomas und Collier ist auch in der Diskussion der in Kapitel 3 vorgestellten Nichtregierungsorganisationen wiederzufinden. Es geht in den Schulprojekten nicht nur um die Frage des Spracherwerbs, sondern auch darum, dass ein Unterricht überhaupt erst möglich wird, wenn dieser in der Muttersprache stattfindet.

Das Hauptargument gegen eine bilinguale Erziehung ist das sogenannte *time-on-task*-Argument. Hier wird so argumentiert, dass der Kompetenzerwerb in der Sprache des Herkunftslandes auf Kosten des Kompetenzerwerbs in der Verkehrssprache gehe. Für den Erwerb der Sprache des Einwanderungslandes stehe weniger Zeit zur Verfügung und das wirke sich negativ auf die Unterrichtssprache wie auch auf die Schulleistungen insgesamt aus (ebd., S. 11). Vor allem wird von Gegnern/-innen der bilingualen Erziehung angeführt, dass die angenommenen positiven Effekte nicht empirisch belegt seien. Es gebe, so Esser, „kaum hinreichend systematische empirische Untersuchungen“ (Esser 2009, S. 78) dazu, der Nachweis sei bisher nicht erbracht (ebd.). Es finden sich „weder für die Cummins-Hypothese, noch für die Förderung des Zweitspracherwerbs, noch für die schulischen Leistungen allgemein noch für die Effekte der bilingualen Programme und auch nicht für den Arbeitsmarkt die postulierten Effekte“ (ebd.). Auf der anderen Seite sei jedoch auch nicht belegt, dass die *time-on-task*-Hypothese zutreffe (ebd.).

In der Debatte geht es vor allem darum, ob ein zweisprachiger Unterricht Auswirkungen auf die Schulleistungen hat. Vonseiten der Gegner/-innen wird argumentiert, dass ein bilingualer Unterricht nur dann sinnvoll ist, wenn dieser zu besseren Schulleistungen führt; für die Befürworter/-innen scheint es um mehr als die Schulleistungen zu gehen. Gogolin fasst das wie folgt zusammen:

„Der Entscheidung darüber, ob man Zwei- oder Mehrsprachigkeit für vorteilhaft hält oder nicht, geht eine normative Grundentscheidung voraus. Diese lautet in einem Falle: Die Förderung der Zweisprachigkeit ist nur dann ein Gewinn, wenn sie messbar bessere Ergebnisse in der Zweitsprache zur Folge hat. Im anderen Falle hingegen lautet sie: die Förderung von Zweisprachigkeit an sich ist ein Gewinn, wenn mindestens gleiche Ergebnisse in der Zweitsprache erzielt werden und die Kinder darüber hinaus zur Kunst des Lesens und Schreibens in ihrer Familiensprache gelangen.“ (Gogolin 2006, S. 4)

Die Kontroverse ist nicht direkt auf den peruanischen Kontext übertragbar, da es sich hier um andere Ausgangsbedingungen handelt. Zum einen geht es nicht um Zugewanderte aus anderen Ländern, sondern um die im Land lebende zu beschulende Bevölkerung. Zum anderen geht es – bezogen auf die Schulen in ländlichen Gebieten – nicht darum, dass ein Teil der Schüler/-innen einen anderen kulturellen Hintergrund hat als die Kultur, die in der Schule vermittelt wird, sondern dass dies auf alle Schüler/-innen zutrifft.

Eines zeigt die Kontroverse jedenfalls: Der bilinguale Unterricht führt sicherlich nicht per se zur Überwindung von Chancenungleichheit und zur Verbesserung der Schulleistungen. Ob sich die Schulleistungen in peruanischen Schulen, in denen bilingualer Unterricht stattfindet, verbessern, ist bisher nicht systematisch erforscht worden. Im peruanischen Kontext geht es jedoch um mehr als die Frage nach den Schulleistungen und die Förderung der Sprachkompetenzen in der jeweiligen Muttersprache. Es geht darum, dass die Kultur der indigenen Bevölkerung nicht Teil der „Nationalkultur“ (Adick 1995) ist und im Unterricht nicht vorkommt – und das obwohl die indigene Bevölkerung alles andere als eine Minderheit darstellt. Geht man davon aus, dass die Schule den Auftrag der Weitergabe von gesellschaftlichem und kulturellem Wissen hat, so ist m. E. nicht hinnehmbar, dass ein zentraler Teil, die Sprache, ausge-

klammert wird. Die Schule hat m. E. die Aufgabe, die Sprache als Ausdrucksform der Kultur zu erhalten, die Entwicklung einer kulturellen Identität zu fördern und auf diese Weise einen Beitrag zur Überwindung einer Diskriminierung zu leisten.

6.2.2 Die Frage nach der Integration von Elementen der andinen Religion in den Schulunterricht (Bsp. Pachamama)

In Schulprojekten in ländlichen Regionen wird unter anderem auch der Glaube an die Pachamama in die Schule integriert, beispielsweise indem das Ritual gemeinsam begangen wird (vgl. Film von PRATEC 2005: Iskay Yachay – two kinds of knowledge). Die Frage, die sich stellt, ist, ob diese Praxis auch in der Schule in städtischen Gebieten Einzug halten sollte. Es stellt sich für die Forscherin oder den Forscher, die oder der aus anderen Breiten kommt, immer wieder die Frage, welche Rolle der Kulturerhalt spielen sollte und wie weit ein Kulturerhalt von jemandem gefordert werden kann, der nicht Teil der Kultur ist, denn um eines geht es sicher nicht: Es geht nicht darum, folkloristische Elemente zu etablieren. Vielmehr sollte es darum gehen, die Kultur, die die Schüler/-innen umgibt, zu integrieren und den Schülern/-innen auf diese Weise eine Orientierung in der sie umgebenden Welt zu ermöglichen. Die vollständige Ausklammerung dieses Themas scheint nicht sinnvoll. Wenn unterschiedliche religiöse Bezüge eine gesellschaftliche Tatsache darstellen, haben sie auch einen legitimen Ort in der Schule. Die Schüler/-innen sollten die Möglichkeit haben, sich entscheiden zu können, ob sie diesen Glauben leben wollen oder nicht. Dazu ist es notwendig, dass die andine Spiritualität – gegenüber der christlichen, die selbstverständlich in den Unterricht integriert ist – nicht länger abgewertet und als rückständig deklariert wird. Die Schule steht in dieser Hinsicht vor einer besonderen Herausforderung. Es lässt sich fragen, ob es nicht sinnvoll wäre, dass die andine Religion in den Religionsunterricht einbezogen wird. Bisher wird ausschließlich die katholische Religionslehre vermittelt. Die Aussagen in der Untersuchung zeigen, dass eine Parallelität der Orientierungen möglich ist. Auch zeigen viele Feste, dass andine Traditionen mit der katholischen Glaubenspraxis vermischt sind. Vielleicht ist gerade hier auch ein Umdenken erforderlich?

Der Glaube an die Pachamama ist nur ein Teil – wenn auch vielleicht der bedeutendste – der andinen Philosophie. Es geht um viel mehr, nämlich darum, dass die andine Denkweise eine der westlichen-europäischen Denkweise sehr konträre ist. Rengifo berichtet von den Herausforderungen, die mit einer Vermittlung der andinen Philosophie in der Schule, vor allem aber mit der Verbindung zwischen andiner und westlicher Denkweise verbunden sind (vgl. Kap. 3.1.3). Die Schule erhält hier den Auftrag, beiden Denkweisen gerecht zu werden. Dies lässt sich sicherlich auch auf die Schule in marginalen Vierteln übertragen, wenn auch sicher in anderer Weise, da die Schüler/-innen im Alltag in erheblich größerem Maße mit einer ‚westlich‘ geprägten Kultur konfrontiert werden. Viele von den Schülern/-innen sind bereits im städtischen Gebiet aufgewachsen und haben entsprechend einen ganz anderen kulturellen und religiösen Hintergrund als die Kinder, die in ländlichen Gebieten aufwuchsen. Die ‚Parallelität der Orientierungen‘ müsste sich auch hier im Curriculum und in Unterrichtsmaterialien widerspiegeln. Bezeichnenderweise ist im nationalen Curriculum nichts bezüglich dieser Problematik zu finden. Die andine Spiritualität und Lebensweise wird komplett ausgeklammert. Die Frage nach den kulturellen Wurzeln wird weit in die Vergangenheit zurückverlagert – in die Zeit der Inka. Bei der Anerkennung der unterschiedlichen Kulturen bleibt es bei formalen Bekenntnissen. Es sind weder in den Curricula noch in den Unterrichtsmaterialien Hinweise auf eine Thematisierung im Unterricht erkennbar. Die Anpassung an den kulturellen Kontext sollen die regionalen Curricula leisten. Entsprechend ist es nicht Teil der Schulbildung in den Großstädten des Landes. Wünschenswert wäre, wenn alle Schüler/-innen Perus

die Möglichkeit erhalten, einen Zugang zu den unterschiedlichen Denkweisen zu erhalten; so zumindest wären die Aspekte der ‚Weitergabe von Kultur‘ und der Verzicht auf Diskriminierung thematisierbar. Gerade in der Schule bietet sich die Chance, die Hintergründe zu beleuchten und gemeinsam zu analysieren.

6.2.3 Die Frage nach einer Vermittlung von Wissen über Heilkräuter

Die Frage nach der Integration des Wissens über Heilkräuter in den Unterricht ist sehr viel einfacher zu beantworten. In der Untersuchung wurde deutlich, dass sich viele Menschen mit den Heilkräutern auskennen und dies mit Stolz verkünden. Es stellt sich hier die berechtigte Frage, ob die Schule für die Behandlung dieser Themen der richtige Ort ist. Die Antwort ist meines Erachtens eindeutig: Die Verwendung von Heilkräutern ist Teil des Alltags der Kinder. Damit bietet dieses Thema die Chance, am Vorwissen der Kinder anzuknüpfen. Zudem kann ein direkter Bezug zu der Umwelt, in der die Kinder leben, in diesem Fall der Pflanzenwelt, hergestellt werden. Und es scheint, als wären viele Erwachsene bereit, ihre Expertise über Heilkräuter zu teilen – hier bietet sich also die Möglichkeit, die Experten/-innen in den Unterricht einzuladen und auf diese Weise eine Öffnung der Schule hin zu dem sie umgebenden Kontext zu initiieren.

