



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Educación Intercultural y Bilingüe im städtischen
Raum Cusco – für wen, wozu und wie?“

Eine empirische Untersuchung zu den Konzeptionen interkultureller
Erziehung und den Möglichkeiten ihrer Umsetzung.

Verfasserin

Hannah Felicitas Vesely, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Oktober 2012

Studienkennzahl lt.

A 236 352

Studienblatt:

Studienrichtung lt.

Diplomstudium Romanistik Spanisch

Studienblatt:

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Danken möchte ich all jenen, die direkt oder indirekt zur Entstehung dieser Diplomarbeit beigetragen haben – vor allem Virginia Zavala, die mir in einem aufschlussreichen und inspirierenden Gespräch eine neue Blickrichtung auf meine Arbeit zeigte sowie Elena und Modesta, mit denen ich die Apus, die magischen Berge der Sierra, kennen lernte.

con respeto y cariño

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| 1. Einleitung | 5 |
| 1.1 Inhalt..... | 5 |
| 1.2 Methode..... | 7 |
| 2. Bilinguale Erziehung und Bildungspolitik in Peru | 10 |
| 2.1 Bilinguismus und bilinguale Erziehung | 10 |
| 2.1.1 Modelle bilingualer Erziehung und ihre Motivation | 14 |
| 2.2 Peru..... | 21 |
| 2.3 Zur Entwicklung der EIB in Peru | 26 |
| 2.4 Die gesetzliche Lage der EIB in Peru..... | 30 |
| 3. Annäherung an die soziokulturelle Situation in Peru..... | 36 |
| 3.1 Zur Konstruktion nationaler Identität(en) in Peru | 37 |
| 3.1.1 „Mestizaje“ und Modernisierung als Paradigmen der Homogenisierung..... | 44 |
| 3.1.2 Identidades indígenas und Movimientos indígenas | 49 |
| 3.2 Diglossie und kulturelle Diglossie..... | 54 |
| 3.3 Zu Status, Prestige und kommunikativem Wert des Quechua | 62 |
| 3.4 Soziale Minoritäten, Assimilation, Sprecherhaltungen | 67 |
| 4. Zum politischen Diskurs über Interkulturalität..... | 73 |
| 4.1 Über Kultur(-politik) hin zu einer kritischen Definition von Interkulturalität | 74 |
| 4.1.1 Interculturalismo funcional vs. Interculturalismo crítico..... | 81 |
| 4.2 Transkulturalität statt Interkulturalität? | 85 |
| 4.3 Intrakulturalität: Voraussetzung für die educación intercultural? | 87 |
| 5. Empirische Untersuchung | 89 |
| 5.1 Skizzierung des Forschungsprozesses | 89 |
| 5.2 Analyse der Interviews | 93 |
| 5.2.1 Interculturalidad para <i>el otro</i> oder „die kulturlose Stadt“ | 93 |
| 5.2.2 La discriminación se trabaja a través de la afirmación cultural | 97 |
| 5.2.3 Intraculturalidad als afirmación cultural als Voraussetzung für Interculturalidad .. | 99 |
| 5.2.4 Interculturalidad zur Erhaltung, Bewahrung, Rettung minderbewerteter Kulturen | 100 |
| 5.2.5 Die Indigenen identifizieren Interkulturalität mit sich selbst..... | 102 |
| 5.2.6 Sabiduría vs. Conocimiento | 103 |
| 5.2.7 Interkulturalität als Diversifizierung und Kontextualisierung des DCN | 107 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.8 Beispiele eines interkulturellen Unterrichts in der Stadt | 110 |
| 5.2.9 Todo depende de la actitud del maestro..... | 115 |
| 5.2.10 Der Wille der Regierung..... | 121 |
| 6. Resümee | 127 |
| 7. Appendices | 134 |
| 7.1 Appendix I: Interviewleitfaden und Kurzinformation zu den Befragten..... | 134 |
| 7.1.1 Neri Mamani Vilca | 134 |
| 7.1.2 Modesta Challco Inca | 135 |
| 7.1.3 Aurelio Yucra Pinedo | 136 |
| 7.1.4 Franklin Delgado Villena..... | 137 |
| 7.1.5 Judith Aronaca Cuno..... | 137 |
| 7.1.6 Elmer und Jaydeé..... | 138 |
| 7.2 Appendix II: Abkürzungsverzeichnis | 139 |
| 7.3 Appendix III: Bibliographie | 140 |
| 7.3.1 Artikel, Bücher und Sammelbände | 140 |
| 7.3.2 Internetquellen | 144 |
| 7.3.3 Abbildungsverzeichnis..... | 145 |
| 7.4 Appendix IV: Zusammenfassungen | 146 |
| 7.4.1 Deutsche Kurzfassung | 146 |
| 7.4.2 Abstract in English..... | 147 |
| 7.4.3 Resúmen en Español | 149 |
| 7.5 Appendix V: Curriculum Vitae | 156 |

1. Einleitung

“Si la educación en el Perú es democrática, entonces es intercultural y bilingüe.”

Dieser Ausspruch ist in großen Lettern an der Wand des Büros der Unidad de Educación Primaria, Cusco, zu lesen. So klar und entschlossen formuliert, wirkt dieser einfache Konditionalsatz durchaus schlüssig. Wie verworren und komplex dieser sich jedoch in der Realität gestaltet und wie schwierig diese Bedingung zu verwirklichen ist, soll durch diese Arbeit erfahren werden.

1.1 Inhalt

“En teoría, la región [Cusco] tiene mayoría lingüística quechua, necesita una educación intercultural y bilingüe también. Pero eso es está en teoría. En la práctica todavía no se ha ingresado a ese trabajo, no se está haciendo nada. Porque se han cancelado algunas estrategias (...) no hay estrategias respectivas a nivel del estado que estén funcionando.”¹

Wenn Neri Mamani Vilca als einzige Spezialistin der Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) in der Dirección Regional de Educación (DRE) Cusco behauptet, die EIB existiere zwar in der Theorie, deren Umsetzung in die Praxis werde aber nicht weiter verfolgt, dann ist es, als würde man aus einem Traum in die ernüchternde Realität zurückgeholt werden. Bevor nach möglichen positiven Auswirkungen einer EIB auf soziale und politische Faktoren gefragt werden kann, muss an den Ausgangspunkt zurückgekehrt und die Frage gestellt werden, ob es denn die EIB in Peru überhaupt gibt, d.h. ob sie tatsächlich praktiziert wird? Die im Rahmen der EIB veranlassten bildungspolitischen Maßnahmen scheinen ihre Ziele nicht erfüllen zu können. (vgl. u.a. Zavala 2003 und 2005; Peschiera Ruju 2010; Trapnell 2011). Diese Arbeit basiert auf der Annahme, dass sich die durch die EIB erhofften Erfolge nicht verwirklichen können, solange es keinen Konsens darüber, was die EIB ist, sein soll oder sein will, zwischen den AkteurInnen gibt und solange diese eine wenig kritische bis akritische Sicht über die soziokulturelle Situation in Peru haben. Ohne einen Konsens über Ziele der EIB und mögliche Strategien diese zu erreichen und ohne dabei soziokulturelle

¹ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 12:11

Probleme zu thematisieren, läuft interkulturelle Politik sowie interkulturelle Erziehung Gefahr utopisch und bedeutungslos zu werden. (vgl. u.a. Vich 2005; Tubino 2005). Interkulturalität in einer von asymmetrischen Machtbeziehungen geprägten Gesellschaft zu leben, scheint einem Paradoxon gleich zu kommen:

“La interculturalidad no es fácil de practicar. Está en la teoría, está bonito ahí, pero desde el momento que hay una asimetría en la sociedad, una diferencia entre culturas, con una cultura dominante y una cultura dominada, entonces hay este tema de discriminación. En ese espacio de discriminación no podemos hablar de interculturalidad.”²

Ziel dieser Arbeit ist es daher, die unterschiedlichen Konzeptionen und Interpretationen von Interkulturalität als auch die an diese gestellten Erwartungen der unterschiedlichen AkteurInnen und Beteiligten der interkulturellen Erziehung sichtbar zu machen. Als zentrale Fragestellung kann deshalb folgende gelten:

- **Wie wird die Educación Intercultural y Bilingüe und ihre Politik von den unterschiedlichen AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt?**

Um zu möglichen Ergebnissen zu kommen, werde ich zunächst auf theoretischer Ebene die politischen Diskurse über Interkulturalität in Hinblick auf ihre Absichten untersuchen und den von der peruanischen Regierung offiziell geführten Diskurs in den Kontext dieser Analyse stellen. Das Verständnis von Interkulturalität, auf welchem sich bildungspolitische Maßnahmen des Staats als einen der Akteure der interkulturellen Erziehung gründen, kann über die Analyse von Gesetzen und bildungspolitischen Richtlinien sichtbar gemacht werden. Kern dieser Arbeit werden aber die Interpretationen über interkulturelle Erziehung all jener sein, die an deren Umsetzung unmittelbar beteiligt sind: Funktionäre der regionalen Bildungsdirektionen, Schuldirektoren, LehrerInnen, Eltern und Schüler. Um zu erfahren, ob und wenn ja wie Interkulturalität im Unterricht umgesetzt wird, in anderen Worten, wie Interkulturalität im städtischen Klassenzimmer gelebt und erfahren werden kann, habe ich eine qualitative Feldforschung in Cusco und Sicuani durchgeführt. Die mit zwei Lehrern, einem Direktor, einer Mutter, zwei Schülern und einer Funktionärin geführten Gespräche,

² Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 03:54

deren spezifische Planung in Orientierung an die Gesprächspartner erfolgte, kreisen im Wesentlichen um folgende Leitfragen:

- Was bedeutet Interkulturalität?
- Was soll Gegenstand eines interkulturellen Unterrichts sein?
- An wen richtet sich interkulturelle Erziehung bzw. an wen sollte sie sich richten?
- Wie lässt sich Interkulturalität in die Praxis umsetzen, in anderen Worten, wie wird Interkulturalität in Schulen im städtischen Raum gelebt?
- Welche Erwartungen werden an Interkulturalität gestellt? Interkulturalität – warum und wozu?

Durch die Sichtbarmachung der unterschiedlichen Perspektiven und Erwartungen der verschiedenen Akteure der interkulturellen Erziehung in Peru sollen als weiteres Ziel dieser Arbeit mögliche Gründe für die mangelnde Umsetzung der EIB aufgezeigt und somit neue Übereinkünfte, die es der EIB erlauben sich auf eine breite Basis in der Gesellschaft zu stützen, ermöglicht werden. Die Frage, ob die AkteurInnen der EIB in ihrem Verständnis über Interkulturalität eine kritische Haltung gegenüber der soziokulturellen Situation in Peru einnehmen, ist für die gesamte Arbeit von großer Relevanz. Schließlich leitet sie zu der entscheidenden Frage über, ob die EIB ein Ort der Ermächtigung³ der indigenen Gruppen oder der Reproduktion hegemonialer Machtverhältnisse ist bzw. sein will.

1.2 Methode

Im Interesse dieser Arbeit liegt es, die Interpretationen und Haltungen der AkteurInnen der interkulturellen Erziehung zu ergründen. Inhaltlich kann der Forschungsgegenstand als sehr komplex, dynamisch, differenziert und widersprüchlich charakterisiert werden; aufgrund der Subjektivität des Themas können mögliche Ergebnisse aber weder als richtig noch falsch bewertet werden. Zudem erfordert die Problematik der Diskriminierung, die mit dem Thema in enger Verbindung steht, große Sensibilität in der Herangehensweise. Aus diesen Gründen schien es mir naheliegend, einen qualitativen Zugang zum Forschungsgegenstand zu wählen:

³ Begriffserklärung des Begriffs *Ermächtigung* bzw. *Empowerment*: Ziel des *empowerment*-Ansatzes in der Entwicklungspolitik ist es, benachteiligten Gruppen selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen und ihre gleichberechtigte Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik zu befördern. (vgl. Nohlen 2002:224).

„Handelt es sich um einen Gegenstand, der sehr komplex, differenziert, vielleicht auch widersprüchlich und noch unerschlossen ist, oder stehen Entwicklungsprozesse im Vordergrund, ist qualitative Forschung angemessen.“ (Haberhauer-Stidl 2005:20).

Welches Verständnis von Interkulturalität und welche Erwartungen die AkteurInnen an die interkulturelle Erziehung stellen, kann nur durch ein direktes Gespräch mit diesen in Erfahrung gebracht werden – die Methode der qualitativen Interviews erschien dafür passend. Scheuch (zit.n. Lamnek 2005:330) definiert ein Interview als „[...] ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlasst werden soll“.

Als spezifische Form des Interviews erwies sich die des Leitfadeninterviews als nützlich. Ein leitfadengestütztes Interview liegt nach dem Grad der Strukturierung beurteilt zwischen dem völlig unstrukturierten narrativen Interview und dem stark strukturierten Fragebogen und kann als teilstrukturiert betrachtet werden (vgl. Haberhauer-Stidl 2005:23).

„Das Leitfadeninterview ist stärker strukturiert als das narrative, ermöglicht aber dennoch Erzählungen. Vor der Durchführung des Interviews wird ein Leitfaden erarbeitet, in den das Vorwissen des Forschers oder der Forscherin zu der Untersuchungsfrage eingeht. Mit dem Leitfaden werden einzelne Themengebiete vorgegeben, und das Interview wird thematisch eingegrenzt.“ (Haberhauer-Stidl 2005:23).

Interviews, die im Gegensatz zu einem Alltagsgespräch als etwas förmlicheres Gespräch gelten, weisen – obwohl sie in offener, narrativer Form durchgeführt werden können – eine in der Situation spezifische Strukturierung der Kommunikation auf – wie etwa durch die explizite Rollendifferenz des Fragens und Zuhörens bzw. des Antwortens (vgl. Lueger 2000:189). Das bedeutet also, dass „Interviews aufgrund der Filterwirkung des Gesprächskontextes und der Forcierung der Textproduktion durch die ForscherInnen“ (Lueger 2000:189) deutlich vorsichtiger als natürliche Materialien zu handhaben sind. In anderen Worten, impliziert die Interviewsituation an sich ein gewisses Verzerrungsrisiko. In Hinblick auf die Auswertung betrachte ich das durch die Interviews gewonnene Textmaterial als kommunikative Ausdrucksgestalt, „die aus einem kollektiv konstruierten Sinnhorizont emergiert und folglich nur unter der Bedingung der (Re-)Konstruktion dieses sozialen Kontextes heraus seine Bedeutung erschließt“ (Lueger 2000:187). Um die gewonnenen Informationen der Komplexität des Themas gerecht werdend auswerten zu können, werde ich

sie in den Kontext der auf theoretischer Ebene durchgeführten Analyse der soziokulturellen Situation in Peru stellen. Diese wird sich mit Themen wie der Konstruktion nationaler Identität(en) in Peru, Assimilation, Diglossie sowie Status, Prestige und kommunikativer Wert des Quechua beschäftigen. Denn „Textelemente lassen sich nur integriert in die Totalität gesellschaftlicher Praxis begreifen und nicht in ihrem textuellen Inseldasein“ (Lueger 2000:187).

2. Bilinguale Erziehung und Bildungspolitik in Peru

2.1 Bilinguismus und bilinguale Erziehung

Wenn sich diese Arbeit mit der konkreten Umsetzung (bzw. Nicht-Umsetzung) der interkulturellen bilingualen Erziehung in Peru beschäftigt, dann stellt sich zuallererst die Notwendigkeit, die Termini Bilinguismus und bilinguale Erziehung zu erörtern. Dieses Kapitel soll oder kann aber nur eine Einführung in das äußerst vielschichtige Thema der Zweisprachigkeit – beispielsweise kann es Gegenstand der Psycho- sowie der Soziolinguistik, der Kognitionspsychologie, der Sozialpsychologie, der Migrations-, Wirtschafts- und Bildungspolitik, sowie der Ethik und der Menschenrechte sein – geben und für diese Arbeit grundlegende Fragen klären: Mögliche Formen und Vorteile von Zweisprachigkeit werde ich in diesem Kapitel auf der Ebene der Kompetenz sowie auf der individuellen Sprecherebene behandeln (– auf die Performanz und deren Umstände bzw. auf das tatsächliche sprachliche Verhalten von mehrsprachigen Sprechern bzw. Gruppen gehe ich in Kapitel 3.2, 3.3 und 3.4 ein). Die Frage nach den möglichen Formen bilingualer Erziehung möchte ich in Zusammenhang mit den Zielen, die diese verfolgen, stellen: Kann bzw. will bilingualer Unterricht ein Ort des Empowerments werden?

Was bedeutet es zweisprachig zu sein bzw. wer kann als zweisprachig bezeichnet werden? Oder anders gefragt: Wer ist eigentlich einsprachig? François Grosjean (1982) bemerkt in seinem Werk *Life with Two Languages*, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig ist und dass Bilinguismus in jedem Land der Welt vertreten ist. Zudem kommt, dass die meisten Sprachen der Welt sich nicht auf ein bestimmtes Gebiet beschränken. Es gibt mehr als 5000 Sprachen in der Welt, aber nur etwa 200 Länder. Das bedeutet, dass der Großteil aller Sprachen an Orten gesprochen wird, an denen eine andere Sprache die offizielle Staatssprache ist und den lokalen Sprachen gegenüber bevorzugt wird (vgl. Dorian 1999:26). In Lateinamerika gibt es über 400 indigene Gruppen, die zusammen mehr als 30 Millionen Menschen sind. Quechua zählt dabei die größte Sprechergruppe; für ein Fünftel (sprich 5 Millionen) der Bevölkerung Perus ist Quechua Erstsprache; für eine weitere halbe Million ist es Aymara. Über ein Viertel (2.8 Millionen) der Bevölkerung Boliviens spricht Quechua; in Ecuador zählt das Quichua 1.5 Millionen Sprecher. Nahuatl, Maya, Aymara und Guaraní sind weitere Sprachgruppen, die jeweils über eine Million Sprecher besitzen. (vgl. García 1999:229). Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist ein diffuses, aber ein alltägliches und uns

allumgebendes Phänomen, sodass Einsprachigkeit eher als Ausnahme gelten kann. Wodurch zeichnet sich Zweisprachigkeit nun aber aus?

Bilinguismus ist ein komplexes Phänomen, das aus mehreren Perspektiven und Wissenschaftsdisziplinen betrachtet werden kann; eine Annäherung an dieses Zusammenspiel verschiedener Faktoren kann also nur im Rahmen gewisser Ebenen erfolgen (vgl. Baker/Prys Jones 1998:2f). Zweisprachig zu sein bedeutet nicht, zwei Sprachen vollkommen gleich gut zu beherrschen – fast immer gibt es eine stärker entwickelte, eine dominante Sprache. Symmetrische Zweisprachigkeit bleibt eine Idealvorstellung, die in der Realität schwer bis gar nicht zu erreichen ist – wohl schon deshalb nicht, weil sich die Erfahrungen der betroffenen Sprecher in den Sprachen nie vollständig entsprechen werden. Der Begriff der asymmetrischen Zweisprachigkeit hingegen scheint der Wirklichkeit gerechter zu werden. *Asymmetrische Zweisprachigkeit* meint, dass eine Sprache in Bezug auf alle sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen) weniger gut beherrscht wird als eine andere. Es kann aber genauso vorkommen, dass eine Teilkompetenz in beiden Sprachen gleichwertig ist, oder aber auch, dass nur in einzelnen Kenntnisse vorhanden sind. Mit der Zeit kann sich der Grad der Kompetenz in beide Richtungen verändern: Kompetenz kann gewonnen aber auch verloren werden (vgl. Kremnitz 1994:25). Bilinguale Sprecher beherrschen aber selten eine Sprache in dem Ausmaß, wie monolinguale es tun. Das liegt daran, dass bilinguale Sprecher nicht alle ihre Kommunikationsbedürfnisse in einer Sprache ausdrücken (dürfen), sondern dass den Sprachen unterschiedliche Gebrauchsweisen zukommen (vgl. Baker/Prys Jones 1998:3). Das führt zu der grundlegenden Unterscheidung in Kompetenz und Performanz. Während die *Kompetenz* etwas über die sprachlichen Fähigkeiten des Sprechers aussagt, beschreibt die *Performanz* sein tatsächliches sprachliches Verhalten (vgl. Kremnitz 1994:24). Diese Performanzumstände zu untersuchen fällt ins Aufgabenfeld der Soziolinguistik oder etwa der Sozialpsychologie; zu ihrem Begriffsinventar gehören Status, Prestige und Gebrauchswert von Sprachen⁴. An dieser Stelle ist es weiter sinnvoll, einen *isolierten* oder *individuellen Bilinguismus* von einem *sozialen* oder *allgemeinen Bilinguismus* abzugrenzen. Bleibt man auf der Ebene der Fähigkeiten, sprich der Kompetenz, kann so ein mehrsprachiges Individuum, das sich von seiner Umgebung durch diese mehrsprachige Kompetenz abgrenzt, von einer mehrsprachigen Gruppe, deren Mehrsprachigkeit

⁴ Zu Status, Prestige und Gebrauchswert von Sprachen, im Speziellen des Quechua, schreibe ich ausführlich in Kapitel 3.3

Charakteristikum der ganzen Gruppe ist, unterschieden werden. Inwieweit es dieser Gruppe möglich oder erlaubt ist, ihre Mehrsprachigkeit ins öffentliche Leben zu integrieren, kann durch das Konzept der Diglossie⁵ beschrieben werden. An dieser Stelle möchte ich aber auf der Ebene des individuellen Bilinguismus – und zwar auf der Ebene der Kompetenz – bleiben, um auf die Vorteile bzw. Nachteile, die Bilinguismus mit sich bringt, einzugehen. Nach der Studie von Peal und Lambert (1962) wirkt sich Bilinguismus ausschließlich positiv aus und bringt keine negativen, höchstens neutrale Konsequenzen mit sich (vgl. Baker/Prys Jones 1998:65). Bilinguismus fördert die kognitive Entwicklung, wie die Fähigkeit zum abstrakten Denken und geistige Flexibilität, und steigert somit die Intelligenz wie auch die Kreativität. Mehrsprachig zu sein schafft mehr Freiheit im Denken: Zweisprachige haben zwei oder mehr Bezeichnungen für denselben außersprachlichen Referenten oder dieselbe Idee, d.h. sie haben auch zwei oder mehr mögliche Wege sich diesem Gegenstand oder Idee anzunähern (vgl. Baker/Prys Jones 1998:67). Durch Zwei- oder Mehrsprachigkeit entsteht eine höheres Maß an Sprachbewusstsein – außerdem führt die Fähigkeit sich in zwei oder mehreren Sprachen verständigen und sich zwischen ihnen hin und her bewegen zu können zu einer größeren Sensibilität für Kommunikation im Allgemeinen (vgl. Baker/Prys Jones 1998:56). Die Vorteile von Bilinguismus liegen nicht nur in kognitiven Aspekten, sondern auch in der möglichen Stärkung der persönlichen sowie der sozialen Identität. Für (sprachliche) Minderheiten oder Angehörige von „kleinen“ Sprachen ist es (überlebens)notwendig einen hohen Grad an Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu besitzen, um ihre Bedürfnisse erfüllen zu können. „As a minority speaker, I am prepared for just everything“ sagt die Geschichtenerzählerin Jan Blake⁶: Als Mitglied einer Minderheit in der Mehrheitsgesellschaft zu überleben, verlange die eigene Sprache und Kultur wie auch die Sprache und Spielregeln der dominanten Kultur perfekt zu beherrschen. Während die Mutter- oder Erstsprache notwendig für das psychologische, kognitive und spirituelle Überleben und ihre Verwendung als kulturelles Recht zu sehen ist, wird das Beherrschen anderer Sprachen, wie der offiziellen Staatssprachen, zur Voraussetzung, um am öffentlichen Leben teilnehmen, d.h. die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Rechte in Anspruch nehmen zu können (vgl. Skutnabb-Kangas 1999:58). Letztendlich aber sollen alle, nicht nur privilegierte Eliten oder arme Minderheiten, über mündliche und schriftliche Kompetenz in zumindest zwei Sprachen verfügen, um sich dadurch der eigenen ethnischen und sprachlichen Wurzeln

⁵ Vgl. zu Diglossie Kapitel 3.2

⁶ Mündliches Zitat von Jane Blake in der Brunnenpassage Wien am 24.5.12

bewusst zu werden und die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu entwickeln (vgl. Skutnabb-Kangas 1999:58). Zwei- oder Mehrsprachigkeit kann als Bereicherung für ALLE gesehen werden: Jede Sprache ist eine Art, die Welt zu erfahren; sich in mehreren Sprachen zu bewegen, bedeutet sich unterschiedliche Erfahrungswelten zu erschließen – was den Weg für Verständnis, Dialog und Toleranz öffnet.

„Language rights for all are part of human rights. Language rights are prerequisite to many other human rights. Linguistic human rights in education are a prerequisite for the maintenance of the diversity of the world that we all are responsible for.“
(Skutnabb-Kangas 1999:58)

Die Muttersprache zu verwenden sowie die Möglichkeit diese in der Schule zu lernen gilt als Menschenrecht⁷. Wenn im Folgenden Modelle bilingualer Erziehung diskutiert werden, möchte ich dies unter der Fragestellung tun, welche Ziele mit einer bilingualen Erziehung verfolgt werden; schließlich, ob sie zu einer Ermächtigung der einer Minderheit angehörigen Kinder führt?