Es geht darum, dass die Schule ihr ‚Inseldasein‘ aufgeben muss und Aspekte der Kultur und des außerschulischen Alltags der Kinder und Jugendlichen in den Unterricht und Schulalltag integrieren sollte. Bisher geschieht das lediglich dadurch, dass folkloristische Tänze in der Schule erlernt werden. Es muss in der Schule um mehr gehen: nämlich darum, das Leben, das die Schule umgibt, aufgenommen und mit anderen Unterrichtsinhalten verbunden wird. Dies wäre m. E. der richtige Weg, um der Diskriminierung der indigen Bevölkerung entgegenzuwirken. Anzumerken ist hier allerdings, dass die Schule alleine sicherlich mit dem Auftrag, die Diskriminierung zu überwinden, überfordert ist. In Kapitel 3.2.2.1 wurde deutlich, dass auch eine Projektschule wie Pukllasunchis, die sich für eine Überwindung der Diskriminierung einsetzt, keine Chance gegen den enormen Druck der Diskriminierung innerhalb der Gesellschaft Cuscos hat (vgl. Ansion 2005, S. 326). Entsprechend ist ein Umdenken in der Gesellschaft gefordert. Hier ist natürlich in erster Linie die Regierung gefragt, die Vorhaben, die laut formalen Bekenntnissen angestrebt werden (vgl. Kap. 2.5.3.1), auch in die Tat umzusetzen – und das nicht nur in Bildungsbereich, sondern in allen wesentlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Dies hätte sicherlich Auswirkungen auf die Einstellungen der Bürger/-innen der Gesellschaft und wäre ein zentraler Ansatzpunkt für eine Überwindung der Diskriminierung. Dass das erfolgsversprechend sein kann, zeigt, dass die Menschen, so das Ergebnis dieser Untersuchung, hinsichtlich der Sprache Quechua bereits begonnen haben umzudenken. Hier spielt die staatliche Politik – neben den internationalen Einflüssen (z. B. internationale Abkommen sowie der Tourismus) – sicherlich eine bedeutende Rolle. Die Einführung eines Quechuaunterrichts (und entsprechend in anderen Regionen die jeweils regionalen Sprachen) in den Schulen könnte ein guter Ansatzpunkt sein, um der Diskriminierung zu begegnen – gerade weil es hier diesen Einstellungswandel schon gibt. Ausgehend davon wäre dann der nächste Schritt, andere Elemente wie beispielsweise die andine Religion in den Unterricht aufzunehmen. Auf diese Weise kann die Schule einen wichtigen Beitrag zur Überwindung der ethnischen Diskriminierung leisten.

6.3 Funktion der Schule: Allokation und Lebensplanung

Bei der Frage nach der Allokations- bzw. Selektionsfunktion steht die Frage nach Chancengerechtigkeit/Chancenungerechtigkeit im Vordergrund. Die Benachteiligungen werden in Deutschland auch unter dem Stichwort institutionelle Diskriminierung diskutiert und erforscht. Dabei geht es um die Frage einer institutionellen Diskriminierung von Schülern/-innen mit Migrationsgeschichte. Gomolla und Radke haben dies an Beispielen von Übergängen (Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, Übergang in die Sonderschule, Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule) erforscht und kamen zu dem Ergebnis, dass die Migrationshintergründe der Schüler/-innen in der Argumentation von Lehrkräften eine entscheidende Rolle spielen (Gomolla & Radke 2009).⁸⁶ Das bedeutet, dass die Kinder mit Migrationsgeschichte öfter zurückgestellt werden, d. h. mit der Grundschule erst später beginnen können und auch bei der Frage der Empfehlung für eine weiterführende Schule negativer bewertet werden. Zudem komme es bei Kindern mit Migrationshintergrund öfter zu Sonderschulempfehlungen. Als problematisch wird angesehen, dass die Schule als Organisation auf Homogenität der Schülerschaft ausgerichtet sei (ebd., S. 269) und dass diese Homogenität immer wieder neu durch Selektion und Aussonderung wieder hergestellt werde (ebd., S. 287). Das ist auch der Grund, so Gomolla und Radke, warum diejenigen, bei denen die Lehrkräfte vermuten, dass sie die Normalitätserwartungen nicht erfüllen, negativer beurteilt werden. Es gehe in der Schule „um Normalität, d. h. um Abweichungen von den Normen, die neben guten Leistungen auch erwartet werden: soziale Integration, Elternmitarbeit, anregungsreiches Milieu und vor allem: keine zusätzlichen Defizite und Bedürfnisse, die Schwierigkeiten bereiten könnten“ (ebd., S. 274). So gelten beispielsweise perfekte Deutschkenntnisse als wichtiges Kriterium für eine Gymnasialempfehlung (ebd., S. 262). Aber auch bei guten Sprachkenntnissen würden teilweise spätere Schwierigkeiten antizipiert. Selektionsentscheidungen werden oftmals mit sprachlichen und kulturellen Defiziten begründet (ebd., S. 280). Im Zweifelsfalle erhalten die Schüler/-innen eine Gesamtschulempfehlung. Das komme, so Gomolla und Radke, einer „Nicht-Entscheidung“ gleich (ebd., S. 273). Von institutioneller Diskriminierung könne dann gesprochen werden, wenn in der Organisation Schule vorgenommene Selektionsentscheidungen ungleiche Wirkungen haben, wenn die Unterschiede an Merkmalen und Eigenschaften der Schülerschaft festgemacht werden und Kollektivmerkmale wie nationale Herkunft und Kultur ein ausschlaggebendes Kriterium seien (ebd., S. 275).

Die Benachteiligung verläuft im peruanischen Kontext vor allem auf einer anderen zentralen Differenzlinie: Im peruanischen Kontext ist es weniger die Frage nach den Übergängen, aus denen Benachteiligungen resultieren⁸⁷, sondern vielmehr steht hier vor allem die Frage nach den finanziellen Ressourcen der Herkunftsfamilien im Vordergrund. Allokation heißt hier, dass diejenigen, die über wenige finanzielle Ressourcen verfügen, auch weniger Chancen auf eine gute Schulbildung und entsprechend auch auf einen Studienplatz haben. Die Menschen hoffen dadurch, dass ihre Kinder fleißig und strebsam sind, aus diesem Kreislauf auszusteigen. Stipendien bieten beispielsweise die Chance. Es ist verständlich, dass die Eltern hoffen, dass gerade ihre Kinder das schaffen. Eine Alternative bietet aus der Perspektive der Befragten die Ausbildung an Instituten. Aber es ist hier nicht gewiss, dass die Familien genügend

⁸⁶ Gomolla und Radke haben erforscht, mit welchen Argumenten Lehrer/-innen die Übergangsempfehlungen rechtfertigen. Die zentrale Fragestellung war, wie die Schule als Organisation Unterschiede macht und begründet, um daraus Rückschlüsse zu ziehen, welchen Anteil die Schule bei der ungleichen Verteilung von Bildungsabschlüssen hat.

⁸⁷ Übergänge gibt es in Peru in dieser Form nicht, da es sich um ein Gesamtschulsystem handelt, gegliedert in eine Primar- und eine Sekundarstufe. Beim Übergang von der Grundschule in die weitergehende Schule spielen die Empfehlungen der Lehrer/-innen keine Rolle. Vielmehr müssen die Schüler Prüfungen bestehen, um in der Sekundarschule aufgenommen zu werden (vgl. Kap. 5.3).

Geld für den Besuch dieser Institute aufbringen können. Zudem bleibt auch hier zu bemängeln, dass das Studium an diesen Instituten eine Ausbildung zweiter Klasse bedeutet (vgl. Kap. 5.3). Hinzu kommt, dass für das Bestehen der Aufnahmeprüfung der staatlichen Universität eine intensive Vorbereitung in eigens dafür eingerichteten Akademien notwendig ist. Diejenigen, die sich das nicht leisten können, haben damit keine Chance zu studieren. Das ist ein Zustand, der nicht akzeptabel ist. Die peruanische Regierung hat m. E. die Aufgabe, die Qualität der staatlichen Schulen an die der privaten Schulen anzugleichen. Zudem ist darüber nachzudenken, ob eine Vorbereitung für die Aufnahmeprüfungen der Universitäten Teil der Schulbildung sein sollte. Es darf auch hier nicht nur bei formalen Bekenntnissen bleiben. Zu erwähnen bleibt jedoch auch, dass aufgrund der Tatsache, dass es im Viertel keine Sekundarschulen gibt, einige Interviewte ihre Kinder in Schulen immatrikulieren, die über einen Primar- und Sekundarbereich verfügen. Deutlich wurde, dass sich nicht alle die damit verbundenen zusätzlichen Kosten für die Busfahrten leisten können. Entsprechend müsste – wie auch von einigen Interviewten gefordert – eine Sekundarschulbildung im Viertel angeboten werden.

Die ethnische Herkunft der Schüler/-innen spielt jedoch – auch wenn diese nicht im Vordergrund zu stehen scheint – eine nicht unerhebliche Rolle bei der Verteilung von beruflichen Positionen, und zwar indirekt: Statistiken belegen, dass Menschen indigener Herkunft überproportional von Armut betroffen sind (Basurco 2013b, o. S.). Armut, ethnischer Hintergrund und entsprechende restringierte Bildungschancen fallen oftmals zusammen. Hinzu kommt, dass innerhalb der staatlichen Schulen auch Diskriminierungen aufgrund der ethnischen Herkunft stattfinden. Die Diskriminierung innerhalb der Schule war zwar nicht Teil der empirischen Untersuchung dieser Arbeit, es lassen sich dennoch Schlussfolgerungen ziehen. So wurde auf der Basis der Studien von Ansion (im Auftrag der UNESCO) und von Callirgos deutlich, dass die Lehrer/-innen eine klare Differenzierung zwischen indigenen und nicht indigenen Schülern/-innen vornehmen (vgl. Kap. 3.2.2). Auch hier geht es darum, dass diejenigen, die die Normalitätserwartungen – sei es hinsichtlich der Sprachkenntnisse oder aber hinsichtlich des Verhaltens – nicht erfüllen, diskriminiert werden. Ob das für die Schulen im untersuchten Viertel auch zutrifft, müsste noch erforscht werden. Angesichts der Befunde von Ansion, in denen ein enormer Druck der Diskriminierung in der Gesellschaft Cuscos festgestellt wurde (vgl. Kap. 6.2, 3.2.2.1), ist jedoch davon auszugehen, dass dies auch auf das in der vorliegenden Arbeit untersuchte Viertel zutrifft.

Die zentrale Frage hinsichtlich der Allokations- und Selektionsfunktion ist jedoch, wie sich die ethnische Diskriminierung letztendlich auf die Schulleistungen Einzelner auswirkt und ob diese einen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg hat. Dies scheint bisher noch nicht erforscht zu sein.

Ein weiterer Aspekt, der auf eine Heterogenität der Schülerschaft schließen lässt, ist die Frage, inwiefern die Schüler/-innen in ihren Elternhäusern Unterstützung erfahren. Von den Befragten wird betont, dass eine Unterstützung durch die Eltern für den schulischen Erfolg von großer Bedeutung sei. Es ist jedoch davon auszugehen, dass viele Elternteile diese Unterstützung nicht leisten können, da für sie die Unterrichtsinhalte fremd sind. Um möglichen daraus resultierenden Benachteiligungen innerhalb der Schülerschaft zu begegnen, sollten die vermuteten ungleichen Ausgangsbedingungen in der Schule kompensiert werden.

Die Ergebnisse von Radke und Gomolla zeigen, dass für die jeweiligen Empfehlungen zu einer weiterführenden Schule perfekte Deutschkenntnisse erforderlich sind. Gogolin u. a. führten dafür im Modellprogramm ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ den Begriff ‚Bildungssprache‘ ein (Gogolin 2009b, S. 263). Anlass für die Auseinandersetzung mit der Bildungssprache ist auch hier – ähnlich wie bei Radke und Gomolla – die Erkenntnis, dass auch Migranten/-innen der zweiten Generation in Schulleis-

tungstests schlechter abschneiden, obwohl sie die gleiche Bildungslaufbahn absolvieren wie deutsche Schüler/-innen (ebd., S. 265). Es wird vermutet, dass es einen Zusammenhang zwischen den Kompetenzen in der Bildungssprache und den zu erwartenden Schulleistungen gibt. Die Bildungssprache sei zwar nicht nur auf den schulischen Kontext beschränkt – in der Schule komme diesem formellen Sprachregister jedoch eine besondere Bedeutung zu, „weil es in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial sowie in Prüfungen verwendet wird, und zwar umso intensiver und ausgiebiger, je weiter eine Bildungsbiographie fortgeschritten ist – also je weiter sich der Unterricht in Fächer bzw. Fächergruppen ausdifferenziert“ (ebd., S. 268). Bildungssprache sei das, was von einem/einer erfolgreichen Schüler/-in erwartet werde. Dabei werde die Bildungssprache nicht unbedingt in der alltäglichen Unterrichtskommunikation verwendet (ebd., S. 270 f.). Hier liegt die Vermutung nahe, dass die im Elternhaus verwendete Sprache einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Fähigkeiten, dieses Sprachregister verwenden zu können, hat.