⁷ Artikel 2 der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen (The 1948 Universal Declaration of Human Rights by the United Nations) lautet: „Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status.“

(http://www.un.org/events/humanrights/2007/hrphotos/declaration%20_eng.pdf, letzter Zugriff 15.6.12)

Artikel 30 der Erklärung der Kinderrechte (The United Nations' Convention on the Rights of the Child, 1989) lautet: „In those States in which ethnic, religious or linguistic minorities or persons of indigenous origin exist, a child belonging to such a minority or who is indigenous shall not be denied the right, in community with other members of his or her group, to enjoy his or her own culture, to profess and practise his or her own religion, or to use his or her own language.“

(http://www.childrensrights.ie/sites/default/files/submissions_reports/files/UNCRCEnglish_0.pdf, letzter Zugriff 15.6.12)

2.1.1 Modelle bilingualer Erziehung und ihre Motivation

„If social integration is taken to be a psychological state characterized by positive self/ingroup identity along with positive other/outgroup identification, then bilingualism, both at the individual and at the social levels, seems to promote social integration.“ (Ajit K. Mohanty, zit.n. Skutnabb-Kangas 1999:42)

Bilinguale Erziehung als kollektive Zweisprachigkeit lässt sich genauso wie die individuelle über ihre Ziele charakterisieren: Nach der psychologischen Motivation kann in eine instrumentelle und in eine integrative Zweisprachigkeit unterschieden werden (vgl. Kremnitz 1994:26). Das Ziel der instrumentellen (oder funktionalen) Zweisprachigkeit ist es die eigenen Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Die integrative Zweisprachigkeit soll hingegen dazu beitragen, den Sprecher besser in eine (neue bzw. dominante) Gesellschaftsgruppe zu integrieren. Eine solche Motivation wird Lernprioritäten sowie Verhaltensweisen des Sprechers verändern, denn um als ein Mitglied „wie jedes andere auch“ der Gesellschaft anerkannt zu werden, wird maximale Kompetenz in der Zielsprache angestrebt, wobei die in der zweiten Sprache möglicherweise ungenutzt bleibt. Die finnische Soziolinguistin Skutnabb-Kangas (1999: 42) kategorisiert die verschiedenen Arten bilingualer Erziehung in *nonmodels* (a), *weak models* (b) und *strong models* (c); bestimmt durch die soziale Realität, folgen diese unterschiedlichen Motivationen. Während die „starken Modelle“ meist innerhalb der Majoritätsgruppe bzw. zwischen Sprachen mit jeweils hohem Prestige zu finden sind und allgemein instrumentelle Ziele verfolgen, so sind die „Unmodelle“ sowie die „schwachen Modelle“ bilingualer Erziehung nach wie vor die bei Indigenen und Minderheiten am häufigsten angewendeten. Nach Skutnabb-Kangas verletzen die Modelle der Kategorien (a) und (b) die Menschenrechte und tragen längerfristig zu sprachlichem Genozid⁸ bei. Diese bilingualen Erziehungsmodelle stehen unter dem Paradigma der Homogenisierung und verfolgen integrative Zwecke; ihr Ursprung ist in der Assimilationspolitik der Nationalstaaten zu suchen, deren Ziel eine vollständige Territorialisierung von Sprache und Kultur ist. In anderen Worten, dem nationalistischem Einheitsideal entsprechend müssen nationale und sprachliche Identität übereinstimmen. Dieser Homogenisierungsprozess wird in erster Linie

⁸ „Article II: In the present Convention, genocide means any of the following acts committed with intent to destroy, in whole or in part, a national, ethnical, racial or religious group, as such:[...] (e) Forcibly transferring children of the group to another group.“ Aus: Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide. Adopted by Resolution 260 (III) A of the U.N. General Assembly on 9 December 1948.(<http://www.preventgenocide.org/law/convention/text.htm#II>, letzter Zugriff 18.6.12)

über die Institution Schule ausgetragen. Integration wird dabei als alleinige Aufgabe der „Andersartigen“, also der Minderheiten verstanden; demnach verschulden die Minderheiten ihr Versagen selbst. Wenn also Kinder einer Minderheit die Schule abbrechen und in Arbeitslosen- und Jugendkriminalitätsstatistiken überrepräsentiert sind, dann sind die Probleme auf das Kind selbst, seine Eltern sowie auf die Gruppe und deren sprachliche und kulturelle Unzulänglichkeiten zurückzuführen. Skutnabb-Kangas (1999:43) hält dem entgegen, dass „the wrong choice of medium of education is the main pedagogical reason for ‚illiteracy‘ in the world“. Bilinguale Erziehungsprogramme, deren Ziel es ist die Minderheit zu integrieren bzw. deren „Defizite“ durch verstärkten Unterricht in der dominanten Sprache bzw. durch anfänglichen Unterricht in der Erstsprache und Formen interkulturellen Unterrichts zu kompensieren, sind als „Unmodelle“ oder „schwache Modelle“ zu bewerten: Das in der Welt am häufigsten vertretene *Submersionsmodell* (oder provokativ ausgedrückt „Versinke oder Schwimm“ Modell) „zwingt“ die Kinder einer sprachlichen Minderheit (deren Muttersprache ein niedriges Prestige hat) dem Unterricht in der (hoch bewerteten) Sprache der Majorität zu folgen; die Lehrperson versteht die Minderheitensprache üblicherweise nicht. Das hat zur Folge, dass die Kinder der Minderheit ihre Muttersprache nur unzureichend lernen bzw. diese durch die Mehrheitssprache ersetzt wird – wobei es zu dem von der skandinavischen Soziolinguistik bezeichneten Problem der *Halbsprachigkeit* kommen kann: Es gibt Sprecher, die zwei Sprachen nur unvollständig, nur halb beherrschen und deshalb nicht in der Lage sind, ihre Kommunikationsbedürfnisse ganz zu befriedigen (vgl. Kremnitz 1994:25). Dieses – in weiten Teilen Perus alltägliche – Phänomen kommt meist in Gebieten vor, wo zwischen den Sprachgruppen ein starkes soziales Gefälle besteht, in anderen Worten, wo die Sprecher einer dominierten Sprache die dominante Sprache durch Submersions – oder auch Transitionsmodelle erlernen müssen. Beim *Übergangs- oder Transitionsmodell* werden die Kinder einer niedrig bewerteten sprachlichen Minderheit anfänglich in ihrer Muttersprache unterrichtet. Der Muttersprache kommt dabei aber nur eine instrumentelle Bedeutung zu, d.h. Ziel dieses Modells ist ein vollständiger Wechsel zur dominanten Sprache. In den meisten Fällen besitzt die Lehrperson eine schwache bilinguale Kompetenz (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 45ff). Das frühzeitigen Erfolg versprechende Transitionsmodell kann als „menschlichere“ Art der Assimilation im Gegensatz zum Submersionsmodell verstanden werden. Die Modelle der Kategorie (a) und (b) sind folglich als „language shift“ Programme zu bezeichnen; es wird deshalb nur ein geringer Grad an Zweisprachigkeit erlangt. Da es sich in diesen Fällen bei den zu erlernenden Sprachen um Sprachen mit unterschiedlichem sozialem Prestige handelt, in anderen Worten, um eine dominante und eine dominierte

Sprache, kommen den Sprachen unterschiedliche Gebrauchsweisen zu, was zu einer unterschiedlichen Ausprägung der Teilkompetenzen in den beiden Sprachen führt.

Obwohl ich nun in meiner Arbeit etwas vorgreife, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass die (staatliche) Educación Intercultural Bilingüe in Peru in ihren besten Fällen als Transitionsmodell zu bezeichnen ist: In den sehr wenigen und vereinzelt Schulen, wo ein bilingualer Unterricht durchgeführt wird, sollen über die Vermittlung der Erstsprache bessere Kenntnisse in der dominanten Sprache erlangt werden wie auch das Wissen lokaler Kulturen als Brücke zum hegemonialen Wissen, das es immer zu erreichen gilt, dienen soll. (vgl. Montoya Rojas 2001; Trapnell 2011). Die Beschränkung bilingualen Unterrichts auf die ersten Unterrichtsjahre bestärkt die Annahme, dass es sich bei der staatlichen EIB gewissermaßen um ein „language shift“ Programm handelt; im Gegensatz dazu stehen die Bemühungen indigener Gruppen, ihre Sprache und Kultur durch die EIB zu erhalten, zu retten, zu bestärken (vgl. Kapitel 5.2.4).

Eine hohe bilinguale Kompetenz kann aber durch die „starken Modelle“ erreicht werden: Das *Immersionsmodell* wird innerhalb einer sprachlichen Majorität angewendet. Die Kinder, deren Muttersprache ein hohes Prestige besitzt, entscheiden sich in einer Fremdsprache (von hohem Prestige) unterrichtet zu werden; die Lehrperson ist zweisprachig und kann somit in beiden Sprachen auf die Kinder eingehen. Die Muttersprache ist dabei nicht in Gefahr, da sich das Kind in einer additiven Lernsituation – beide Sprachen sind von hohem Prestige – befindet. Das Immersionsmodell folgt instrumentellen Zwecken, wie dass bilinguale Kompetenz die Jobchancen erhöht. Ein weiteres Modell der Kategorie (c) ist das *Erhaltungs- oder Schutzprogramm*: Dabei können sich die Kinder als Angehörige der Minderheit frei dazu entscheiden in ihrer Muttersprache unterrichtet zu werden; die Sprache der Majorität wird als Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet. Die Lehrperson besitzt eine hohe bilinguale Kompetenz. Dieses Modell trägt zur Entwicklung einer positiven bilingualen, bikulturellen und binationalen Identität bei. In der Realität haben aber sehr wenig Indigene und andere ethnische Minderheiten die Möglichkeit an dem Erhaltungs- oder Schutzprogramm teilzunehmen. Öfter als sozial niedrig bewerteten sprachlichen Minderheiten ist es Minderheiten, deren Sprache ein mittleres bis hohes soziales Prestige besitzt oder aber anderswo offizielle Staatsprache ist, möglich dieses Programm wahrzunehmen. Beim „*two-way*“ Modell soll es zu einem Austausch zwischen der sprachlichen Minderheit und der

Mehrheit kommen. In einer Klasse werden deshalb 50% der Kinder der Minderheitensprache (die eine gemeinsame Muttersprache haben) zusammen mit 50% der Kinder der dominanten Sprachgruppe unterrichtet; die Lehrperson muss dafür vollkommen zweisprachig sein. Anfangs wird in der Minderheitensprache unterrichtet, dann in beiden (vgl. Skutnabb-Kangas 1999:49ff).

Ein bilinguales Erziehungsprogramm kann nach Skutnabb-Kangas (1999:42) als gut gelten, wenn es aus dem Blickpunkt der Sprachen und Identität folgende Ziele erfüllt: einen hohen Grad an Mehrsprachigkeit (1); gerechte Voraussetzungen die schulischen Leistungen zu erbringen (2); eine starke, positive multilinguale und multikulturelle Identität und Einstellung zu sich selbst und anderen gegenüber (3). Dabei sind die starken Modelle die einzigen, die alle Ziele für die ganze Gruppe erfüllen können. Skutnabb-Kangas (1999:51ff) formuliert einige Grundprinzipien, die als Basisrichtlinie für „starke Modelle“ bzw. zur Erfüllung der Ziele gelten können: In den ersten acht Schuljahren soll das Hauptmedium des Unterrichts die Sprache sein, die geringere Chancen hat sich vollständig zu entwickeln, in anderen Worten, die Minderheitensprache. Zu Beginn sollen die Kinder je nach ihren Sprachgruppen getrennt werden, und erst später gemeinsam unterrichtet werden; die reine Anwesenheit von Kindern der sprachlichen Majorität kann auf die Kinder der Minderheit überwältigend wirken. Alle Kinder, nicht nur die der Minderheit, müssen einen hohen Grad an Zweisprachigkeit erreichen. Es ist wichtig, die Kinder in Bezug auf das Prestige ihrer Muttersprache und dem Können in der Sprache, in der Instruktionen gegeben werden, gleich zu behandeln. Es müssen die gleichen Anforderungen an alle gestellt werden: Kinder sowie Lehrer müssen zweisprachig sein, die Rollen der Sprachen müssen gleich verteilt sein, sie müssen gleichermaßen Medien des Unterrichts und prüfungsrelevant sein. Extrem wichtig ist auch, dass Status, Gehalt und Arbeitsbedingungen bilingualer Lehrer dem monolingualer gleichwertig sind. Die Schule muss zweisprachig organisiert sein. Wird eine weitere Fremdsprache (L3) erlernt, soll dies durch das Medium der Muttersprache der Kinder geschehen.

Erziehungsmodelle, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit fördern, werden von verschiedenen Gruppen aus unterschiedlichen Motivationen immer wieder neu verwendet, verteidigt und erkämpft. Ethnizität trägt in bilingualen Erziehungsmodellen innerhalb der Majorität, die sich als neutral, als „nicht-ethnisch“ wahrnimmt, meist keine Bedeutung: Die Wahl einer anderen Sprache als Unterrichtsmedium folgt instrumentellen Zwecken wie wirtschaftlichen Vorteilen, die Zweisprachigkeit mit sich bringt. Two-Way- und Immersionsprogramme können aber

auch „integrativ“ motiviert sein: Mehrsprachige Erziehung für die Kinder der Majorität soll Konfliktpotential vorbeugen.

Ethnizität⁹ spielt aber auch für viele Minderheiten und Unterdrückte nicht zwingend eine Rolle. Submersionsprogramme werden von manchen als Möglichkeit gesehen, die dominante Sprache und Kultur vollständig zu erlernen und sich somit weitgehend assimilieren zu können. Den Submersionsprogrammen wird instrumenteller Wert zugeschrieben; in der Realität bleibt der mit der Assimilation versprochene Erfolg aber meistens aus – Alphabetisierung in der dominanten Sprache bringt keine Chancengleichheit, zudem wird die eigene Sprache verlernt und ein Schamgefühl für die eigene Identität entwickelt. Transitionsmodelle besitzen ebenso instrumentellen Charakter: die Muttersprache wird akzeptiert, weil durch die Entwicklung dieser eine bessere Kompetenz in der Zielsprache erreicht werden kann. Viele bilinguale Erziehungsprogramme in Lateinamerika betonen Kultur und Ethnizität der indigenen Gruppen; die Ziele können aber durch die Wahl des Erziehungsmodells, des frühzeitig Erfolg versprechenden Transitionsmodells, nicht erfüllt werden (vgl. Skutnabb-Kangas 1999:56). Viele bedrohte Minderheiten sehen mehrsprachige Erziehungsprogramme als Voraussetzung oder Mittel zum „sprachlichen Überleben“. Dazu gehören Erhaltungs- und Schutzprogramme sowie Revitalisierungsprogramme für Minderheiten oder auch Immersionsmodelle. Sie legen den Schwerpunkt auf kulturelle und ethnische Identität, in anderen Worten, die Verbindung von Sprache und Ethnizität ist zentral. In Anlehnung an Fishman (1999:451) möchte ich folgende Frage aufwerfen: Was aber gibt Kontinuität, wenn (indigene) Gruppen trotz eines kompletten Sprachenwechsels ein „ethnisches Revival“ erleben? Für indigene Gruppen stellt das Territorium bzw. die Landschaft neben der Sprache eine wichtige identitätsbildende Konstituente dar:

„(W)e were andare still...all related in our relationship to this particular land base....“each distinct people „learned (and learns) its form and expression from the

⁹ Nach Fishman ist zum Begriff der Ethnizität anzumerken, dass er ursprünglich eine negative, pejorative Konnotation besaß. Das Oxford Dictionary aus dem Jahr 1470 bezeichnete unter *ethnicity/ ethnic* Haiden, Menschen, die weder christlich noch jüdisch sind waren. *Ethnos* aus dem Griechischen bezeichnete unkontrollierbare, ungehorsame Menschen. Der fast ausschließliche Gebrauch des Begriffs Ethnizität als Bezeichnung für Minderheiten stellt für Fishman eine Kontinuität in seiner pejorativen Bedeutung dar: *„Nevertheless, the utilization of ethnicity only for minority group phenomena, particularly intergroup hostility and incivility, is, in a sense, a continuation of its medieval nonmainstream and pejorative usage.“* (Fishman 1999:446).

particular sacred places or land base that its people are from.“(Hernandez, zit.n McCarty/ Zepeda 1999:205).

Zur Verbindung von Sprache, Identität und Ethnizität ist anzumerken, dass Veränderungen in der sozialen Identität von Veränderungen in den Einstellungen gegenüber Sprachen begleitet werden: Sprache und ethnische Identität sind reziprok, dh. Sprache beeinflusst ethnische Identität, und umgekehrt beeinflusst ethnische Identität Sprachgebrauch und Sprachbewertung (vgl. Fishman 1999:451).

Die entscheidende Frage lautet, *wie* können im Unterricht Ethnizität und Sprachen zu einer positiven Kraft und Quelle des Empowerments werden?

Cummins¹⁰ (vgl. Baker/Prys Jones 1998:540ff) führt in seinen Überlegungen zu Empowerment von Minderheiten durch bilinguale Erziehung vier Charakteristika an, nach denen Schüler einer Minderheit durch den Unterricht ermächtigt oder „entkräftet“ werden. Als erstes Charakteristikum nennt er das Ausmaß, in welchem Sprache und Kultur der Minderheit in das Schulcurriculum integriert werden. Bleibt die Minderheitensprache ganz ausgeschlossen oder wird sie schnell reduziert wie es in den Unmodellen und den schwachen Modellen der Fall ist, führt das zu einer „Entkräftigung“ des Kindes, sowohl in akademischer als auch in identitärer Hinsicht. Wenn aber wie bei den starken Modellen die Minderheitensprache voll in das Curriculum integriert wird, wirkt dies nicht nur positiv auf kognitive Aspekte, sondern trägt auch zu einer Stärkung der Persönlichkeit sowie zu einem sozialen und emotionalen Wohlbefinden bei. Warum also bilinguale Erziehung, die den Schwerpunkt auf die Minderheitensprache legt, so erfolgreich sein kann, liegt nicht nur in der Interdependenzhypothese¹¹ begründet, sondern ergibt sich auch aus der Stärkung des Selbstwertgefühls der Schüler. Als weiteres Merkmal gilt das Ausmaß, in welchem die Eltern bzw. die Minderheitengruppe in den schulischen Erziehungsprozess mit einbezogen werden.

¹⁰ Cummins, J. (1986): „Empowering Minority Students: A Framework for Intervention.“ In: *Harvard Educational Review*, 56 (1), S. 18-36.

Cummins, J. (1996): *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

¹¹ Die Interdependenzhypothese besagt, dass die Entwicklung der L2 von der Kompetenz der L1 (zum Zeitpunkt des ersten intensiven Kontakts) abhängig ist: Sind die Kompetenzen in der L1 zum Zeitpunkt des Erwerbs der L2 nicht ausreichend entwickelt, kann sich dieser negativ auf die L1 auswirken, was wiederum negativ auf die L2 rückwirkt.

Wird Eltern ein Mitbestimmungsrecht über die Ausbildung ihrer Kinder sowie die Möglichkeit zur Partizipation gegeben – etwa durch Hausübungen oder direkter Beteiligung der Eltern am Unterricht – trägt dies maßgeblich zu einem Empowerment bei. Weiter entscheidend ist, ob der Unterricht die natürliche Neugierde und die Freude am Lernen fördern will oder die Kinder als bloße Aufnahmegefäße betrachtet. Das Transitionsmodell sieht Kinder als passive Behältnisse, in die Wissen „gestopft“ werden muss; das dadurch in den Schülern hervorgerufene Gefühl der Ohnmacht kann durch das hinter dem Transitionsmodell versteckten, starren Curriculum noch verstärkt werden. Cummins stellt dem ein interaktives, reziprokes Modell gegenüber, das die Minderheitensprache nicht nur als Werkzeug, sondern als Medium integriert; dieses „starke“ Modell soll den Schülern mehr Kontrolle und Verantwortung über ihr Lernen geben und somit Selbstwertgefühl, Motivation und Kooperationsbereitschaft der Schüler steigern. Als letztes Charakteristikum gilt das Ausmaß, indem die Gründe für schulisches Versagen in den Schülern selbst anstatt im Unterricht bzw. im Bildungssystem gesucht werden. Üblicherweise werden die Probleme bei den Schülern gesucht – den Schülern mangelt es an Motivation, sie haben Lernschwächen, etc., anstatt die Gründe für schwache schulische Leistungen im Transitionsmodell, im Curriculum, im Ausschluss der Eltern und der Gemeinschaft durch den Lehrer oder aber in der Armut der Minderheit zu sehen. Die Probleme im Bildungssystem zu suchen bedeutet sich mit Macht- und Statusbeziehungen zwischen der dominierten und der dominanten Gruppe auseinanderzusetzen und diese auf nationaler, gesellschaftlicher und schulischer Ebene kritisch zu reflektieren. Werden die Fehler aber bei den Schülern gesucht, bleibt das System unangetastet, das Problem wird auf individueller anstatt auf gesellschaftlicher Ebene gelöst. Schule ist einerseits der Ort, an dem gesellschaftliche Machtbeziehungen ausgetragen und reproduziert werden – die Kultur der Machthabenden dominiert das Klassenzimmer, indem der Lehrer über den Schülern steht, das Curriculum die aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft legitime Weltanschauung vermittelt, als intelligent gilt, was den Interessen der Majorität entspricht, letztlich indem Schule zu beruflichem Erfolg und Vermögen führen soll (Delpit¹², zit.n. Baker/Prys Jones 1998:543). Andererseits bietet Schule die Möglichkeit ein Ort des Empowerments zu werden. Wenn sich die Machtlosigkeit der Minderheit durch die schwachen Formen bilingualer Erziehung zu reproduzieren droht, können die starken Modelle zu einem Empowerment führen. Bilinguale Erziehung darf aber

¹² Delpit, L. D. (1988): „The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People’s Children.“ In: *Harvard Educational Review*, 58 (3), S. 280-298.

nicht als Allheilmittel gesehen werden. Empowerment der Minderheiten kann zwar durch Unterricht unterstützt werden, muss aber gleichzeitig in legalen, sozialen, kulturellen und vor allem wirtschaftlichen und politischen Bereichen stattfinden (vgl. Baker/Prys Jones 1998:542).

„Allerdings haben die, weithin gescheiterten, Programme für kompensatorischen (Sprach-) Unterricht gezeigt, daß gesellschaftliche Ungleichheit nicht mit sprachlichen Fähigkeiten allein erklärt werden kann, mit anderen Worten, daß Unterricht nicht der Ersatz für gesellschaftliche Reformen sein kann, sondern allenfalls ein Element von ihnen.“ (Kremnitz 1994:31)

2.2 Peru

In diesem Kapitel soll nach einer kurzen geographischen Einordnung ein gesellschaftlicher Überblick zu Bevölkerung, Sprachen, Politik, Wirtschaft, Bildung, Armut und (Binnen-) Migration in Peru gegeben werden.

Peru liegt mit einer Fläche von 1285,216 km² im Westen Südamerikas und grenzt im Norden an Ecuador und Kolumbien, im Westen an Brasilien, im Südosten an Bolivien, im Süden an Chile und im Westen an den Pazifik. Das heutige Staatsgebiet bildet das Herzstück des ehemals vom heutigen Chile bis Ecuador reichenden kulturell hochstehenden und wirtschaftlich prosperierenden Inkastaates *Tawantinsuyu*, auf dessen Trümmer die spanischen Eroberer Anfang des 16. Jahrhunderts ihr Kolonialreich errichteten. (vgl. Nohlen 2002:669). Auf die politische Entwicklung Perus und ihren zwischenzeitlichen Konjunkturen, ausgehend vom Inkareich über die Kolonialisierung bis zu den allmählichen Demokratisierungs- und Entkolonialisierungsprozessen werde ich an dieser Stelle nicht mehr eigens eingehen, da ich sie in Kapitel 3.1 unter dem Blickpunkt der Konstruktion nationaler Identität(en) immer wieder thematisieren werde. Auf die als „progressiv nationalistische“ aktuelle politische Konjunktur Ollanta Humalas, des seit Juli 2011 amtierenden Staatspräsidenten der semipräsidentialen Republik Peru, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden.

Laut der Volkszählung (2007) des Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)¹³ leben in Peru 27'412,157 Millionen Menschen, davon rund 20,8 Millionen im städtischen – vor allem in der Hauptstadt Lima – und rund 6,6 Millionen im ländlichen Raum. Derzeit liegt die Einwohnerzahl bei rund 30 Millionen Menschen, bis 2050 könnte die Bevölkerung Perus auf 40 Millionen Menschen anwachsen (vgl. INEI).

Ethnisch gliedert sich die Bevölkerung in etwa 40-50% Indigene, rund 35% Mestizen, zwischen 10-15% Weiße sowie kleine schwarze, mulattische und asiatische Minderheiten. (vgl. Nohlen 2002:669). Die Amtssprache ist Spanisch, die von einem Teil der indigenen Bevölkerung jedoch nicht beherrscht wird; Quechua und Aimara, die indigenen Sprachen mit den größten Sprecherzahlen, sowie „die restlichen“ (vgl. Artikel 48) werden in der peruanischen Verfassung von 1993 in den Gebieten, wo sie vorherrschen, zu kooffiziellen Sprachen erklärt. Auf die extrem große sprachliche Vielfalt im Amazonasgebiet kann ich an dieser Stelle leider nur aufmerksam machen. In Peru gehört die große Mehrheit der Bevölkerung dem katholischen Glauben an.

Peru gliedert sich topographisch in drei Großräume: die Küste (*Costa*), die sich aus Wüsten und fruchtbaren Flussoasen zusammensetzt und wo nur auf 12% des Staatsgebiets mehr als die Hälfte der Bevölkerung lebt, ein großer Teil davon in der Hauptstadt Lima (ca. 8.5 Mio. Einwohner); das Hochland (*Sierra*), das aus dem parallel zur Küste verlaufenden Andenmassiv besteht und auf 30% der Landesfläche etwa 36% der Bevölkerung beheimatet; das östlich gelegene Tiefland (*Selva*), das die tropische Regenwaldregion des Amazonas umfasst und nur dünn besiedelt ist (58% der Fläche, 12% der Bevölkerung)¹⁴. Agrarwirtschaftlich genutzt werden die Flussgebiete der Küstenregion (Exportgüter und Nahrungsmittel) und das Hochland als traditionelles Siedlungsgebiet der *indígenas*, die zur Subsistenz oder zur Belieferung lokaler Märkte Landwirtschaft und Viehzucht betreiben. Abgesehen vom Bergbau – Peru verfügt vornehmlich in der Sierra über bedeutende Vorräte an Metallen und Mineralien, die in bedeutendem Maße abgebaut werden, sodass Peru bei Blei, Zink und Kupfer wie auch Gold und Silber zu den weltgrößten Förderländern gehört – konzentrieren sich Industrie- und Dienstleistungsbetriebe auf den Großraum Lima. (vgl. Nohlen 2002:669). Die binnenorientierte Selbstversorgungswirtschaft der Inkas wurde von

¹³Vgl. <http://www.inei.gob.pe/Biblioinei4.asp> (letzter Zugriff 21.7.12)

¹⁴ Ballón Aguirre (2001:241) spricht von 53%, die in der Küstenregion, 39%, die in der Sierra und nur 8% der Bevölkerung, die in der Selva leben.

den Eroberern in eine Ökonomie umgewandelt, deren Grundpfeiler der exportorientierte Bergbau und das den internen Markt mit Lebensmitteln versorgende Latifundium bildeten. Die peruanische Wirtschaft hat sich in Abhängigkeit von den Exportsektoren entwickelt und ist wegen ihrer starken Außenverflechtung gegen Preisschwankungen auf dem Rohstoffweltmarkt empfindlich. Bei Einnahmeeinbrüchen nehmen die Regierungen immer wieder Zuflucht zu Krediten, was die peruanische Außenverschuldung hoch getrieben hat; ausländisches, vor allem U.S-Kapital, spielt in Peru eine sehr dominierende Rolle.