Bezogen auf die vorliegende Studie lässt sich vermuten – auch wenn das nicht Teil der Untersuchung war –, dass sicherlich wenige Schüler/-innen in ihren Elternhäusern einen Zugang zur Bildungssprache erfahren. Dass den Menschen die Inhalte der schulischen Bildung – und damit vermutlich auch die verwendete Sprache – fremd sind, zeigt, dass beispielsweise die Theorie, die in der Schule vermittelt wird und aus der Perspektive der Befragten auch vermittelt werden soll, eine Art ‚Geheimwissen‘ zu sein scheint. Es lässt sich vermuten, dass nicht nur Fachbegriffe nicht verstanden werden, sondern auch die verwendete Bildungssprache. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bildungssprache weist auf einen wichtigen Aspekt hin, der für den peruanischen Kontext von Bedeutung sein könnte. Es lässt sich vermuten, dass es wichtig ist, dass die Schüler/-innen Kompetenzen in der Bildungssprache erwerben, um mit den Schulabgängern/-innen der privaten Schulen konkurrieren zu können. Zudem weist es darauf hin, dass es nicht darum gehen kann, die Schul- und Unterrichtskonzepte der privaten Schulen auf die staatlichen Schulen zu übertragen. Es muss im Kontext des marginalen Viertels vor allem darum gehen, dass die Schulen ausgehend von den spezifischen kontextuellen Bedingungen geeignete Schritte entwickeln, wie der Erwerb der Bildungssprache vorangetrieben werden kann. Eine kontextualisierte Schule muss auch das leisten.

6.4 Funktion der Schule: Legitimation/Integration und soziale und politische Teilhabe

Aus strukturfunktionalistischer Sicht erfüllt die Schule die gesellschaftliche Funktion, die nachfolgende Generation in das bestehende politische System einzugliedern. Das individuelle Pendant dazu ist nach Fend die soziale und politische Teilhabe.

In der Versammlung des Viertels wurde konstatiert, dass in der Schule nicht nur die Liebe zur Familie und zum Viertel, sondern auch die Liebe zum Vaterland vermittelt werden sollte. Die Vermutung liegt nahe, dass die Befragten das vor allem deswegen sagen, weil ihnen das selbst in der Schule vermittelt wurde und dies auch Teil der aktuellen Schulbildung ist. Warum die Regierung und in diesem Falle das Bildungsministerium dieses Anliegen hat, ist offensichtlich: Es geht darum, durch die Konstruktion einer gemeinsamen Geschichte den Zusammenhalt der Bürger/-innen des Staates herzustellen und das politische System zu legitimieren. Warum die Befragten das genauso sehen, erscheint widersprüchlich, denn sie äußern in vielen unterschiedlichen Belangen ihre Unzufriedenheit mit der Regierung und beklagen sich über eine mangelnde Chancengerechtigkeit. Es zeigt sich immer wieder, dass den Bewohnern/-innen des untersuchten Viertels eine politische Teilhabe nicht wirklich gewährt wird. Vielmehr wurde deutlich, dass sie sich von den Regierung vernachlässigt fühlen und sich sogar gegen die Politik der Stadtverwaltung zur Wehr setzen müssen, indem sie als Basisorganisation des Viertels Forderungen formulieren (z. B. Forderungen an die Stadtverwaltung zur Un-

terstützung in Form von Materialien und zur finanziellen Unterstützung, Zurwehrsetzen gegen die Erhöhung der Wasserpreise). Hinzu kommt, dass die Legitimation der Regierung auch ins Wanken gerät, wenn die Menschen, wie bereits in den vorgehenden Kapiteln ausführlich erörtert, aufgrund ihrer ethnischen Herkunft diskriminiert werden und ihre Kultur, obwohl die indigene Bevölkerung alles andere als eine Minderheit darstellt, nicht in der konstruierten nationalen Geschichte vorkommt bzw. lediglich dadurch, dass auf die Inkakultur Bezug genommen wird.

Wie also kann ein Staat auf der einen Seite die Anliegen der Menschen vernachlässigen und auf der anderen Seite eine Liebe zu dem Vaterland und eine uneingeschränkte Eingliederung in das bestehende System fordern? Es ist an der Zeit, dass der Staat die Belange der Menschen ernster nimmt. Es sollte um mehr als um eine Integration gehen. Vermutlich ist der Hauptgrund für die ‚Vernachlässigung‘ der Bevölkerung in den mangelnden finanziellen Ressourcen des Staatshaushaltes zu suchen – ein Problem, das sicherlich nicht allzu leicht behoben werden kann. Der Staat kann dennoch einiges: Er kann die Basisorganisationen der Viertels stärken und sie politisch legitimieren. Er kann ein wirkliches, nicht nur auf formalen Bekenntnissen beschränktes interkulturelles Zusammenleben fördern und die Menschen und das indigene Wissen ernst nehmen. Er kann – auch wenn das wiederum mit erheblichen Kosten verbunden ist – die Qualität der nationalen Schulen erhöhen und auf diese Weise die Chancengerechtigkeit minimieren.

Vor allem stellt sich im Zusammenhang dieser Untersuchung die Frage, wie sich eine kontextualisierte Schule diesbezüglich verhalten sollte. Es scheint mir hier vorrangig um eines zu gehen: um die Stärkung der Kompetenzen für eine politische und soziale Teilhabe und die Vertretung eigener Interessen. Dazu gehört auch die Vermittlung von Fachwissen über das politische System und die Verwaltungsstrukturen des Landes. Es geht um eine kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen und politischen Tatsachen und Widersprüchen. An dieser Stelle möchte ich Klafki zitieren, der folgende Aufgabe für eine demokratische Schule beschrieben hat:

„Demokratisch ist (oder wäre) die Schule, die bei Lehrern und Schülern das Bewusstsein der Spannungen und Diskrepanzen zwischen Verfassungstext und Verfassungsrealität, zwischen dem programmatischen Selbstverständnis der Gesellschaft und ihrer Wirklichkeit immer wieder bewusst macht und bewusst hält und die sich gegen die ständigen Versuche zur Wehr setzt, solche Diskrepanzen und Widersprüche zwischen Programm und Wirklichkeit zu vergessen oder zu vertuschen.“ (Klafki 2002, S. 59)

Zudem geht es auch darum, dass neue Wege erdacht und beschritten werden können. Die Schule müsste, auch hier stimme ich mit Klafki überein, ihren Schülern/-innen ermöglichen, „Alternativen zum Bestehenden zu denken (...).“ (ebd.)

6.5 Funktion und Aufgabe der Schule: Orientierung im ‚Zwischen‘

Die vier gängigen Funktionen werden im Folgenden um eine weitere Funktion ergänzt, die ich Orientierungsfunktion nennen möchte. In den anderen Funktionen scheinen Aspekte, die für diese Arbeit relevant sind, nicht ausreichend abgebildet. Es handelt sich hier um einen Perspektivwechsel von den gesellschaftlichen Funktionen hin zu pädagogischen Aufgaben und Funktionen der Schule. Insbesondere geht es hier um die zentrale Frage der Positionierung im ‚Zwischen‘ und der Wertevermittlung in der Schule. Die Orientierungsfunktion ist entsprechend vor allem eine pädagogische Funktion, die eine kontextualisierte Schule m. E. zu erfüllen hat.

Die Orientierungsfunktion bezüglich der kulturellen Aspekte geht über die die Enkulturationsfunktion/Kulturüberlieferungsfunktion hinaus. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass eine Positionierung für die Bewältigung eines Lebens im Kontext eine zentrale Rolle spielt. Es konnte gezeigt werden, dass die Positionierung bei einigen Aspekten Unsicherheiten hervorruft. Auch wenn nicht unbedingt davon auszugehen ist, dass das auf die Kinder gleichermaßen zutrifft, so werden sie auf jeden Fall mit den Unsicherheiten ihrer Eltern konfrontiert. Aus diesem Grund ist m. E. eine Thematisierung im Unterricht unerlässlich. Bezüglich der kulturellen Aspekte sollte den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, in Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen kulturellen Orientierungsrahmen einen eigenen Standort, eine eigene Position zu entwickeln. Den Kindern und Jugendlichen sollte die Möglichkeit gegeben werden, selbst entscheiden zu können, welche Traditionen sie weiter pflegen wollen und welche nicht. Dazu ist es notwendig, dass sie die Chance erhalten, die unterschiedlichen Orientierungsrahmen kennenzulernen – ohne dass diese eine Abwertung erfahren. Die Schule ist hier m. E. der richtige Ort dafür. In diesem Rahmen kann es den Schülerinnen und Schülern auch ermöglicht werden, neue Wege zu erdenken und zu beschreiten.

Auch hinsichtlich des Lebens zwischen Zusammenschluss und Abgrenzung sollte den Schülern/-innen die Möglichkeit gegeben werden, sich mit den Hintergründen auseinanderzusetzen. Wie bereits in Kapitel 5.4 dargestellt, wird in der Forschungsliteratur so manches Mal ein idyllisches Bild beschrieben, das für das Leben im untersuchten Viertel alles andere als passend erscheint. Auch in den oben zitierten Untersuchungen zu den Kleinsthändlern (Kap. 6.1) wird die Solidarität untereinander beschrieben. So kommen Kunz und Specht in ihrer Studie in Metro Manila zu dem Schluss, dass sich – bezogen auf die Arbeit im informellen Sektor – traditionelle und moderne Werte vermischen. Zu den traditionellen Werten gehört hier insbesondere die nachbarschaftliche Hilfe. Es gebe, so Kunz und Specht, ein hohes Maß an Solidarität untereinander, die Konkurrenz werde nicht als Problem empfunden (Kunz & Specht 1999, S. 190 ff.). In dem marginalen Viertel der vorliegenden Untersuchung trifft dies nicht zu. Deutlich wurde, dass es eine klare Trennung zwischen dem privaten Bereich (zu dem auch die Arbeit der Menschen zählt) und dem öffentlichen Bereich gibt. Solidarität im Bereich der Arbeitstätigkeit scheint es nicht zu geben und das ist auch nachvollziehbar, denn es ist sicherlich schwer, mit einem direkten Konkurrenten gleichzeitig solidarisch zu sein. Warum sich dies in den genannten Untersuchungen ganz anders darstellt, erscheint im ersten Moment verwunderlich und es stellt sich die Frage, ob das darauf zurückzuführen ist, dass es sich hier um Menschen handelt, die einen kleinen Betrieb führen und aus diesem Grund nicht in diesem Maße am Existenzminimum leben, wie es bei den Interviewten der vorliegenden Untersuchung der Fall ist (vgl. Kap. 6.1). Denkbar ist jedoch auch, dass es sich auch hier um ein idealisierendes Bild von Solidarität und Gemeinschaft handelt.