Ein Drittel der Bevölkerung lebt von der Landwirtschaft, deren mit 7% (1994) geringer Beitrag zum BIP ein Hinweis auf niedrige Produktivität ist. Das Agrarproblem hat sich durch die Boden- und Agrarpolitik der 1980er Jahre wieder verschärft und den Migrationsstrom in den informellen Sektor der Städte verstärkt. (vgl. Nohlen 2002:672).

Die Einkommensverteilung kennzeichnet einen krassen Gegensatz zwischen Reichtum und Armut; hinzu kommt ein deutliches Stadt-Land-Gefälle. Die Sozialausgaben waren in den 1970er und 80er Jahren rückläufig und lagen 1991 unter einem Drittel des Niveaus von 1970. So wurden in den 1990er Jahren mittels spezieller Sozialprogramme die sozialen Kosten der makroökonomischen Anpassungsprogramme abzufedern versucht, indem nationale und internationale Ressourcen in die Finanzierung dezentraler Projekte in den Bereichen Ernährung, Gesundheit, Bildung geleitet wurden (Nohlen 2002:672). Dass Alberto Fujimori in seiner zweiten Amtszeit (1995- 2000) als Staatspräsident eine „Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural“ beantragte, ist auf den von der Weltbank ausgeübten Druck zurückzuführen, die eine bilinguale interkulturelle Erziehung als Bedingung für die Finanzierung weiterer Entwicklungsprojekte stellte. (vgl. Zavala/Córdova 2003:7; Montoya Rojas 2001:173f). Margarita Langthaler (2005:157) erklärt in ihrem Artikel „Die Auswirkungen der Bildungsökonomisierung auf die Entwicklungsländer“, wie aufgrund einer starken Rezession, die viele Länder des Südens in den 1980er Jahren erlebten, sogenannte Strukturanpassungsprogramme unter dem Druck der internationalen Finanzinstitutionen oft als Vorbedingung für weitere Kreditgewährungen durchgeführt werden mussten. Massive Kürzungen der öffentlichen Ausgaben waren wesentlicher Bestandteil dieser Programme, sodass in Folge im Primarschul Sektor aufgrund von Budgetkürzungen, LehrerInnenmangel wie Kürzung deren Gehälter und (Wieder)einführung von Schulgebühren die Einschulungsraten sanken.

Gerade in ländlichen Regionen bleibt die soziale Situation der Bevölkerung prekär: Der Bericht über Armut (2011) des INEI besagt, dass 27,8% der Bevölkerung arm sind, d.h. 8,3 Millionen unter der Armutsgrenze leben. Zu den ärmsten Gebieten gehören die Departamentos der Sierra – in Apurímac, Cajamarca, Huancavelica, Huánuco und Ayacucho liegt die Armut zwischen 53 und 57%. Im ländlichen Raum liegt der Prozentsatz der totalen Armut bei 56,1 %, (in den ländlichen Gebieten der Sierra liegt sie bei 62,3%), im urbanen Raum hingegen bei 18%. Die extreme Armut beträgt 6,3%, d.h. 1,3 Millionen leben unter den Bedingungen extremer Armut. Von 1000 Personen, die auf dem Land leben, befinden sich 205 in extremer Armut; in der Stadt sind es 14 unter 1000. 50,1% der Armen und 69,2% der extrem Armen über 15 Jahren haben keine oder nur wenige Jahre Grundschule absolviert. 56% der Armen arbeiten in der Landwirtschaft, der Fischerei und dem Bergbau. Von 100 armen Haushalten verfügen 67 über keine sanitären Anlagen, 45 haben keinen Zugang zu Trinkwasser, und 27 keine Elektrizität.

Alfaro (2008:200) betont den Zusammenhang zwischen Armut, Ethnizität und geringer Bildung, den er anhand der Studie “La pobreza en el Perú en 2001. Una visión departamental” des INEI interpretiert, welche besagt, dass sieben von zehn Personen in von Indigenen bewohnten Gebieten arm sind. 48% der extrem Armen sind Indigene, wobei insgesamt 54% der Bevölkerung unter der Armutsgrenze leben. Im Bereich der Bildung liefert die Statistik ganz ähnliche Ergebnisse: “Los indígenas tienen casi 40% más de probabilidad de haber alcanzado solo la primaria, 15% la secundaria y 40% de no alcanzar el nivel educativo superior en comparación con la población no indígena” (Alfaro 2008:200; vgl. INEI 2001). Die aktuellen Statistiken zu Bildung in der Sierra (2009) des INEI besagen, dass 96,8% der Kinder im Alter von 6-11 Jahren in der Grundschule immatrikuliert sind. Der Prozentsatz der Schüler, die bis zu ihrem 11. Lebensjahr die Grundschule erfolgreich absolvieren, liegt in der Sierra bei 60%. Während 76,3% der 12-16 Jährigen in der Mittelschule immatrikuliert sind, haben nur 37,6 % im Alter von 16 Jahren die Mittelschule abgeschlossen. Die Alphabetisierungsrate der 15-24 Jährigen liegt bei 94,8%.

Der Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD 2002) zeigt ähnliche Resultate: Die Wahrscheinlichkeit mit 15 Jahren Analphabet zu sein, beträgt in den hochgelegenen Gemeinden der Sierra und in den abgeschiedenen der Selva im Vergleich zur Hauptstadt Lima 50%; in den indigenen Gemeinden ist nur ein Viertel der schulpflichtigen Kinder immatrikuliert, während diese in Lima fast vollständig ist. Dieses Ergebnis bringt

neben Ethnizität aber noch einen neuen Faktor ins Spiel: Abgeschiedenheit als zentralen Grund für die Armut in indigenen Gemeinden:

“[...]la lejanía, en términos de accesibilidad, es la condición más visible de las provincias menos favorecidas por el desarrollo. A la luz de este indicador, los menores niveles de desarrollo humano se encontrarían en el trapecio andino, las provincias altas de la sierra norte y las poblaciones más alejadas y dispersas de la selva.” (PNUD 2002, zit.n. Alfaro 2008:201).

Nähme man Sprache als Indikator für Ethnizität, dann könnte es aber der Fall sein, dass ein quechuasprachiger Händler in Lima unter besseren sozialen Bedingungen lebt als einer in Sicuani. Zu dieser Schlussfolgerung kam die Ökonomin Carolina Trivelli, als sie 2002 eine Studie über den Einfluss von Ethnizität auf Armut für die Banco Interamericano der Desarrollo (BID) durchführte:

“[...]no hay indicios de que exista discriminación ‘de mercado’ en contra de los hogares con origen étnico en las ciudades, especialmente Lima, [...] [pero sí] se daría en los llamados espacios tradicionales, básicamente en la sierra y en las zonas rurales.” (Trivelli, zit.n. Alfaro 2008:201)

Für Alfaro (2008:201) sind der politische Zentralismus und die geringe Umverteilung von staatlicher Seite die zentralen Gründe für die Exklusion der indigenen Gruppen. In Peru ist deshalb eine starke Binnenmigration aus dem ländlichen in den städtischen Raum zu verzeichnen, die die städtische Bevölkerung jährlich um zwei Prozent wachsen lässt, wobei es in ländlichen Gebieten keinen Bevölkerungszuwachs gibt (vgl. INEI 2012). Ballón Aguirre (2001:241) bezeichnet Lima als „el punto álgido de atracción migratoria“ und sieht diese Tatsache ebenso in der zentralistischen Politik des Staates begründet.

2.3 Zur Entwicklung der EIB in Peru

“No te digo que estamos en inicio de trabajar con la EIB o con la EBI, estamos hablando de ese tema desde 1940 en el Perú. Pero estos procesos de educación intercultural bilingüe no se han concretizado en todo ese tiempo.”¹⁵

Wie die Diskussionen rund um die Notwendigkeit einer bilingualen Erziehung in Peru kein neues Phänomen sind, sondern Jahrzehnte zurückreichen, sind auch die Bemühungen um eine umfassende Verwirklichung bis heute aktuell geblieben. Eine erste konkrete Umsetzung fand die bilinguale Erziehung – wohlgerne aber als Mittel zur Christianisierung – in den missionarischen Schulen des Instituto Lingüístico de Verano (ILV)¹⁶ in den 1940er Jahren.

Obwohl sich in Peru schon vor den 1970er Jahren diverse Projekte bilingualer Erziehung entwickelten, wurden diese nie Teil einer staatlichen Bildungspolitik¹⁷. Die Educación Bilingüe erhielt erst 1972 einen rechtlichen Rückhalt, als im Rahmen der Bildungsreform der Militärdiktatur Velasco Alvarados¹⁸ erstmals eine „Política Nacional de Educación Bilingüe“ entstand. In der Praxis kam es nur zur Umsetzung einiger weniger Projekte experimenteller Art, die von NGOs finanziert wurden, wodurch die Regierung keine Bürgschaft für diese

¹⁵ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 29:15

¹⁶ Das Instituto Lingüístico de Verano gründete 1946 die erste bilinguale Schule – wobei die Sprachen der Indigenen ausschließlich Mittel zur Christianisierung waren – im Amazonasgebiet in Peru, die vom Unterrichtsministerium gebilligt wurde. Das ILV übersetzte zwischen 1946 und 1987 die Bibel in 17 indigene Sprachen Perus. Aus Ecuador wurde das ILV 1985 verbannt, in Peru hingegen erlangte die Opposition 1970 nicht diesen Erfolg, da das ILV mit der Unterstützung des Generals Velasco Alvarado zählte (vgl. Montoya Rojas 2001:168). In Yarinacocha, Pucallpa, wurde das ILV durch die 2000 gegründete Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) abgelöst. (<http://www.unia.edu.pe/>)

¹⁷ Anders als im Amazonasgebiet stammte die Idee, die Aymara und Quechua in ihren Sprachen zu unterrichten, von dem Professor Manuel Z. Camamacho, der 1904 in Platería eine Schulte gründete (was aber auf großen Widerstand bei den Großgrundbesitzern stieß, die nicht wollten, dass „ihre Indios“ Lesen und Schreiben lernten; viele Lehrer, die heimlich die Indigenen unterrichteten, wurden dafür hingerichtet). Die „Escuela Nueva“ sollte auch, wie in den 1920er Jahren der Universitätsprofessor José Antonio Encinas vorschlug, auf die kulturellen Unterschiede eingehen. Die Lehrerin María Asunción Galindo versuchte als Erste einen bilingualen Unterricht mit Kindern aus Puno. Diese Versuche zählten aber nicht mit der offiziellen Unterstützung des Staates, dessen Interesse es war Spanisch als einzige Sprache der Nation zu vermitteln (vgl. Montoya Rojas 2001:168).

¹⁸ Velasco Alvarados Militärdiktatur (1968-1975) kann gewissermaßen als progressiv bezeichnet werden: Neben sozialen Reformen wie der Enteignung von Land bzw. Großgrundbesitz wurde 1972 Quechua zur offiziellen Staatssprache erklärt und weiter die bilinguale Erziehung forciert. Dies rief bei der weißen und mestizischen spanischsprachigen Bevölkerung Widerstand hervor; unter der Diktatur Morales Bermudez' verlor 1980 das Quechua seinen offiziellen Status, genauso wurde es um die bilinguale Erziehung wieder stiller (vgl. García 1999:237). Heute sind Quechua und Aymara kooffizielle Sprachen Perus.

Projekte leistete (vgl. Zavala/Córdova 2003:7). Als Beispiele können das 1962 begonnene Projekt bilingualer Erziehung in Quinoa des Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA) der Universidad Nacional Mayor de San Marcos und das von der GTZ¹⁹ über zehn Jahre finanzierte Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-Puno, 1980 – 1990) gelten.

Montoya Rojas bemerkt die allgemeine Tendenz der Regierungsparteien sowohl die Durchführung als auch die Finanzierung der EIB an NGOs abzugeben, anstatt ein einheitliches und längerfristiges Projekt zu entwickeln – was gewissermaßen zu einer Privatisierung der EIB geführt hat: „[...]el gobierno peruano prefirió hacer un llamado a un cierto número de ONG, privatizando en cierta medida la EBI, antes que preparar su propia alternativa con un proyecto nacional de larga esperanza.” (Montoya Rojas 2001:174).

Unter der Regierung Alan García Pérez wurde im Rahmen der „Política de Educación Bilingüe Intercultural“ 1989 die erste „Dirección General de Educación Bilingüe“ gegründet (vgl. Zavala/Córdova 2003:7). Diese Direktion hatte einen Direktor, eine Sekretärin, einen Raum, aber kein Geld zur Verfügung (vgl. Montoya Rojas 2001:173).

Nun fällt auf, dass aus der bilingualen Erziehung plötzlich eine bilinguale interkulturelle Erziehung geworden ist. Dieser plötzlichen Erscheinung des „Interkulturellen“ möchte ich an dieser Stelle etwas Raum geben.

„ [...] en América Latina se propuso el concepto de interculturalidad como un enfoque orientado a fomentar la integración de los pueblos indígenas a la educación pública a partir de sus propias tradiciones culturales. “ (Alfaro Rotondo 2008:208)

Der Fokus einer interkulturellen bilingualen Erziehung entstand Anfang der 1980er Jahre durch eine von den Leitern indigener Bewegungen Lateinamerikas angeregten Diskussion über die bilinguale Erziehung, die bis dato nur darauf ausgerichtet war das offizielle Curriculum (sprich westliches Wissen) in die lokalen Sprachen zu übersetzen (vgl. Trapnell 2011:155). Überdacht aus einer Perspektive der kulturellen und ideologischen

¹⁹ Zu den Tätigkeitsfeldern der seit 1974 bestehenden Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), heute Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, deren wichtigster Auftraggeber das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ist, gehören Prüfung und Durchführung von Vorhaben der bilateralen staatlichen technischen Hilfe bzw. Zusammenarbeit; Entsendung und Finanzierung von Fachkräften für die vereinbarten Projekte; Lieferung von Material und Bereitstellung von Dienst- und Werkleistungen; Finanzierungsbeiträge zu Projekten in Entwicklungsländern.(vgl. <http://www.giz.de/> (letzter Zugriff 27.9.12).