Es stellt sich für die vorliegende Untersuchung die Frage, wie sich die Schule bezüglich der Situation ‚zwischen Zusammenschluss und Abgrenzung‘ verhalten sollte. Eine kontextualisierte Schule, die Teil des Viertels und des Gemeinwesens ist, darf sich m. E. dieser Problematik nicht verschließen. Die Schulen sollten ihren Schülern/-innen ermöglichen, sich mit den verschiedenen Hintergründen, Konflikten, Widersprüchen und Uneindeutigkeiten auseinanderzusetzen, damit diese auch hier einen eigenen Standpunkt entwickeln können – um auch hier neue, noch nicht erdachte Wege beschreiten zu können.

Dennoch bleibt eine zentrale Frage zu klären, nämlich welche Werte und Haltungen in einer kontextualisierten Schule vermittelt werden sollten. Wie kann ein Schüler/eine Schülerin optimal auf die Anforderungen im Kontext vorbereitet werden? Sollen in der Schule Kompetenzen gefördert werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich abgrenzen zu

können, oder aber sollte die Entwicklung eines solidarischen Miteinanders gefördert werden? Oder geht beides?

Es ist sicherlich nicht angebracht, die Situation des gegenseitigen Misstrauens zu ignorieren und die Solidarität untereinander zu betonen, denn das entspricht nicht der Wirklichkeit. Das gegenseitige Misstrauen besteht nicht ohne Grund und die Abgrenzung ist, so konnte gezeigt werden, für die Bewältigung des Lebens von Bedeutung. Würde man den Geschichten der Eltern folgen, so müsste die Abgrenzung im Sinne von als ‚für schlecht gehaltene Einflüsse zu meiden‘ und eines ‚Distanzierens zu konflikthafter Beziehungen‘ in der Schule thematisiert werden. Auf der anderen Seite ist auch die Forderung, dass die Kinder sich mit ihrem Viertel identifizieren mögen und dass dies Teil der Schulbildung sein sollte (vgl. Kap. 5.3.2), ernst zu nehmen. Auf dem ersten Blick erscheint dies im Zusammenhang mit der eher unerfreulich scheinenden Situation des Miteinanders widersprüchlich und schwer mit Inhalt zu füllen. Die Befragten sind dennoch der Ansicht, dass die Kinder eine solche Identifikation vollziehen sollen. Diese Forderung könnte auch als ein Wunsch interpretiert werden, dass sich an der Situation des gegenseitigen Misstrauens etwas ändern möge. Es zeigt die Unzufriedenheit mit der jetzigen Situation. Deutlich wurde, dass viele dem Ideal der Gemeinschaft nachtrauern. Gerade das Ideal einer Gemeinschaft erscheint für den/die Außenstehenden (gerade für jemanden, der/die aus einer westlich geprägten Gesellschaft stammt) besonders erstrebenswert. Nicht ohne Grund wird dies in den oben erwähnten Forschungen betont. Die Schule müsste m. E. beides: sowohl Solidarität als auch Individualität fördern. Das muss kein Widerspruch sein. Bei der Auseinandersetzung mit der Frage der Solidarität wäre es wünschenswert, die gemeinschaftlichen Traditionen zu thematisieren.

Es stellt sich im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung die Frage, welche Werte – neben der Frage nach der Verortung zwischen Individualität und Solidarität – für ein Leben im Kontext noch von Bedeutung sein könnten. Die Positionierung der Bewohner/-innen ist hier eindeutig – sie haben eine genaue Vorstellung, welche Werte in der Schule vermittelt werden sollen, damit ihre Kinder zum einen in der Schule und im späteren Beruf erfolgreich sein können und zum anderen vor Untugenden bewahrt werden (vgl. Kap. 5.2.3, 5.3). Die Angst, dass die Kinder auf Abwege gelangen könnten, ist nicht unbegründet und muss deswegen von der Schule ernst genommen werden. Es ist alles andere als banal, die hohen Anforderungen an eine schulische Wertevermittlung in die schulische Praxis überführen zu wollen; über den Erfolg solcher Bemühungen wird nicht ohne Grund seit Jahrhunderten gestritten. Vielleicht läge ein möglicher Zugang in dem Anschluss dieser Thematik an die Frage der Vermittlung der sogenannten ‚Persönlichkeitskompetenzen‘ (vgl. Kap. 6.1). Zudem hat die Schule sicherlich die Aufgabe Gesundheitserziehung, Drogenprävention und Medienerziehung durchzuführen.

6.6 Kritische Reflexionen

Die in dieser Arbeit entwickelte Grounded Theory erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein. Vielmehr leistet sie eines: Sie zeigt, welche Aspekte für das Leben im Kontext eine Rolle spielen und welche Kompetenzen und Haltungen für ein Leben im Kontext von Bedeutung sind. Mit der entwickelten Grounded Theory wird der Horizont für weitere Forschungen eröffnet, die die vorliegenden Ergebnisse erweitern und vertiefen könnten. Besonders interessant erscheint es in diesem Zusammenhang, weitere fachwissenschaftliche Perspektiven einzubeziehen (z. B. Sprachwissenschaften, Religionswissenschaften, Theologie, Experten/-innen für andine Philosophie, Psychologie). An dieser Stelle möchte ich die bereits in Kapitel 4 zitierten Aussagen von Glaser und Strauss noch einmal bemühen:

„[E]ine Grounded Theory ist kein perfektes Produkt, sondern in permanenter Entwicklung begriffen.“ (Glaser & Strauss 1998, S. 41)

„Das publizierte Wort ist also nicht das letzte, sondern markiert nur eine Pause im nie endenden Prozess der Theoriegenerierung.“ (ebd., S. 50)

Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, aus dem erforschten Kontext heraus Schlussfolgerungen hinsichtlich einer Kontextualisierung von Schule zu ziehen. Die Systematisierung der einzelnen Aspekte erfolgte auf der Grundlage der von Fend formulierten gesellschaftlichen und individuellen Funktionen der Schule. Zu diesen Funktionen wurde eine weitere Funktion hinzugefügt: die Orientierungsfunktion. Diese weist an einigen Stellen Analogien zu der von Wiater entwickelten Personalisationsfunktion auf. Wiater versteht unter Personalisation:

„Mit Personalisation sind demnach Lernprozesse gemeint, die zur Ausbildung der individual-sozialen Persönlichkeit des Menschen führen, Lernprozesse also, mit deren Hilfe er seine individuellen Kompetenzen entfaltet und zur Um- und Mitwelt in Beziehung setzt, damit er selbstbestimmt, selbstverantwortlich, selbsttätig, sich selbst verpflichtend und sittlich autonom zu handeln imstande ist.“ (Wiater 2006, S. 113 f.)

Auch hier erfolgt die Argumentation – auch wenn es scheint, als wenn das Individuum im Vordergrund stünde – aus der Perspektive, welche Leistungen das Individuum für die Gesellschaft erbringt – hier indem es darum geht, die Begabungspotenziale auszuschöpfen (ebd.). Diese Betrachtungsweise reicht jedoch aus pädagogischer Sicht nicht aus. Pädagogisches Anliegen ist es, die Kinder und Jugendlichen ‚um ihrer selbst willen‘ zu fördern. Klafki spricht in diesem Zusammenhang von einer „spezifisch pädagogischen Verantwortung“ und meint damit „die Aufgabe, jedem einzelnen jungen Menschen zu *seiner* optimalen Entfaltung, *seinen* individuellen Möglichkeiten zu verhelfen, zu *seiner* Mündigkeit und seiner *Selbstbestimmung*“ (Klafki 2002, S. 58, Hervorhebung im Orig.). Die formulierte Orientierungsfunktion versucht diesen Anspruch zu erfüllen.

Fend geht auf die individuellen Aufgaben der Schule ein, indem er aus den gesellschaftlichen Funktionen entsprechende individuelle Funktionen abgeleitet hat. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Doppelfunktion des Bildungswesens. Andere betiteln dies als Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Funktionen einerseits und dem pädagogischen Auftrag andererseits (z. B. Lang-Wojtasik 2008, S. 21). Dass die Schule für die Gesellschaft diese Funktionen ausübt, ist unumstritten. Kritisiert werden können lediglich, wie auch in dieser Arbeit mehrfach geschehen, die jeweiligen Ausprägungen der Funktionen (Klafki 2002, S. 44). Dass eine Lehrerin/ein Lehrer auch dann diese Funktionen ausübt, wenn sie/er das eigentlich gar nicht unbedingt bewusst beabsichtigt, ist offensichtlich. Die Lehrerinnen und Lehrer stehen in einem Spannungsverhältnis zwischen dem spezifisch pädagogischen Auftrag und dem gesellschaftlichen Auftrag. Ich möchte mich an dieser Stelle Klafki anschließen, der konstatiert, dass die spezifisch pädagogischen Aufgaben nur in „dialektischer Vermittlung“ mit den gesellschaftlichen Funktionen zutreffend bestimmt werden können (ebd., S. 57). Aus diesem Grund erschien mir die Systematisierung nach den gesellschaftlichen und individuellen Funktionen von Schule gewinnbringend – ohne dabei den pädagogischen Auftrag der Schule aus dem Blick zu verlieren. Der jeweilige pädagogische Auftrag ist in den jeweiligen Unterkapiteln formuliert worden, an dieser Stelle möchte ich zusammenfassen: Hinsichtlich der Qualifizierungsfunktion/Berufsfähigkeit geht es um die optimalen Förderungen der Kompetenzen, die für den weiteren beruflichen Weg von Bedeutung sein könnten. Dadurch, dass die Schule eine Vorbereitung auf unterschiedliche Möglichkeiten anbietet, wird es den Schülern/-innen ermöglicht, ihren eigenen Weg zu finden und eigene Begabungen und Interessen zu entdecken und weiterzuentwickeln – dies jedoch mit einer Einschränkung, nämlich dass aufgrund mangelnder Schulqualität und der geringen Konkurrenzfähigkeit mit

den Abgängern/-innen von privaten Schulen die Möglichkeiten restringiert bleiben (Allokation), also die Lebensplanung vorgezeichnet zu sein scheint. Es ist ein pädagogisches Anliegen, diese Chancenungerechtigkeit zu überwinden. Hinsichtlich der Allokations- und Legitimationsfunktion geht es darum, dass in erster Linie Forderungen an den Staat zu richten sind, sich für eine Chancengerechtigkeit einzusetzen, die Schulqualität der staatlichen Schulen zu verbessern, die kulturellen Hintergründe in die nationale Geschichte aufzunehmen und zur Überwindung der Diskriminierung beizutragen – also kurz gesagt, den formellen Bekenntnissen auch Taten folgen zu lassen, um jedem einzelnen Schüler bzw. Schülerin die Möglichkeit der Entfaltung seiner/ihrer eigenen Persönlichkeit und Fähigkeiten nicht vorzuenthalten.

Hinsichtlich der Enkulturationsfunktion ist als pädagogischer Auftrag zu formulieren, dass in der Schule die Entwicklung einer kulturellen Identität gefördert werden sollte. Insbesondere geht es im Kontext darum, dass die Schüler/-innen in kritischer Auseinandersetzung mit den kulturellen Hintergründen, mit den Konflikten der Gesellschaft, zwischen „Verfassungstext und Verfassungswirklichkeit“ (Klafki 2002, S. 59) darin gefördert werden, eigene Positionen zu entwickeln.

Ein weiterer im Zusammenhang mit dieser Arbeit relevanter schultheoretischer Aspekt ist das von Fend aus inhaltssoziologischer Sicht entwickelte Konzept der Rekontextualisierung (Fend 2008b). Das Konzept der Rekontextualisierung beschreibt, wie von den hierarchisch übergeordneten Instanzen (Bildungsministerien) hin zu den untergeordneten Ebenen (Ebene der Einzelschulen) die gesetzlichen und curricularen Vorgaben umgesetzt werden und wie auf den einzelnen Ebenen des Bildungssystems Anpassungsleistungen erfolgen (ebd., S. 26 ff.). Fend bezeichnet dies als ein Mehrebenenmodell und unterscheidet zwischen der Makroebene, der Ebene des Bildungsministeriums, der Mesoebene, der Ebene der einzelnen Schulen, und der Mikroebene, der Ebene des Unterrichts. Auf diesen unterschiedlichen Ebenen müssen, so Fend, jeweils Anpassungsleistungen, eben Rekontextualisierungen erbracht werden. Auf der Makroebene, der Ebene der Regierung, erfolgt nach diesem Modell eine Rekontextualisierung der kulturellen Inhalte schulischer Bildung. Es gehe hier um eine „Transformation der Kultur einer in ‚gültige‘ und ‚wertvolle‘ Wissensbereiche und kulturelle Schöpfungen, die an die nachfolgende Generation weitergegeben werden sollen“ (Fend 2008, S. 48; Hervorhebung im Original), sowie darum, wie dieses „wertvolle“ Wissen geordnet und erworben werden kann. Auf dieser Basis werden Curricula und Bildungspläne entwickelt. Diese Vorgaben sollen auf der Mesoebene, der Ebene der einzelnen Schule, umgesetzt werden und stellen eine Umwelt dar. Die Ebene der Einzelschule hat entsprechend zwei Umwelten: die Umwelt der gesetzlichen Vorgaben einerseits und den Kontext andererseits. Unter Kontext fasst Fend hier „die geografische Lage im Sinne von städtischen oder ländlichen Regionen. Wirtschaftliche Merkmale, z. B. die Strukturierung nach wohlhabenden und armen Vierteln in Großstädten.“ (ebd., S. 193) Auf der Ebene des Unterrichts müssen wiederum Anpassungsleistungen erfolgen. Die zentralen Umwelten sind zum einen die auf der Mesoebene vollzogene Anpassungsleistungen der staatlichen Vorgaben und zum anderen die Schülerinnen und Schüler. Der Kontext ist in diesem Falle „die kognitive Leistungsfähigkeit, die motivationale Lernbereitschaft und die soziale Dynamik der Schulklassen“ (ebd., S. 236). Die Ziele des nationalen Bildungsplans müssen anschlussfähig gemacht werden. Eine weitere Umwelt stellen die Erwartungen des Gemeinwesens, der Eltern und der Schüler/-innen dar.

Das Konzept der Rekontextualisierung meint in erster Linie die Anpassungsleistungen der jeweiligen übergeordneten Ebene – also gedacht als ein Auftragshandeln, von der oberen hin zur unteren Ebene (ebd., S. 27 ff.). Der andere Weg von unten nach oben spielt in diesem Konzept eine nachrangige Bedeutung. In Bezug auf die vorliegende Untersuchung meint Kontextualisierung mehr, als das Konzept der Rekontextualisierung von Fend beinhaltet. Dem Kontext wird eine größere Bedeutung beigemessen, als dies in Fends Konzept der Fall ist. Es

handelt sich jedoch um eine ganz andere Ausgangssituation. Fend geht vermutlich davon aus, dass auf der Ebene des Bildungsministeriums die wesentlichen, nicht nur vonseiten der Regierung, sondern auch von weiten Teilen der Bevölkerung als wertvoll befundenen Elemente Einzug erhalten. Dass dies auf Peru nicht zutrifft, konnte eindeutig belegt werden. Die kulturellen Gegebenheiten werden weitestgehend ausgeklammert. Solange dies noch der Fall ist, reicht eine Rekontextualisierung im Sinne Fends nicht aus. Vielmehr wäre es erstrebenswert, dass der umgekehrte Weg, also ein Bottom-up-Prinzip verfolgt würde. Dass es gelingen kann, angepasste Curricula zu entwickeln, die dann die Grundlage für weitere Regionen darstellen, zeigt das in Kapitel 3.1.2 dargestellte Projekt Edubima. Hier fehlt allerdings die Makroebene, die Ebene der staatlichen Bildungspolitik. Auf dieser Ebene könnten wichtige Inhalte zusammengeführt und wiederum in die Regionen gegeben werden. Das würde gewährleisten, dass die Schüler/-innen der einzelnen Regionen etwas über die kulturellen Bedingungen anderer Regionen erfahren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Ausgangspunkt für die Entwicklung einer kontextualisierten Schule, für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Curricula sein könnten. Eine oben bereits erwähnte interdisziplinäre Forschung könnte die vorliegenden Ergebnisse bereichern. Vor allem geht es hier jedoch um eines: Auf der Ebene der praktischen Entwicklung sollte es, wie bereits des Öfteren betont, um die Beteiligung vieler unterschiedlicher Gruppen bei der Entwicklung von Curricula und Unterrichtsmaterialien gehen (Eltern, Kinder, Lehrer/-innen, Erwachsene des Viertels, die über besondere kontextrelevante Kenntnisse verfügen, Curriculaverantwortliche der Region etc.). Spannend wäre es hier zudem, unterschiedliche fachliche Perspektiven einzubeziehen.

Es wurden viele Aufgaben formuliert, die eine kontextualisierte Schule erfüllen müsste. Und die Aufgaben der Schule enden hier nicht, sondern müssen noch weitergedacht werden, wenn die Schule auf der einen Seite kontextualisiert, auf der anderen Seite jedoch auch anschlussfähig an die Weltgesellschaft sein sollte. Diese Frage wäre für zukünftige Forschungen interessant.

Mir ist bewusst, dass die hier angedachte Öffnung der Schule nicht per se zur Verbesserung des Kontextbezugs schulischer Bildung führt. Es wird hier aber als ein Weg gesehen, der einen Kontextbezug ermöglicht und eine Alternative zu einer ‚abgekapselten‘ Schule darstellt.

Abschließend möchte ich noch hinzufügen, dass mir während meiner Forschung im marginalen Viertel noch einmal besonders vor Augen geführt wurde, dass die Lösung/Bearbeitung der Probleme, mit denen die interviewten Menschen zu kämpfen haben, nicht allein Aufgabe der Schule ist. Vielmehr ist hier eine Gemeinwesenarbeit gefragt. Die Erwachsenen sollten die Chance erhalten, bei der Bewältigung der veränderten Anforderungen und bei der Verbesserung des eigenen Lebens eine Unterstützung zu erhalten. Die Aufgaben einer Gemeinwesenarbeit sind durchaus beschreibbar – von Ermöglichen einer Ausbildung/Fortbildung über Erschließung möglicher neuer Verdienstmöglichkeiten, der Unterstützung in besonderen Problemlagen bis hin zu Unterstützungen bei einer Orientierung im ‚Zwischen‘.

7. Literatur

- Abram, M. (2004a): Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Washington D.C.
- Abram, M. (2004b): Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle Zweisprachige Erziehung. In: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.): Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Heidelberg: Kasperek, S. 118-133.
- Adick, C. (1995): Internationalisierung von Schule und Schulforschung. In Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim: Dt. Studien Verlag, S. 157-180
- Adick, C. (1992a): Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung. In: Benner, D., Lenzen, D. & Otto, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim: Beltz 1992, S. 345-351.
- Adick, C. (1992b): Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn u. a.: Schoeningh.
- Alheit, P. (1999): Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Verfügbar unter: http://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/cebu/PDFs/Paper_Alheit_Grounded_Theory.pdf [12.3.2010]
- Ansion, J.M. (2005): Discriminación y pluralismo cultural en la escuela Peru, Lima-Cusco. In: Ansion (2005): Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO., S. 315-373.
- Araya-Schübelin, G. & Ximena, M. (2007): Möglichkeiten zum Abbau von Segregation in Armenvierteln. Kiel: Selbstverl. d. Geogr. Inst. d. Univ.
- Asbrand, B., Lang-Woitasik, G. & Köller, O. (2005): Lesekompetenz in sehr leistungsschwachen Ländern. Eine interkulturelle Sekundäranalyse der Leseleistungen in IGLU. In Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K./Valentin, R. & Walther, G (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 37-79.
- Asociación Pukllasunchis (2013a): Que es Pukllasunchis? Verfügbar unter: <http://www.pukllasunchis.org/piloto/> [12.2.2013]
- Asociación Pukllasunchis (2013b): Idiomas y computación. Verfügbar unter: <http://www.pukllasunchis.org/piloto/#computacion> [12.2.2013]
- Assies, W. (2003): Reforma estatal y multiculturalismo latinoamericano al inicio del siglo XXI, S. 55 - 59.
- Basurco, G. (2013a): Peru. Bildung. Verfügbar unter <http://liportal.inwent.org/peru/gesellschaft.html?fs=9%2F%2Fcontact.php> [17.09.2013]
- Basurco (2013b): Peru Sozialstruktur Verfügbar unter: <http://liportal.giz.de/peru/gesellschaft.html?fs=9%252F%252Fcontact.php> [17.09.2013]
- Benavod, A., Cha, Y.-K., Kamens, D., Meyer, J.W. & Wong, S.-Y. (1991): Knowledge for the masses: World Models and national curricula 1920-1986. In: American Sociological Review Vol. 56, No. 1 (Feb., 1991), S. 85-100.
- Boehm, U. (Hrsg.) (1997): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden Baden: Nomos.
- Botschaft der Republik Peru in Deutschland (2013): Geschichtsüberblick. Abrufbar <http://www.botschaft-peru.de/>[17.09.2013]
- Burga, E. (2008): La cooperación técnica alemana – GTZ y el desarrollo del enfoque

intercultural en el Perú. Una mirada al camino recorrido: de la educación bilingüe a la interculturalidad 1975-2007.