Entkolonialisierung, stellte sich die Notwendigkeit einer Erziehung, die das Wissen und die Werte der Indigenen miteinschloss: Die Sprachen und Traditionen der verschiedenen indigenen Gruppen sollten dabei zu den Grundinhalten der formellen Erziehung gemacht werden; alle anderen Themengebiete des offiziellen Curriculums, die für das indigene Kind von Bedeutung wären, sollten allmählich und konfliktfrei, additiv und nicht substitutiv eingeführt werden. Die in Peru bereits existierenden Programme der EIB versuchten auf diese neuen Forderungen durch die Diversifizierung des Basiscurriculums zu antworten. Dieses Konzept, eingeführt Anfang der 1970er im Rahmen der Bildungsreform der Militärdiktatur, beschrieb den Prozess der „variación y especificación de objetivos y contenidos, así como de los métodos, materiales educativos y otros elementos del currículum de acuerdo con las necesidades y características de los educandos y de las comunidades en las distintas zonas y regiones del país” (Tincopa²⁰, zit.n. Trapnell 2011:155).

Der 1975 gegründete Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de Alto Napo (PEBIAN)²¹ war in Peru das erste Projekt bilingualer Erziehung, das sich selbst als „interkulturell“ bezeichnete (vgl. Alfaro Rotondo 2008:208). „Offiziell“ wird das Interkulturelle aber erst 1983 in die bilinguale Erziehung aufgenommen – und zwar als im Zuge einer von der UNESCO organisierten Versammlung zum Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe beschlossen wurde, das Konzept der „educación bicultural“ zugunsten des der „educación intercultural“ aufzugeben:

„No hablamos de educación bicultural porque la cultura del educando indígena seguirá siendo una sola, la misma cultura indígena ampliada según las nuevas necesidades y circunstancias de orden económico, social y político. El ser humano es capaz de manejar conjuntamente diversas lenguas y muchas manifestaciones culturales; pero es preferible que todo este acervo multiforme se inserte armónicamente – es decir, sin contradicciones antagónicas – en el marco definidor de su propia autenticidad cultural, de la misma cultura que le legaron sus antepasados y

²⁰ Tincopa, Lila (1993): “Currículo y Proyecto Educativo”. In: *Currículum Escolar: Análisis y Propuestas Agenda Educativa* No.5. Lima: Foro Educativo.

²¹ Der PEBIAN (mit den Quechua der Amazonía) wurde von dem kanadischen Missionar Jean Marc Mercier, dessen Werk *Nosotros Los Napu runa* erste (beachtliche) Vorschläge und Konzepte zu Interkulturalität enthält, gegründet (vgl. Montoya Rojas 2001:169).

que sigue siendo perfectamente capaz de afrontar el peso histórico de la encrucijada humana que nos ha tocado vivir [...]” (Mosonyi/ Rengifo²², zit.n. Alfaro 2008:208)

Für Alfaro Rotondo (2008:208f) enthält dieses Zitat zwei Schlüsselideen zur Konzeption von Interkulturalität: Erstens, die Stärkung der ethnisch-kulturellen Identitäten der indigenen Gruppen muss mit dem interkulturellen Dialog einhergehen – denn kulturelle Identitäten als relationale und situative Realitäten definieren sich erst über (inter)kulturelle Kontaktsituationen. In anderen Worten, wenn kulturelle Identitäten keine zuvor existierenden Entitäten sind, kann die Stärkung der ethnischen Identität in Folge nicht als Voraussetzung für einen interkulturellen Dialog gesehen werden. Die zweite Überlegung kreist um die Beziehung zwischen nationaler und indigener Kultur im postkolonialen Kontext: Damit die nationale Kultur nicht länger „uniformierende Kontrollkraft“ ist, müssen den indigenen Sprachen öffentliche Funktionen zukommen, und ihre Verwendung in allen öffentlichen Räumen gesichert werden.

Nun möchte ich den interkulturellen Exkurs beenden und den Faden zur Stellung der EIB in den Regierungen Perus wieder aufnehmen.

Als Alberto Fujimori 1990 das Präsidentenamt antrat, schaffte er bei einer Umstrukturierung des Unterrichtsministeriums die Dirección de Educación Bilingüe (zwei Jahre nach ihrer Einführung) wieder ab. In seiner zweiten Amtszeit 1995- 2000 beantragte er eine „Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural“, die aber nicht den Rang einer „Dirección“ hatte. Dieser Schritt ist auf den von der Weltbank²³ ausgeübten Druck zurückzuführen, die eine bilinguale interkulturelle Erziehung (nach Vorbild der Regierung Lozadas in Bolivien) als Bedingung für die Finanzierung weiterer Entwicklungsprojekte stellte (vgl. Zavala/Córdova 2003:7; Montoya Rojas 2001:173f). Dies ist laut Langthaler (2005:158) dahingehend zu verstehen, dass die Bildungsstrategien der Weltbank und anderer Finanzinstitutionen für die Entwicklungsländer seit den 1980er Jahren Priorität für den

²² Mosonyi, Estaban/ Rengifo, Francisco (1983): „Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe” In: Rodríguez, Nemesio/ Masferrer, Elio/ Vargas, Raúl (Hg.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, vol. 1. México: UNESCO –III , S. 209-230.

²³ Zur Weltbank: Die Bank für Wiederaufbau und Entwicklung (International Bank for Reconstruction and Development, IBRD) wurde 1945 in Washington D. C. in Hinblick auf die Nachkriegszeit gegründet. Die Mitgliedschaft in der Weltbank, die 188 Staaten (vgl. <http://web.worldbank.org>) zählt, setzt diejenige im Internationalen Währungsfonds (IWF) voraus. Das Prinzip des „gewogenen Stimmrechts“ verschafft den wirtschaftlich starken, kapitalexportierenden Ländern einen erheblich stärkeren Einfluss. In anderen Worten: Gegen den Mehrheitswillen der reichen OECD-Staaten erhält kein Entwicklungsland einen Kredit (vgl. Nohlen 1985:600f).

Primarschulsektor vorsahen. Die theoretische Grundlage bildeten rein ökonomische Kriterien, nämlich die Humankapitaltheorie, die Investitionen in Ausbildung als wesentlichen Faktor für die Entstehung von Wirtschaftswachstum ansieht:

„Laut Berechnungen der internationalen Finanzinstitutionen sind Investitionen im Primarschulsektor weitaus rentabler als im Sekundar- oder Tertiärsektor, woraus über Jahrzehnte die Politikempfehlung bzw. Bedingung für Kreditvergabe an die Länder des Südens abgeleitet wurde, ihre finanziellen und bildungspolitischen Bemühungen auf den Primarbereich zu beschränken.“ (Langthaler 2005:158)

In diesem Sinne scheint es auch nicht allzu verwunderlich, dass die EIB auf den Primarschulsektor beschränkt bleibt.

Im Jahre 2002 wurde die “Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural“ des Unterrichtsministerium zu einer “Dirrección Nacional“ erklärt, wodurch die EIB zu einem Teil der staatlichen Bildungspolitik wurde (vgl. Zavala/Córdova 2003:7).

2.4 Die gesetzliche Lage der EIB in Peru

In diesem Kapitel soll die gesetzliche Verankerung der Educación Intercultural Bilingüe in Peru dargestellt und gezeigt werden, welche rechtlichen Dokumente der EIB als Teil einer staatlichen Bildungspolitik Rückhalt gewähren. In diesem Zusammenhang soll auch geklärt werden, welche Bedeutung dem Konzept der Interkulturalität in der staatlichen Bildungspolitik beigemessen wird: Wie wird Interkulturalität aus staatlicher Sicht definiert? Was soll Interkulturalität bewirken?

Als für die gesetzliche Verankerung der EIB wichtigstes Dokument ist die Verfassung Perus, die Constitución Política del Perú de 1993, zu sehen. In dieser wird die ethnische und kulturelle Pluralität des Landes anerkannt; weiter enthält sie – wenn auch nur „de forma dispersa y débil“ (Peschiera Rujú 2010:46) – Artikel zum Status autochthoner Sprachen und zur Förderung der EIB.

In der Verfassung Perus von 1993 (Congreso Constituyente Democrático 2003) werden die Sprachen Quechua, Aimara und die „restlichen indigenen Sprachen“ in den Gebieten, wo sie vorherrschen, erstmals als offiziell erklärt. Der „Artículo 48.- Idiomas oficiales“ besagt:

“Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara, y las demás lenguas aborígenes, según la ley.”

Die Beschränkung der Offizialität der indigenen Sprachen auf die in denen sie vorherrschenden Gebieten drückt ihre untergeordnete Position gegenüber dem Castellano aus. Diese hierarchische Beziehung spiegelt sich auch in der Art der Formulierung des Artikels 48 wider: Offizielle Sprachen sind neben dem Spanischen (1) – nur aber wo sie vorherrschen – Quechua und Aimara (2) und danach „der Rest“ (3). (vgl. Ballón Aguirre 2001:253). Dieser „offizielle Status“ bleibt aber auf die Verfassung beschränkt; das „offizielle Leben“ ist ausschließlich auf Spanisch zugänglich (vgl. Ballón Aguirre 2001:253). Die asymmetrische Beziehung der Sprachen überträgt sich auf die der Kulturen:

“Artículo 2.- Derechos fundamentales de la persona

Toda persona tiene derecho:

19. A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación.”

Die Verfassung spricht zwar von Anerkennung und Schutz der ethnischen und kulturellen Vielfalt, enthält aber keine Richtlinien zur kulturellen Förderung und Bereicherung durch einen kritischen und dynamischen Austausch zwischen den unterschiedlichen kulturellen Traditionen (vgl. Peschiera Ruju 2010:46). Artikel 17 scheint die EIB auf die indigene Bevölkerung zu begrenzen und begnügt sich damit, „Interkulturalität“ nominell zu erwähnen – ohne Bedeutung oder etwaige Konsequenzen zu erklären (vgl. Peschiera Ruju 2010:46):

“Artículo 17.- Obligatoriedad de la educación inicial, primaria y secundaria

[...]

El Estado garantiza la eradicación del analfabetismo. Asimismo fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.”

In folgenden Gesetzen, die zwar nicht direkt das Thema Bildung betreffen, aber für den Kontext dennoch als sehr wichtig zu betrachten sind, findet Interkulturalität eine rein „nominelle“ Erwähnung: Die Ley de Bases de la Descentralización (Congreso de la República del Perú, 2002a) und der Informe Final de la Comisión de Verdad y Reconciliación (CVR) (CVR, 2003) spielen „schüchtern“ auf Interkulturalität an, ohne zu erklären, was sie in den jeweiligen Fällen implizierte. Interkulturalität wird als Referenz benutzt ohne sich dabei auf

einen gemeinsamen Referenzrahmen zu beziehen: Interkulturalität fungiert als politischer Slogan, ihrer Bedeutung entleert (vgl. Peschiera Ruju 2010:47). In der Ley Marco de Modernización de la Gestión del Estado (LMGE) (Congreso de la República del Perú 2002b) wird Interkulturalität gar nicht erst genannt.

Die Ley General de Educación (LGE) N°28044 (MED 2003) und der Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN) (Consejo Nacional de Educación 2007) gelten als wichtigste Dokumente innerhalb der Bildungspolitik. Die LGE nennt Interkulturalität als eines der Grundprinzipien der Bildung:

“Artículo 8°.- Principios de la educación: f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.”

Diese Vorstellung von Interkulturalität besitzt utopischen Charakter; sie bezieht sich auf einen Idealzustand, auf ein „deber ser alejado de la realidad“ (vgl. Peschiera Ruju 2010:47). Dieser Auffassung nach entspricht Interkulturalität dem, was es nicht gibt, was es aber geben sollte (vgl. Zavala/ Cuenca/ Córdova 2005:11). Obwohl Interkulturalität innerhalb des MED präsent ist und einen hohen symbolischen Wert besitzt, stößt das Konzept zur Stunde seiner Umsetzung in die Praxis auf größere Schwierigkeiten. Nach Tubino und Zariquiey²⁴

„[...]esta visión axiológica de la interculturalidad es de un universalismo abstracto tal, que no es capaz de constituirse en soporte y télos de prácticas educativas debidamente contextualizadas que respondan a las demandas y necesidades de todos aquellos que están involucrados en los procesos educativos desarrollados desde las escuelas EBI.” (zit.n. Zavala/ Cuenca/ Córdova 2005:13).

Von einem Ideal oder Soll-Zustand auszugehen, der auf die Realität zu übertragen versucht wird, kann nur zu einer akritischen Sicht dieser führen und eine mögliche Ablehnung des Konzepts seitens anderer sozialer Sektoren hervorrufen. (Zavala/ Cuenca/ Córdova 2005:13). Die utopische Vorstellung von Interkulturalität in der LGE sieht Peschiera Ruju (2010:47) als

²⁴ Tubino, Fidel/ Zariquiey, Roberto (2005): *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Lima: Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

Ausdruck einer normativen, funktionalen Perspektive²⁵; Interkulturalität läuft hier somit Gefahr, ein politischer Slogan zu bleiben.