- Burga, E. (2007): Nueva Educación Bilingüe Multicultural en los Andes – EDUBIMA. Una experiencia de construcción curricular participativa. Lima: CARE Perú.
- Callirgos, J.C. (2006): Percepciones y Discursos sobre Etnicidad y Racismo: Aportes para la Educación Intercultural Bilingüe. Lima: CARE Perú.
- Callirgos, J.C. (2004): Educación Bilingüe intercultural. Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo. In Robles, A.M. (Hrsg.): Aproximaciones al Racismo, Etnicidad y a la Educación Intercultural Bilingüe. Lima: CARE Perú, S. 1-23.
- Caro, D., Espinosa, G. & Tam, M. (2004): Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación internacional de Pisa. UMC Documento de Trabajo 6. Lima: UMC.
- Charmaz, K. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: May, G. & Muck, K.: Grounded Theory Reader.2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-206.
- Chamaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory. A Practical guide through qualitative analysis. London: SAGE Publications.
- CIA (Central Intelligence Agency) (2011): The world fact book. Peru. Verfügbar unter: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pe.html> [24.08.2011]
- Cisneros Miranda, A. & Gálvez Alarcón, C. (2010a): Abriendo caminos. Guía de estrategias metodológicas para la Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos. Lima: Tarea.
- Cisneros Miranda, A. & Gálvez Alarcón, C. (2010b): Nuestra formación docente en servicio de Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos. Lima: Tarea.
- Colegio Luis Vallejo Santoni (2010): Aportes y meritos institucionales que constribuyeron al desarrollo de la sociedad. Cusco. Verfügbar unter: <http://www.cceccusco.edu.pe/index.php?id=80,0,0,1,0,0> [6.6.2010].
- Consejo Nacional de Educación / Ministerio de Educación (2007): Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021. La Educación que queremos para el Perú. Lima.
- Corbin, J. (2011): Eine analytische Reise unternehmen. In: May, G. & Muck, K.: Grounded Theory Reader.2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-180.
- Cueto, S. (2007): Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. In: GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo): Investigación, políticas y desarrollo en el Perú. Lima: GRADE, S. 405-455.
- Cuglievan, G. & Rojas, V. (2008): La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima. In: Benavides, M. (Hrsg.): Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate. Lima: GRADE, S. 297-342.
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand.
- De Belaunde, C. (2006): Del currículo al aula: Reflexiones en torno de la incorporación de lo local en la escuela pública. In: Montero, C. (Hrsg.): Escuela y participación en el Perú. Temas y dilemas. Lima: IEP Instituto de Estudios Peruanos, S. 129-195.
- De la Cadena, M. (2006): The production of other knowledges and its tensions: From Andeanist Anthropology to Interculturalidad? In: Revista cultural electrónica. Construyendo Nuestra Interculturalidad. N°3, 2006. Verfügbar unter: http://interculturalidad.org/numero03/2_04.htm [15.05.2011]
- Degregori, C. (2004): Perú: identidad, nación y diversidad cultural. In: Revista cultural electrónica. Construyendo Nuestra Interculturalidad. Verfügbar unter: http://interculturalidad.org/numero01/b/arti/b_dfo_030404.htm [14.05.2011]
- Diederich, J. & Tenorth, H.-E. (1997): Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu Geschichte,

Funktionen und Gestaltung. Berlin: Cornelsen.

- Dietz, J. (1999): Stadtentwicklung, Wohnungsnot und Selbsthilfe in Rio de Janeiro : Bewertung und Evaluierung von Favela-Programmen und -Projekten. Selbstverlag.
- Dücker, Uwe von (1990): Carlos – eine Schlüsselfigur der peruanischen Straßenkinder. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 41, H. 3, 1990, S. 175-182.
- ESCALE 2011a: Causas del retraso en la culminación de primaria en el área rural (1). Verfügbar unter:
http://escale.minedu.gob.pe/es_ES/edudatos?p_p_id=115&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_115_redirect=http [23.8.2011].
- ESCALE 2011b: Causas del retraso en la culminación de primaria en el área rural (2). Verfügbar unter:
http://escale.minedu.gob.pe/es_ES/edudatos?p_p_id=115&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_115_redirect=http. [23.8.2011]
- ESCALE 2010 a: N°1. Culminación de la educación primaria: avances recientes en el área rural (1). Verfügbar unter:
http://escale.minedu.gob.pe/es_ES/edudatos?p_p_id=115&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_115_redirect=http [23.8.2011]
- ESCALE 2010 b: Alumnos que logran los aprendizajes del 2° grado (% de alumnos participantes en evaluación censal). Verfügbar unter:
http://escale.minedu.gob.pe/es_ES/indicadores2010?p_auth=5ZpGcfZr&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2010portlet [23.8.2011]
- ESCALE 2010 c: Tasa de conclusión, primaria (% de grupo de edades). Verfügbar unter:
http://escale.minedu.gob.pe/es_ES/indicadores2010?p_auth=5ZpGcfZr&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2010portlet. [23.8.2011]
- ESCALE 2010 d: Tasa de conclusión, secundaria (% de grupo de edades). Verfügbar unter:
http://escale.minedu.gob.pe/es_ES/indicadores2010?p_auth=5ZpGcfZr&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2010portlet. [23.8.2011]
- ESCALE 2010 e: Máximo nivel educativo logrado (% de población con edades 25-34). Verfügbar unter:
http://escale.minedu.gob.pe/es_ES/indicadores2010?p_auth=5ZpGcfZr&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2010portlet. [23.8.2011]
- Esser, H. (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin & Neumann: Streitfall Zweisprachigkeit = The bilingualism controversy. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-88.
- Estermann, J. (1999): Andine Philosophie: eine interkulturelle Studie zur autochthonen andinen Weisheit. Frankfurt am Main: IKO.
- Estermann, J. (o. J.): Kulturkampf in Zeiten des Neoliberalismus. Dominanz und Marginalisierung am Beispiel von Bolivien. Verfügbar unter:
http://www.yanapawi.net/fileadmin/user_upload/Bilder/Wissenswertes/Kulturkampf_in_Zeiten_des_Neoliberalismus.pdf [13.12.2010]
- Fend, H. (2008a): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008b): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München u. a.: Urban und Schwarzenberg.
- Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 13-29.
- Freitag, C. & Rölker, S. (2010): Was ist ein Kontext? Theoretische Überlegungen und empirische Annäherungen an die Frage der Kontextualisierung von Schule in Lateiname-

- rika. In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Vol. 16, No. 1, S. 24-49.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Langer & Prengel (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 437-455.
 - Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Friebertshäuser, Langer & Prengel (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa-Verlag, S. 301-322.
 - García, J., Hidalgo, L., Montero, C., Pablo, F. & Sotomayor, E. (2008): *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. Lima: Tarea.
 - Gasché, J. (2008): *De la Educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en america latina*. Verfügbar unter: <http://fucaicolombia.wordpress.com/2008/04/02/de-la-educacion-intercultural-indigena-a-la-educacion-intercultural-para-todos-en-america-latina/> [25.05.2011]
 - Glaser, B. & Strauss, A. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber (Originaltitel: *Discovery of Grounded Theory*, Erstveröffentlichung 1967).
 - Glaser, B. (1992): *Emerging vs. Forcing. Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
 - Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit = The bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Gogolin, I. (2009a): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes*. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-22.
 - Gogolin (2009b): *Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten*. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-280.
 - Gogolin, I. (2006): *Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit?* Verfügbar unter: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf
 - Gomolla, M. & Radke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Grillo, E. (2001): *Entwicklung oder Bejahung der andinen Kultur?* In: Recknagel, A. (Hrsg.): *Bäuerliches Wissen und die Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur*. Frankfurt am Main: IKO, S. 95- 118.
 - Gugenberger, E. (1999): *Entre el quechua y el castellano: manifestaciones del conflicto de identidades etnolingüísticas en un pueblo joven de Arequipa*. In: *Lexis*, Vol, XXIII, 2, 257-300.
 - Haferkamp, R., Holzapfel, A. & Rummholler, K.: *Auf der Suche nach einem besseren Leben. Migranten aus Peru*. Bad Honnef 1995.
 - Hidalgo, L.: *Formación docente, interculturalidad y transformaciones sociales*. In: Hidalgo, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L., Vásquez, J.A. & Virgil, N. (Hrsg.) (2008): *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: Tarea, S. 97-114.
 - Honer, A. (2000): *Lebensweltanalyse in der Ethnographie*. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 194-203.

- Iguñiz Echeverría, M. (2008): Decentralización del sistema educativo. Lima: Tarea.
- INEI (2010): Perú: Remesas y desarrollo. Lima: INEI.
- INEI (2009): Migraciones Internas 1993-2007. Lima: INEI.
- INEI (2006): Resultados de la Encuesta Nacional Continua – ENCO. Lima: INEI.
- International Labour Office (2000): First item on the agenda: Employment and social protection in the informal sector. ILO activities concerning the urban informal sector: Thematic Evaluation. Verfügbar unter: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/---reloff/documents/meetingdocument/wcms_078850.pdf [7.4. 2012]
- International Labour Organization (ILO) (1989): C 169 Indigenous and Tribal Peoples. Verfügbar unter: Convention. <http://www.ilo.org/ilolex/english/convdisp1.htm> [08.08.2011]
- Kelle, U. (2011): "Emergence" oder „Forcing"? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory. In: May, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235-260.
- Klafki, W. (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Liebel, M. (1994): Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika. Frankfurt a.M.
- Kohlmächer, M. (1995): Harmonie und Gegenseitigkeit: Kontinuität der Wertvorstellungen bei den Indios in den peruanischen Anden. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kunz, S. & Specht, G. (1999): Die kulturelle Dimension von Arbeit und Lernen in städtischer Armut - zur Bedeutung kulturbezogener Bildung vor dem Hintergrund ökonomischer und sozialer Transformation. In: Overwien, B., Lohrenscheit, C. & Specht, G. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor, Frankfurt a.M.: IKO, S. 177-200.
- Lang-Wojtasik, G. (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim, München: Juventa.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2011): Anselm Strauss im Gespräch: "Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen." In: May, G. & Mruck, K. (Hrsg.). Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-78.
- Liimatainen, M.-R. (2002): Working Paper. InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability. Informal Economy Series. Training and Skills Acquisition in the Informal Sector: A Literature Review. Verfügbar unter: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcms_104010.pdf [7.4. 2012]
- López, J.I. (2009): Educación, ciudadanía e interculturalidad. In: Revista cultural electrónica. Construyendo Nuestra Interculturalidad. N°5. Vol. 5., S. 1-5. Verfügbar unter: http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0204-Educacion_ciudadania_interculturalidad-Lopez_Soria,Jose.pdf. [27.07.2011]
- López, L. E. (1991): "La Educación Bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas". En: Zúñiga, M., Pozzi-Escott, I. & Lopez, L.E. (Hrsg.): Educación Bilingüe Intercultural; reflexiones y desafíos. Lima: Fomciencias.
- Lüders, C. (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 384-481.
- MANTHOC (2010b): Nuestros enfoques. Valoración crítica del trabajo de los niños, niñas y adolescentes. Lima. Verfügbar unter: http://www.manthocperu.org/contenido/index.php?option=com_content&task=view&id=

- 32&Itemid=54 [20.03.2010].
- MANTHOC (2010a): Quiénes somos. Nuestra historia. Verfügar unter: http://www.manthocperu.org/contenido/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=47 [20.03.2010]
 - MANTHOC (2010c): Quiénes somos. Nuestros objetivos. Verfügar unter: http://www.manthocperu.org/contenido/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=48
 - MANTHOC (2002): Propuesta pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores. Lima: MANTHOC 2002.
 - May, G., Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Belz.
 - Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim und Basel: Belz.
 - Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468-474.
 - Meyer, J.W., & Ramirez, F.O. (2005): Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J.W. (Hrsg.): Weltkultur: wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 212 – 234.
 - Ministerio de Educación (2009): Deseño Curricular Nacional (DCN) de Educación Básica Regular. Lima.
 - Ministerio de Educación (2007): Plan estratégico institucional 2007-2011. Documento de trabajo. Lima.
 - Ministerio de Educación (2004): Reglamento de la educación basica Alternativa. Verfügar unter http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/reg2004_eba.pdf [13.12.2010]
 - Ministerio de Educación (1999a): Estructura curricular básica de educación primaria. Lima.
 - Ministerio de Educación (1999b): Nueva estructura curricular. Propuesta educativa. Lima.
 - Miranda, L. (2008): Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. In: Benavides, M. (Hrsg.): Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate. Lima: GRADE.
 - Monge, C.: La nueva ruralidad peruana. In: Montero, C. & Valdivia, M. (Hrsg.): Escuela nueva. Propuesta para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria de seminario taller. Lima, S. 31-41.
 - Montero C. & Valdivia, M. (Hrsg.) (2006): Escuela nueva. Propuesta para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria de seminario taller. Lima.
 - Montero, C. (2008): Construyendo una responsabilidad compartida para mejorar la escuela y sus logros. In: García, J., Hidalgo, L., Montero, C., Pablo, F. & Sotomayor, E. (Hrsg.): Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín. Lima, S. 126-136.
 - Moya, R. (2007): Prefacio. In: Zavala, V.: Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Lima: IBIS, CARE Perú, S. 11-22.
 - OECD (2013): OECD Programm of International Student Assesment (Pisa): About Pisa. Verfügar unter: <http://www.oecd.org/pisa/> [20.09.2013]
 - Oliart, P. & Vásquez, T. (2003): Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa. Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar. Lima: CIES. Ver-

föugbar unter: <http://cies.org.pe/investigaciones/educacion/actores-descentralizacion> [25.07.2010].