In Artikel 10 der LGE wird unter anderem ein interkultureller Fokus vorgeschlagen, um eine „educación universal, de calidad y con equidad“ zu erreichen. In Artikel 9 „Fines de la educación peruana“, der besagt, dass Bildung zur Entstehung einer demokratischen Gesellschaft beitragen soll, wird Interkulturalität hingegen nicht erwähnt. Wenn man bedenkt, dass in multikulturellen Gesellschaften „Demokratien entweder interkulturelle oder keine sind“ (vgl. Tubino), ist dies als Widerspruch zu vermerken. Außer in Artikel 20, der sich exklusiv der EIB widmet, wird Interkulturalität im gesamten Dokument nicht mehr erwähnt. Artikel 20 ist in sich widersprüchlich: Wenn er anfangs besagt, die EIB sei für das gesamte Bildungssystem gedacht, wird in den Zusätzen a, b, c nur auf die „pueblos indígenas“ angespielt:

“Artículo 20°.- Educación Bilingüe Intercultural

La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo:

- a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de consciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.*
- b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.*
- c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.*
- d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.*
- e) Preserve las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica.”*

Der PEN schließt Interkulturalität in jeder seiner Richtlinien mitein und definiert diese als “diálogo para lograr el enriquecimiento cultural y el reconocimiento del valor de los productos de diferentes culturas“ (zit.n. Peschiera Ruju 2010: 47f). Durch Interkulturalität soll

²⁵ Die politischen Diskurse über Interkulturalität (normativ, deskriptiv, funktional, kritisch) werden in Kapitel 4.1 und 4.1.1 ausführlich behandelt.

der ethnozentrische Blick durchbrochen und auf das kulturelle Erbe und die Stärkung der kulturellen Identität als Peruaner gelenkt werden. Interkulturalität kann aber implizit als Erziehung für die indigenen Gemeinschaften verstanden werden, da nie das Gegenteil behauptet wird; für Peschiera Ruju bleiben die besagten Anerkennungen ein politischer Diskurs (vgl. Peschiera Ruju 2010:48).

Spezifische Dokumente zur EIB sind die „Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación“ (Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural [DINEBI], 2002) und die “Ley para la Educación Bilingüe Intercultural” (LEBI) (Congreso de la República del Perú, 2002c). In Anbetracht der Komplexität der soziolinguistischen Situation in Peru fehlt es der Política Nacional de Lenguas y Culturas an pädagogischen Definitionen: Lehrpläne und Methoden der EIB sind für monolinguale Kinder konzipiert, die Castellano als zweite Sprache lernen müssen, ohne dabei die unterschiedlichen Grade der Beherrschung des Spanischen zu beachten. (vgl. Peschiera Ruju 2010:48).

Die LEBI „tiene por objetivo reconocer la diversidad cultural y fomentar la EIB en las regiones donde habitan los pueblos indígenas“ (Robles²⁶, zit.n. Peschiera Ruju 2010:48). Dies steht im Widerspruch mit der LGE, die besagt, dass die EIB für alle und das gesamte Bildungssystem sein soll. Die LEBI fügt hinzu, dass

„el MED diseñará el Plan Nacional de EBI para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas, en lo que les corresponda“ (Robles, zit.n. Peschiera Ruju 2010:48).

Kritisch betrachtet wird durch dieses Gesetz die kulturelle Vormachtstellung dahingehend erhalten und reproduziert, als dass die Pläne und Vorschläge zur EIB vom MED, also aus staatlicher Sicht und somit der dominanten Kultur, entworfen werden. Provokant gefragt, was bringt es noch, die indigenen Gruppen in die Erarbeitung der Methoden miteinzubeziehen, wenn sie die Grundstruktur des Lehrplans nicht mitentwickeln? „La EIB y los asuntos indígenas siguen siendo aspectos relegados en las políticas nacionales y se los restringe a un solo grupo.“ (Peschiera Ruju 2010:49).

Der Reglamento de Educación Básica Regular (MED, 2004a) beschränkt die EIB auf ländliche Gebiete und auf die Grundschule (Artikel 72) – was einen erneuten Widerspruch zur LGE darstellt. Ein Grund für die zahlreichen Widersprüche innerhalb der normativen

²⁶ Robles, A. M. (2007): *EIB y participació social. Normas legales 1990-2007*. Lima: CARE Perú, S. 132.

Dokumente des MED ist in der schleichenden Aktualisierung und Abstimmung dieser zu sehen:

„Los constantes cambios de los organismos guberna­mentales, los vacíos en las políticas y la falta de concordancia que se encuentra entre las leyes vigentes y los proyectos de ley, afectan directamente el futuro de la EIB en el país. A esto se suma la existencia de una desarticulación y desinformación dentro del MED.” (Peschiera Ruju 2010:49).

Aus meinen Beobachtungen vor Ort hat sich gezeigt, dass eine generelle Unkenntnis in der Bevölkerung über die EIB und ihre Politik herrscht. Daraus zeigt sich, dass Informationsmangel und fehlende Kohärenz innerhalb des MED sich auf die verschiedensten Ebenen – von den Funktionären über die Dozenten bis zu weiteren staatlichen Einrichtungen – übertragen. Die Dozenten der EIB sind im Allgemeinen mit den Konzepten und Gesetzen der staatlichen Bildungspolitik wenig vertraut – ihre Bezugspunkte sind die Regelungen der UGELs und die der eigenen Schule.

3. Annäherung an die soziokulturelle Situation in Peru

“Los padres somos los que estamos queriendo que nuestros hijos nieguen su cultura.”²⁷

“Toman al quechua como un atraso.”

“Muchos dicen cuando los niños ya hablan castellano, ya no es necesario trabajar.”²⁸

Die Educación Intercultural y Bilingüe wird nicht immer mit offenen Armen empfangen – viel öfter stößt sie in der Realität auf verschlossene Türen. Einer der Hauptgründe für die Ablehnung der EIB ist sicher die mangelnde Aufklärung – auf Seiten aller Beteiligten – darüber, was die EIB ist, sein soll oder will, in anderen Worten, der fehlende Konsens über die stark divergierenden Diskurse über Interkulturalität. Ein weiteres grundlegendes Problem, dessen Aufarbeitung dieses Kapitel zum Thema hat, ist aber noch tiefgreifender: Die eingangs zitierten Feststellungen spiegeln den von der Mehrheit der Quechuasprechenden verinnerlichten Glauben an die eigene Minderwertigkeit wider. Dieser Minderwertigkeitskomplex kann als Ergebnis jahrhundertelanger Unterdrückung und Diskriminierung und den (meist erfolglosen) Assimilationsversuchen, die sich vielfach durch die Verleugnung und Ablehnung des Eigenen und der bestmöglichen Imitation der Sprache und Kultur der dominanten Gruppe ausdrücken, gesehen werden: “Extrañas identidades que buscan lo valioso fuera de sí mismas y que por consecuencia aprenden a mirar lo propio con una mezcla de condescendencia, desconfianza, y soterrado cuando no explícito menosprecio.” (Tubino 2005:6) Um ein tieferes Verständnis für diese Problematik zu gewinnen, möchte ich mich dieser aus sozialpsychologischer Perspektive annähern und den Bogen etwas weiter spannen. Durch die Darstellung der Prozesse kollektiver Identitätsstiftung, des *nation-building* und der Konstruktion nationaler Identität unter dem Paradigma der Homogenisierung, werden die durch den (meist gewaltvollen) Ausschluss der Vielfalt entstandenen Probleme nationaler Identität sichtbar. Zudem werden auch die Notwendigkeit neuer Konzeptionen von Staatlichkeit sowie die aktuellen politischen Diskurse rund um Interkulturalität als Mittel zur Demokratisierung nachvollziehbar. Ebenso sind mögliche Gründe, warum es in Peru nicht zur Bildung größerer indigener politischer Bewegungen

²⁷ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 36:21

²⁸ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 24:21

gekommen ist, in den Prozessen der Konstruktion nationaler Identität zu suchen. In einem nächsten Schritt möchte ich anhand des Konzepts der Diglossie und mithilfe des Begriffsinstrumentariums Status, Prestige, kommunikativer Wert die tatsächliche Situation des Quechua und ihrer Sprecher im Raum Cusco beleuchten. Quechua als eine auf das Private beschränkte und ihrer öffentlichen Funktionen beraubte Sprache verliert für ihre Sprecher insofern an Wert, als dass sie ihnen keinen Zugang zum offiziellen Leben ermöglicht. Um als letzten Schritt das konkrete Sprecherverhalten als komplexes Zusammenspiel mehrerer Faktoren verstehen und diese zueinander in Beziehung setzen zu können, scheint es mir unumgänglich zuerst einen Einblick in die Sozialpsychologie von Minderheiten zu geben; dieser soll die möglichen Ablehnungs- und Akzeptierungsmuster des einer sozialen Gruppe auferlegten Minderheitenstatus zeigen.

3.1 Zur Konstruktion nationaler Identität(en) in Peru

„Los peruanos no solemos definirnos como colectividad de manera positiva; nos definimos más bien por nuestras carencias, por lo que nos falta, por lo que no somos, por lo que no deseamos ser.” (Tubino o.J.:1)

Der peruanische Soziologe Fidel Tubino beschreibt die „peruanische Identität“ als eine, die sich über Negatives konstruiert, dh. darüber, was sie nicht ist und nicht sein will. Aus scheinbarer Abwesenheit des „Eigenen“ wird versucht, die Identität auf Leerstellen aufzubauen. Was aber ist das Eigene? “I will know who I am”: the discovery of self is the play’s motor and the action’s inner meaning.” (Smith 1991:3) Zu wissen wer ich bin, die Entdeckung des Eigenen markiert den Unterschied, fungiert als Basis zur Abgrenzung und wird somit zur Existenzberechtigung, zum Motor, aus der ein Individuum wie eine Gruppe seine Antriebskraft bezieht. Wenn das Wertvolle aber von außen bestimmt ist und demnach ein gestörtes Verhältnis zum Eigenen entsteht, führt dies zu einer permanenten Identitätskrise. “Tenemos una identidad descentrada porque la relación que mantenemos con nosotros mismos – con lo “propio” – es estructuralmente una relación fallida” (Tubino o.J.:1). Was bedeutet Identität als Beziehung zu sich selbst?

Während Identität (aus lat. *idem* ‘derselbe’, ‘dasselbe’) in den Naturwissenschaften eine vollständige Übereinstimmung in allen Merkmalen meint, verschiebt sich in der Individualpsychologie der Begriff von einer Synchronie zu einer Diachronie: Identität muss die Kontinuität der Selbstwahrnehmung gewähren. Georg Kremnitz (2004:83) spricht von der

Veränderung als wichtigen Bestandteil der individuellen Identität, betont aber: „für jeden Bereich der Identität überwiegt zu jedem Zeitpunkt die Summe der Konstanten die der Veränderungen so, dass die Wahrnehmung der Kontinuität der eigenen Existenz nicht in Frage gestellt wird.“ Identität beruht auf einem feinen Gleichgewicht zwischen Kontinuität und Veränderung – ist aber auch häufig von Widersprüchen durchzogen, die in der Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ihren Ausdruck finden können. Da die Wahrnehmung von Gruppen meist aus der Wahrnehmung bestimmter Merkmale und Eigenschaften dieser resultiert, konstituieren sich kollektive Identitäten noch viel stärker über die Wechselwirkung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung und über die Abgrenzung zu anderen Gruppen. Kollektive Identitäten müssen sich im Gegensatz zu individuellen Identitäten an bestimmten Merkmalen festmachen²⁹. Dieses (nun gefundene) Eigene kann sowohl als etwas Dauerhaftes betrachtet werden, als Kontinuität gewährende Substanz, die sich über die Zeit nicht zu verändern scheint, die es erlaubt, sich immer noch als die Selben identifizieren zu können. Das Eigene kann aber auch als Ziel verstanden werden, als eine gemeinsame Aufgabe. Betrachtet man es als dauerhafte Substanz, so resultiert für Gruppen das Eigene aus kollektiven Handlungen über die Zeit. Nationale Identitäten werden über den Prozess des *nation-buildings* konstruiert; diese bilden sich fast immer über die Abgrenzung zu anderen – was die Konstruktion des (nationalen) Eigenen impliziert.

An dieser Stelle sollen die Konzepte Nation, Nationalismus und „nation-building“ kurz erklärt werden: Das in der französischen Revolution wurzelnde Konzept der Nation unterscheidet sich klar von dem des Staates, das sich auf öffentliche Institutionen und deren Machtmonopol über ein Territorium bezieht. Die Nation ist ein kulturelles und politisches Band, das alle diejenigen in einer politischen Gemeinschaft zu vereinigen sucht, die ein historisches Heimatland, eine Sprache und eine Kultur teilen. Selten aber sind Staat und Nation deckungsgleich, die Grenzen der Nation und die des Staates fallen nicht zusammen, nicht alle teilen dieselbe Kultur. Die meisten Staaten streben es an, sogenannte „nation-states“ zu werden und gefährden unter dem Paradigma der Homogenisierung dabei ethnische Gruppen innerhalb dieser Grenzen. Folgende Definition von Nation verweist auf ihre Multidimensionalität:

²⁹ Als kollektiv identitätsstiftende Größen gelten in erster Linie Religions- und Kommunikationsgemeinschaften, aber auch Geschlecht und soziale Klasse sind Momente kollektiver Identitätsfindung.