- Oxa, J. (2008): Formación docente y educación cultural bilingöe: ¿Que necesitamos hacer? In: Hildago, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L., Vásquez, J.A. & Virgil, N. (Hrsg.). Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural. Lima: Tarea, S. 31-40.
- Pardo, E. & Achahui, R. (2006): La Cultura educativa de los ayllus de Pitumarca y Volcanota. Viviendo en la Pachamama Aprendemos. In: PRATEC- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Hrsg.): Culturas Educativas Andinas. Aproximaciones quechuas y aymaras. Lima: PRATEC S. 129-138.
- Peralta, H. (2009): Construyendo caminos de Interculturalidad desde la Religión. In: PRATEC (Hrsg.): Epistemologías en la Educación Intercultural. Memorias de I Taller sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes. Lima: PRATEC, S. 152-163.
- Pilch Ortega, A. (2009): „Indigene Lebensentwürfe“. Lernprozess im Kontext konkurrierender Wissensprofile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pinedo, M.A. (2009): El Peru: diversos grupos lingüísticos, diversas formas de aprender. In: Revista cultural electrónica. Construyendo nuestra Interculturalidad. Año 5, Nr.5. Año 5, N°5, Vol. 4: 1-6, 2009. Verfügbar unter: http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0205-grupos_linguisticos_diversas_formas_de_aprender-Pinedo,Marco_Antonio.pdf.
- Plöger, J. (2006): Die nachträglich abgeschotteten Nachbarschaften in Lima (Peru). Kiel : Selbstverl. d. Geogr. Inst. d. Univ.
- PRATEC (Hrsg.) (2009): Epistemologías en la Educación Intercultural. Memorias de I Taller sobre Educación Intercultural y Epistemologías Emergentes. Lima: PRATEC.
- PRATEC (Hrsg.) (2006): Calendario agrofestivo en comunidades y escuela. Lima: PRATEC.
- PRATEC (2006): Culturas educativas andinas. Aproximaciones quechuas y aymaras. Lima: PRATEC.
- PRATEC (2005): Film: Iskay Yachay – two kinds of Knowledge. Lima: PRATEC.
- PRATEC (2005): Iskay Yachay. Dos saberes. Lima: PRATEC.
- Recknagel, A. (Hrsg.) (2001): Bäuerliches Wissen und Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur. Frankfurt a.M.: IKO.
- Reicherz, J. (2011): Abduktion. Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In: May, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279- 300.
- Reicherz, J. (2000): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 276-285.
- Rengifo, G. (2008): Notas sobre la formación docentes para escuelas rurales andinas. In: Hildago, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L., Vásquez, J.A. & Virgil, N. (Hrsg.) (2008): Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural. Lima: Tarea, S. 55-69.
- Rengifo Vásquez, G. (o. J.): Warum ist die Schule dem Wissen der Campesinokinder nicht freundlich gesinnt? Verfügbar unter: http://www.tdh.de/content/themen/globales_lernen/aufsaeetze/bildungserfahrungen.htm [25.05.10].
- Rengifo, G. (2001a): Die Entwicklung verlernen, um die andine Kultur zu erlernen. In: Recknagel, A. (Hrsg.): Bäuerliches Wissen und die Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur. Frankfurt am Main: IKO, S. 45- 61.

- Rengifo, G. (2001b): Schule, andines-amazonisches Wissen und interkulturelles Lernen. In: Recknagel, A. (Hrsg.): Bäuerliches Wissen und die Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur. Frankfurt am Main: IKO, S. 121-142.
- Rojas Luján, F. F. (1998): El Proyecto Educativo Institucional Luis Vallejos Santoni – Cusco. Cinco años de experiencias. Cusco.
- Rölker, S. (2004): Schul-Kindheiten in Peru. Untersuchungen zum Kinderalltag in einem Randgebiet der Stadt Cusco. Diplomarbeit. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Santisteban, H., Vásquez, R., Maya, M. & Cáseres, Y. (2008): Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del Quechua. Lima: Tarea.
- Sartorello, S. (2009): Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. In: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 2009, Vol. 3, Nr.2, S. 77-90. Verfügbar unter: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.html> [27.05.2011]
- Schüssler, R. (2007): Schulentwicklung und das Menschenrecht auf Bildung. Herausforderungen im Kontext von Armut, Chancengleichheit und neoliberaler Gouvernementalität am Beispiel Peru. Frankfurt a.M.; London: IKO.
- Schütze, F. (1994): Ethnografie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis sozialer Arbeit. In: Groddeck, N. & Schumann, M.: Modernisierung der sozialen Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau, S. 189-297.
- Schütze, F. (1983): Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13,3, S. 283-293.
- Sohn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Verfügbar unter: <http://skylla.wzb.eu/pdf/2005/iv05-akibilanz2.pdf> [29.03.2013]
- Sotomayor, E. (2008): Construyendo bases sociales para la educación rural: la EIB desde las comunidades campesinas. In: García, J., Hidalgo, L., Montero, C., Pablo, F. & Sotomayor, E.: Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín. Lima: Tarea, S. 194-218.
- Speiser, S. (2004): Indigene Völker in Städten: präsent und doch nicht wahrgenommen. In: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.): Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Heidelberg: Kasperek, S. 169-188.
- Stiftung Pukllasunchis (2013 a): Die Schülerschaft. Verfügbar unter: <http://www.puklla.ch/modellschule/kernprofil/entry/3/die-schulerschaft/> [12.2.2013]
- Stiftung Pukllasunchis (2013 b): Die andine Kultur. Verfügbar unter: <http://www.puklla.ch/modellschule/kernprofil/entry/10/die-andine-kultur/> [12.2.2013]
- Stiftung Pukllasunchis (2013 c): Leitbild. Verfügbar unter: <http://www.puklla.ch/pukllasunchis/leitbild/> [12.2.2013]
- Stiftung Pukllasunchis (2013d): Werksattunterricht. Verfügbar unter: <http://www.puklla.ch/modellschule/besondere-akzente/entry/16/werkunterricht/> [12.2.2013]
- Stiftung Pukllasunchis (2013 e): Umwelterziehung. Verfügbar unter: <http://www.puklla.ch/modellschule/besondere-akzente/entry/18/umwelterziehung/> [12.2.2013]
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Belz (Originaltitel: Basics of Qualitative Research. Erstveröffentlichung 1990).

- Ströbele-Gregor, J. (2010): La Educación Intercultural Bilingüe y pueblos Indígenas en América Latina – ¿un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente? In: Ströbele-Gregor, J., Kaltmeier, O. & Giebeler, C. (Hrsg.): Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina. Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. Eschborn: GTZ, S. 8-14.
- Ströbele-Gregor, J., Kaltmeier, O. & Giebeler, C. (Hrsg.) (2010): Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina. Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. Eschborn: GTZ.
- Ströbele-Gregor, J. (2004): Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika: Herausforderungen an die Demokratie. In: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Hrsg.): Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit. Heidelberg: Kasperek, S. 1-27.
- Strübing, J. (2011): Zwei Varianten von Grounded Theory? Zu den methodologischen und methodischen Differenzen zwischen Barney Glaser und Anselm Strauss. In: May, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 261- 278.
- Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trapnell, L. (2008): Los retos de la formación docente intercultural bilingüe: la experiencia de FORMABIAP. Hildago, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L., Vásquez, J.A. & Virgil, N. (Hrsg.) (2008): Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural. Lima: Tarea, S. 15-30.
- Turbino, F. (2009): No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. In: Revista cultural electrónica. Construyendo Nuestra Interculturalidad. N°5. Vol. 4., 2009. Lima-Peru, S. 1-13. Verfügbar unter: http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0203-Muchas_Ciudadanias-Tubino,Fidel.pdf. [27.07.2011]
- Turschkat, I., Kaiser-Beiz, M. & Volkmann, V. (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: May, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 353-380.
- Turschkat, I., Kaiser, M. & Reinartz, V. (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen für den praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: Forum qualitative Sozialforschung. Volume 6; No. 2, Art. 22.
- Uhlig, R.-D. & Boewen, U. (1995): Peru. Dreieich: Mai Verlag.
- UMC (Unidad de de Medición de la Calidad Educativa) (2005): Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Informe descriptivo de resultados. Documento de Trabajo 12. Lima: UMC. Verfügbar unter: http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_12.pdf [10.06.2010].
- UNESCO (2000): The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our Collective Commitments.
- Valiente, T. (2010): Educación Bilingüe en Latinoamérica. Visión y realidad de un proceso en la región andina. In: Ströbele-Gregor, J., Kaltmeier, O. & Giebeler, C. (Hrsg.): Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina. Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. Eschborn: GTZ, S. 25-30.
- Van Dalssen, M (2006).: Diversidad cultural, educación y nueva ruralidad. Hacia una educación rural y participativa. In: Montero, C. & Valdivia, M. (ed.): Escuela nueva.

- Propuesta para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú. Memoria de seminario taller. Lima, S. 78-91.
- Vásquez Medina, J.A. & Virgil Oliveros, N. (2010): Diagnóstico sociocultural y lingüístico del distrito de Jesús Nazareno Ayacucho –Peru. Lima: Tarea.
 - Vásquez Medina, J.A. (2010): Estado de Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en zonas urbanas. Lima: Tarea.
 - Vásquez Medina, J.A: (2009) Consideraciones para implementar una educación intercultural en contextos urbanos. Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad, Año 5, N°5, vol. 4: 1-11. 2009. Vefügbar unter: http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0201Educ_Interc_en_contextos_urbanos-Vasquez,Jose.pdf (20.08.2012)
 - Vásquez, J. A. (2008): Demanda, necesidad y desafíos de la formación de maestros interculturales. In: Hildago, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L., Vásquez, J.A.& Virgil, N. (Hrsg.) (2008): Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural. Lima: Tarea, S. 71-95.
 - Vereinte Nationen (1999): Wirtschafts-und Sozialrat Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Durchführung des internationalen Paktes für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. Allgemeine Bemerkungen 13. Das Recht auf Bildung (Artikel 13 des Paktes. Verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/wiso/ec-12-1999-10.pdf>
 - Virgil, N. & Gutiérrez, L. (2009) “El profesor no nos entiende porque nuestra piel es así, fea.“ Sobre la escuela en la comunidad nativa de Atahualpa. En: Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad, Año 5, N°5, Vol. 4: 1-19, 2009. Verfügbar unter: http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0206-La_escuela_en_la_comunidad_nativa-Vigil,Nila-Gutierrez,Lucy.pdf. [25.05.2011]
 - Virgil, N. (2008): Sobre la educación intercultural bilingüe, las lenguas y los derechos lingüísticos. In: Hildago, L., Oxa, J., Rengifo, G., Trapnell, L., Vásquez, J.A.& Virgil, N. (Hrsg.) (2008): Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural. Lima: Tarea, S. 41-54.
 - Wiater, W. (2006): Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik. 2. Aufl. Donauwörth: Auer Verlag.
 - Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [20.09.2013]
 - World Bank (2007): A World Bank country study: Toward High-quality Education in Peru. Standards, Accountability and Capacity Building. Washington. Verfügbar unter: <http://siteresources.worldbank.org/INTINDIA/4371432-1194542322423/21542208/TowardhighqualityeducationinPeru.pdf> [26. 07. 2010].
 - Zavala, V. (2007): Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Lima: IBIS, CARE Perú.
 - Zevallos, B. (2006): La educación escolar en la comunidad, es un consuelo para justificar el paso por la escuela. In: PRATEC- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Hrsg.): Culturas Educativas Andinas. Aproximaciones quechuas y aymaras. Lima: PRATEC, S. 61-73.
 - Zorn, Isabel (2012): Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien. Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung. Boizenburg: Hülsbusch
 - Zuñiga, M. (2008): La alfabetización de jóvenes y adultos indígenas en el Perú. In: López, L. & Hanemann, U. (Hrsg.): Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde América Latina. Guatemala: UIL-UNESCO.

Weiteres:

- Ley general de educación Ley no. 2844. Verfügbar unter:
<http://ebr.minedu.gob.pe/normasebr.html> [15.8.2010]
- Reglamento de la educación básica alternativa. Verfügbar unter:
http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/xtras/reg2004_eba.pdf [15.8.2010]
- UMC (Unidad de Medición de la Calidad Educativa) Homepage:
<http://umc.minedu.gob.pe/>

Anhang

1. Liste der Interviewpartner/-innen

Codennamen	Geschlecht		Herkunft	Ort des Interviews
	w	m		
A	X		Aus Puno	Interview wurde vor dem Laden der Frau geführt. Während des Interviews gab es ab und zu Unterbrechungen durch Kundschaft.
B	X		Viertel	Interview wurde auf der Straße geführt. Die Frau war unterwegs, um Besorgungen zu machen. Auf dem Rücken hat sie ihr kleines Kind.
C	X		Quillabamba/Land	Interview wurde im Hof des Hauses, in dem die Interviewte mit ihrer Familie lebt, geführt.
D		X	Puno/Land	Interview wurde im Laden des Mannes durchgeführt. Auch hier gab es ab und zu Unterbrechungen durch Kundschaft.
E		X	Cusco/Stadt	Das Interview wurde an der Endhaltestelle des Buses durchgeführt. Der Mann wartet jedoch nicht auf den Bus, sondern scheint seine Freizeit hier zu verbringen.
F	X		Land	Das Interview wurde vor dem Haus, in dem die Frau wohnt, durchgeführt.
G		X	Paucatambo	Das Interview wurde im oberen Teil des Viertels durchgeführt. Hier ist es sehr ländlich, der Mann erntet gerade Mais.
H	X		Viertel	Das Interview wurde vor dem Haus der Familie der Frau durchgeführt. In diesem Haus befindet sich auch die Werkstatt, in der ihr Mann gerade arbeitet.
I	X		Viertel	Interview wurde vorm Haus, in dem die Frau mit ihrer Familie lebt, geführt. Ihr Mann kommt hinzu. Interview konnte nicht weitergeführt werden.
J1	X		Viertel	Interview auf der Straße (kurz)
J2		X	Paucatambo	Interview vor einem kleinen Laden, in dem Essen verkauft wird. Interviewter ist Ladenbesitzer.
K	X		Gleiches oder anderes Viertel	Interview wurde in dem kleinen Restaurant der Frau geführt. Unterbrechungen durch Bestellungen und durch kleine Tochter.
L	X		Viertel	Das Interview wurde vor dem Haus, in dem die Frau wohnt, geführt. Die Frau war gerade dabei ihre Wäsche zu waschen. Als sie die Wäsche ausspülen gehen muss (weil es nur bis zu einer bestimmten Zeit Wasser gibt), führe ich ein

				kurzes Interview mit zwei Kindern.
M	X		Viertel	Interview auf der Straße.
N	X		Land	Das Interview wurde an der Endhaltestelle des Buses geführt. Die Frau wollte unbedingt interviewt werden. Das Interview musste jedoch abgebrochen werden, weil die Frau mit dem Bus ins Zentrum fahren musste, um Essen auf der Straße zu verkaufen.
O	X		Viertel	Das Interview wurde in dem Hof des Hauses, in dem die Frau lebt, geführt.
P	X		Quillabamba/Land	Das Interview wurde vor der Schule des Teilviertels Huaracpunco geführt. Mehrere Frauen warten, um ihre Kinder von der Schule abzuholen.
Q	X		Puerto Maldonado	Das Interview wurde vor der Kirche des Viertels durchgeführt.

Weitere Interviews, die geführt aber nicht transkribiert wurden:				
	Geschlecht		Ort, an dem das Interview durchgeführt wurde	
	w	m		
R	Gruppe von Männern		Das Interview wurde vor einem kleinen Laden im Viertel durchgeführt. Vier Männer saßen dort, um Bier zu trinken und die Einweihung einer neuen Straße zu feiern.	
S	Gruppe von Frauen		Das Interview wurde bei einer faena (Gemeinschaftsarbeit) der Schule in Huaracpunco durchgeführt.	
T		X	Das Interview wurde bei einer faena in der Schule Huaracpunco durchgeführt.	
U	X		Das Interview wurde in der Schule Huaracpunco durchgeführt.	
V		X	Interview wurde auf der Straße durchgeführt.	
W		X	Interview wurde vor dem Haus des Mannes durchgeführt. Der Mann war gerade dabei, das Haus fertigzustellen.	
X		X	Das Interview wurde im Hof des Hauses des Mannes durchgeführt. Der Mann war gerade dabei mit seinen Kindern das Grundstück umzugraben.	
Y		X	Das Interview wurde in der Nähe eines Sportplatzes durchgeführt.	
Z1	X		Das Interview wurde in der Nähe der Schule des Teilviertels Ayuda Mutua durchgeführt	
Z2	X		Das Interview wurde in der Nähe der Schule des Teilviertels Ayuda Mutua durchgeführt.	
Z3	X		Das Interview wurde vor dem Laden der Frau durchgeführt	
Z4	X		Das Interview wurde vor dem Haus der Frau durchgeführt.	

2. Aktivitäten, bei denen eine Teilnehmende Beobachtung durchgeführt wurde

- Einer kleinen Zusammenkunft und Absprache des Teilviertels Huaracpunco (Es ging darum, welche Schritte unternommen werden sollen, um sich gegen die Erhöhung der Wasserpreise zu Wehr zu setzen).
- Einer faena des Teilviertels Huaracpunco
- Einer faena in der Schule
- Bei einem Fest in Ayuda Mutua
- Bei einer Versammlung des Viertels Huaracpunco. Im Anschluss an die Versammlung war es möglich, die Menschen vier Fragen zu stellen. Die Ergebnisse wurden auf Plakaten festgehalten.

3. Ergebnisse aus der Befragung in einer Bürgerversammlung

¿Que tienen que aprender los niños en la escuela/en el colegio?

Jugar

Leer y escribir

Valores - respeto

Educación oral

Disciplina

Amar a su patria

Amar a su familia

Amara su Huaracpunco

Generar trabajo/empleo/emprezas (p.Ej.touristica)

Inglés, francés

Computación (también para poder trabajar en esta área)

Que enseñan a ser útiles

Was sollen die Kinder in der Schule lernen?

Spielen

Lesen und Schreiben

Werte - Respekt

Kommunikation

Disziplin

Ihr Land zu lieben

Ihre Familie zu lieben

Ihr Huaracpunco zu lieben

Arbeitsplätze zu schaffen/eine Firma zu gründen (z.B. im Tourismus)

Englisch, Französisch

Informatik (auch um in diesem Bereich zu arbeiten)

Lernen, nützlich/fähig zu sein

¿Que problemas hay en el barrio ?

Delincuencia - robo, asaltos - todos los socios han sufrido asaltos ;
Presupuesto para seguridad ciudadana

Falta de pavimentación de las calles

Transporte de servicio urbano muy deficiente

Falta de agua (llega poquito)

Falta iluminación

Falta Posta de salud

Limpieza - votan basura en la calle, no hay disciplina

Problemas en la familia

Escuela de padres

Violencia familiar

Alcoholismo

Desnutrición infantil

Falta de trabajo

Falta de apoyo para niños

Construcción del colegio

Falta de oportunidades educación para el trabajo

Subsidio del gobierno

Welche Probleme gibt es im Viertel?

Kriminalität - Überfälle, Raub - alle Mitglieder wurden schon überfallen ;
Finanzielle Unterstützung für eine „Bürgerwehr“

Fehlende Asphaltierung der Straßen

Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel ist unzureichend

Fehlendes Wasser (es kommt nur sehr wenig an)

Fehlende Straßenbeleuchtung

Fehlende Ärzte

Sauberkeit im Viertel - Müll auf der Straße, es fehlt an Disziplin

Probleme in der Familie

Elternschule

Häusliche Gewalt

Alkoholismus

Unterernährung der Kinder

Fehlende Arbeitsmöglichkeiten

Fehlende/mangelhafte Ausbildung

Fehlende Unterstützung der Kinder

Bau einer Sekundarschule im Viertel

Fehlende berufliche Unterstützung für Jugendliche

(Fehlende) Unterstützung der Regierung

¿Qué Costumbres son importante para ustedes?

-Idiomas-

Quechua
Español

- Spirituelles/Glaube -

Religioso
Creencias de tradición
Místicas
Pago a la Pachamama

- Feste -

Inti Raymi
Fiestas del pueblo

- Gemeinschaft/Solidarität -

Responsabilidad social y religiosa
Solidaridad
Comunidad
Minca, aynis, faenas

- Weiteres -

Unidad de familia
Música

Welche Bräuche sind für Sie wichtig?

- Sprachen -

Quechua
Spanisch

- Spirituelles/Glaube -

Religiöse [Bräuche]
traditioneller Glaube
Mystik
Bezahlung der Pachamama (Mutter Erde)

- Feste -

Inti Raymi (Sonnenfest)
Dorffeste

- Gemeinschaft/Solidarität -

Religiöse und soziale Verantwortung
Solidarität
Dorfgemeinschaft
Minca, aynis, faena [unterschiedliche Arten der Gemeinschaftsarbeit]

- Weiteres -

Familienzusammenhalt
Musik

¿Que hay que saber y conocer para vivir aqui?

Quecha

Estatutos

Estudiar primaria; Educación

Tener profesión

Trabajo

Tener un trabajo

Concursar

Trabajar individual

Servicios

Saber de comercio

trabajo artesanal

Creatividad

Ingeniar

Estar en búsqueda de trabajo (oportunidades)

Tener mil oficios, saber de todo

Trabajo informal

Was muss man wissen und können, um hier zu leben?

Quechua

Die Satzung⁸⁸

Grundschule/Bildung

Einen Beruf haben

Arbeit

Eine Arbeit haben

Konkurrieren können

Alleine arbeiten

Dienstleistungen

Etwas vom Handel verstehen

Souvenirs herstellen können

Kreativität

Ideen haben

Auf der Suche nach Arbeit (Möglichkeiten) sein

Viele Beschäftigungsmöglichkeiten creehaben, alles wissen

Arbeiten im informellen Sektor

⁸⁸ Gemeint ist damit, die Satzung des Vereins des Viertels.