“Nation” is a name for the relationship that links a state (actual or potential) with its subjects. Historically, the idea of “nation” has meant a relationship of at least two kinds: first, a citizenship relation, in which the nation is the collective sovereign emanating from common political participation; and second, a relation known as ethnicity, in which the nation comprises all those of supposedly common language, history or broader “cultural” identity. (Verdery 1996:84)

Nationalismen haben also die vollständige Territorialisierung von Sprache und Kultur als Ziel. Nationalismus ist dabei ein Motor, der nationale Identität erst kreiert. Dieser Prozess wird auch als „nation-building“ bezeichnet. Kedourie bezeichnet Nationalismus als „invented doctrine“, entstanden in Europa zu Beginn des 19. Jahrhunderts, und Gellner beschreibt diesen folgendermaßen: “Nationalism is not the awakening of nations to self-consciousness; it invents nations where they do not exist – but it does need some pre-existing differentiating marks to work on.” (zit.n. Smith 1991:71)

Für den Prozess der „Erfindung von Nationen“, die meist auf ethnischer Zugehörigkeit gründen, deren Mitglieder aber durch (die Erschaffung von) Mythen bzw. der literarischen Tätigkeit Intellektueller „zusammengebracht“ werden, hat Benedict Anderson den bezeichnenden Namen der *imagined community* geprägt: “the formation of homogeneous groups with a common language, whose solidarity will come to depend largely on some phantom of literary communications” (Drace- Francis 2006:198).

Nationale Identität baut auf binären Strukturen auf und orientiert sich an Dichotomien wie *wir – die anderen, eigen – fremd, ähnlich/gleich – verschieden/anders*. Im 18. Jahrhundert entsteht das Konzept des „nationalen Genies“ – die Idee des „nationalen Charakters“ ist bei Montesquieu und Rousseau zu finden. Rousseau erklärt: “The first rule which we have to follow is that of national character: every people has, or must have, a character; if it lacks one, we must start by endowing it with one.” (zit.n. Smith 1991:75) Wenn also Fidel Tubino (o.J.:1) von der „peruanischen Identität“ als „carencia de ser“ spricht, diese als leeres Sein bezeichnet, dann bedeutet dies, dass der von der machthabenden Schicht der Nation aufgesetzte „Charakter“ unter Ausschluss der Vielfalt konstruiert wurde, die Mehrheit somit nicht repräsentiert und eine Identifikation als Gruppe verhindert.

Der Prozess der Selbstdefinition ist der Schlüssel zur nationalen Identität, aber aus philosophischer sowie politischer Sicht sehr gefährlich. Das oftmals von Nationalisten propagierte Bild der Nation ist konstruiert, absurd, widersprüchlich und instrumentalisiert zu seinen Zwecken.

“In the name of “national identity” people have allegedly been willing to surrender their own liberties and curtail those of others. They have been prepared to trample on the civil and religious rights of ethnic, racial and religious minorities whom the nation could not absorb.” (Smith 1991:17)

Das nationalistische Ideal der Einheit bringt tiefgreifende Konsequenzen mit sich – die Unteilbarkeit der Nation rechtfertigt im Interesse politischer und kultureller Homogenität die Auslöschung all dessen, was zu verschieden ist – dies bringt massenmobilisierende Strategien politischer und sozialer Integration hervor, in welcher der Staat als Agent der zu werdenden Nation und als Erschaffer einer politischen Kultur, einer politischen Gemeinschaft, die die Vielfalt an Ethnien ersetzen soll, agiert (vgl. Smith 1991).

Auslöschung der Vielfalt zu Gunsten einer politisch kulturellen Hegemonie der Eroberer bildet ein dunkles, wohl aber noch nicht abgeschlossenes Kapitel der Geschichte Perus – als die spanischen Kolonisatoren auf das Territorium des heutigen Peru kamen, fanden sie eine multiethnische und mehrsprachige Bevölkerung vor. Um die autochthone Bevölkerung zu homogenisieren, bezeichnete das koloniale Regime alle als „Indios“ und versuchte sie unter einem einzigen Glauben, dem Christentum, zu vereinen. Ohne ethnische Unterschiede zu beachten, scharfte der Virrey Toledo die indigene Bevölkerung auf engem Territorium zusammen, um sie kontrollieren zu können. So wurde eine duale soziale und juristische Struktur erschaffen: die Republik der Spanier und die Republik der „Indios“. Unter der Führung der Curacas, prähispanischer Autoritäten, gelang es den Indigenen trotz Unterdrückung (oder gerade dadurch) eine „eigene Identität“ zu konstruieren, die es ihnen erlaubte, Aufstände wie die unter Tupac Amaru II zu organisieren. Als dieser Aufstand aber scheiterte und die Curacas ihre Privilegien verloren und 1825 als Gruppe gesetzlich verboten wurden, fing auch die Identität der Indigenen wieder zu bröckeln an (vgl. Alfaro Rotondo 2008:193).

Peruanische Soziologen wie Tubino, Degregori oder Alfaro Rotondo greifen immer wieder auf das Konzept der *imagined community* zurück, um den Prozess des Nation-buildings und die Konstruktion nationaler Identität in Peru zu beschreiben. Benedict Andersons Konzept soll deshalb an dieser Stelle wieder aufgenommen werden, um wichtige Elemente des peruanischen nation-buildung Prozesses darzustellen. Mit dem Begriff „imagined

communities“ beschreibt Anderson nationale Identitäten, die unter den Paradigmen der Homogenisierung und Uniformierung konstruiert wurden. Obwohl sich die einzelnen Mitglieder untereinander nicht kennen und durch ein „Phantom“ zusammengehalten werden, nehmen sie sich doch als Gemeinschaft, als ein „Wir“ wahr. Diese Gemeinschaft wurde meist von einem Kern von Intellektuellen kreiert, vorgestellt, erschaffen. Dieser Kern gibt also der Gemeinschaft ihr gewünschtes Profil; die Nation existiert dabei aber noch nicht, sie wird erst konstruiert, ist noch nationales Projekt.

Degregori (2001) zeigt, wie sich die Konstruktion einer peruanischen Nation nach dem Konzept der „imagined communities“ darstellen lässt, indem er den Prozess historisch in zwei Paradigmen gliedert, beginnend mit dem Paradigma „oligárquico excluyente“ , gefolgt von dem Paradigma „populista, incluyente pero homogenizador“.

a. „El paradigma oligárquico excluyente“

In der Unabhängigkeitserklärung vom 28. Juli 1821 erklärt San Martín: „de ahora en adelante los aborígenes no deberán ser llamados indios o nativos, ellos son hijos y ciudadanos del Perú y serán conocidos como peruanos“ (zit.n. Degregori 2001: 91). Aber weder die Indigenen noch die Afroperuaner erhielten das Wahlrecht; Sklaventum und Tributpflicht dauerten bis 1850 an (vgl. Degregori 2001:91). Nach der Unabhängigkeitserklärung wurden die Indigenen von den Eliten der Küste und des Hochlands nur als Arbeitskräfte, nicht aber als politische Subjekte in die Nation integriert. Der Staat benutzte die Indigenen als Steuereinkommen, indem das koloniale System, in dem die Indigenen tributpflichtig waren, aufrecht erhalten wurde: die Ley de la Conscripción vial, die bis 1920 gültig war, verpflichtete alle Indigenen zwischen 18 und 60 Jahren ohne Bezahlung am Straßenbau mitzuarbeiten (Alfaro Rotondo 2008:193f). Die indigenen Gruppen, die bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Mehrheit der Bevölkerung darstellten, blieben von den Bürgerrechten ausgeschlossen.

„Tal como fue soñada por los criollos, la „comunidad imaginada“ llamada Perú incorporó desde muy temprano en su historia las glorias del Imperio Inca, pero negó tener algo que ver con los indios contemporáneos.“ (Degregori 2001: 91).

Die Einstellung „Incas sí, Indios no“ wächst Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Wiederbelebung der Figur des Chronisten Inca Garcilaso de la Vega, Sohn einer Inca Prinzessin und eines spanischen Eroberers. Diese Figur gilt als erste Inkarnation des Projekts einer Nation „mestizo aristocrático“. Die „imagined community“ beschränkte sich daher auf

„varones, adultos, urbanos, criollos y mestizos hispanohablantes, educados (que sabían leer y escribir) y de buena posición económica” (Degregori 2001:91). Frauen und Analphabeten, die große Mehrheit, blieben vom Wahlrecht ausgeschlossen. Die peruanische Nation wurde auf sehr zerbrechlichem Grund, in anderen Worten, ohne Basis konstruiert. Das Ideal der Gleichheit wurde mit der Unabhängigkeit nicht erreicht; in Peru entstanden vielmehr zwei Republiken in einer geteilten Nation (vgl. Alfaro Rotondo 2008:194). Dieser Gedanke lässt sich generell auf die Situation Lateinamerikas übertragen:

„There are two (Latin) Americas: the visible and the invisible. The visible (Latin) America...of presidents and embassies, expresses itself through official organs, through a controlled press...And there is the mute, repressed America, which is a vast reservoir of revolution...Nobody knows exactly what these 150 000 000 silent men and women think, feel, dream, or await in the depths of their being“ (Germán Arciniegas, zit.n. García 1999: 235)

Für Alfaro Rotondo bleibt diese Zweiteilung in Peru bis heute bestehen:

“En gran parte, esta división entre peruanos se ha mantenido vigente a lo largo de la historia de la República gracias a la operatividad de lo que Aníbal Quijano (2004) denomina “colonialdad del poder”, esto es, aquél patrón de poder surgido durante la expansión mundial del capitalismo a partir del cual se clasifica a la población siguiendo criterios raciales y étnicos, y donde la categoría indígena se asocia a lo primitivo, tradicional, irracional e inferior” (Alfaro Rotondo 2008:194).

b. „El paradigma populista, incluyente pero homogenizador”

Dieser Umbruch ist Teil eines nationalpopulistischen Prozesses, der ganz Lateinamerika erfasst und in einigen Ländern wie Mexiko (1910) oder Bolivien (1952) revolutionäre Züge annimmt. Dieser Transformationsprozess geht in Peru langsam voran; er beginnt mit Oncenio de Leguía (1919-1930) und wird von Fernando Belaúnde (1963-68) wieder aufgenommen, mit dem auch der Diskurs über Modernisierung der indigenen Gemeinschaften beginnt. Der Revolutionsheld Túpac Amaru II, der 1780 hingerichtet wurde, wird zur Zentralfigur der Militärdiktatur des Generals Velasco (1968-75). In den 1980er Jahren beginnt der große Migrationsstrom von den Anden in die Städte. Unter der populistischen Regierung Alan Garcías werden diese Migranten zu den „nuevos héroes“ erklärt. Auch wenn das populistische Modell heute keine Gültigkeit mehr hat (oder nun doch wieder durch Ollanta Humala), spielte es dennoch eine progressive Rolle in seiner Opposition zu der aristokratischen Schicht sowie der Großgrundbesitzer, als auch zu rassistischen Theorien. In Ländern mit hohem Anteil an

indigener Bevölkerung wie zum Beispiel Mexiko, Bolivien oder Peru wird die im mexikanischen Nationalismus wurzelnde Ideologie der „mestizaje“ zum wirkungsvollen Mechanismus nationaler Identitätskonstruktion für ganz Lateinamerika. „Mestizaje“ gilt als symbiotische, harmonische Mischung zweier Rassen und Kulturen und wird zum Synonym nationaler Inklusion (vgl. García 1999:233). In der Realität bleiben aber auch hinter dem Projekt der „mestizaje“ die asymmetrischen Machtverhältnisse aufrecht:

„La “integración nacional” o aculturación de los pueblos indígenas que, formulada burdamente, habría dicho: te doy derechos si te vuelves como yo. Un “yo” por lo general blanco o mestizo, varón urbano de clase media.” (Degregori 2001: 92).

Die Werkzeuge dieser nationalen Integration oder der „integración de la población aborígen“ waren die Schulbildung auf Spanisch und der verpflichtende Wehrdienst. Während in Bolivien und Mexiko der Populismus den Indigenen das Wahlrecht, Gewerkschaftsrechte und die Agrarreformen einbrachte, blieb es in Peru lange bei der Einschulung und dem Wehrdienst (vgl. Degregori 2001:92). Erst Mitte des 20. Jahrhunderts fanden Demokratisierungsprozesse statt, die den sozialen Impact der “colonialdad del poder” zwar nicht beseitigten, ihn aber doch reduzierten. Erst in den 60er Jahren entstanden die Bewegungen der Bauern nach der Forderung um Land, die zu der Agrarreform (1969-75) führten. Zu diesen Demokratisierungsprozessen zählen neben den “tomas de tierras”, dh. die Redistribution von Land, die Migrationswellen, durch die soziale und wirtschaftliche Rechte erworben wurden, die Erweiterung des Bildungssystems, des Binnenmarktes und der Kommunikationsmedien (vgl. Alfaro Rotondo 2008:194). Schockierend bleibt die Tatsache, dass das allgemeine Wahlrecht erst in der Verfassung von 1979 eingeführt wurde (vgl. Degregori 2001:93).

Peru als Nation kann als „imagined community“ betrachtet werden: Der Prozess des Nation-buildings gestaltet sich als gewaltvolle Homogenisierung, als Auslöschung der Vielfalt an Ethnien, Sprachen und Kulturen. Die hegemoniale Kultur, die „cultura castellanohablante, urbana“ wird zur nationalen Kultur Perus. Das Eigene ist fremdbestimmt; die Dimension des Dauerhaften, der Kontinuität kollektiver Handlungen als identitätsstiftende Kraft des Eigenen verliert somit an Relevanz. Ich möchte nun den Bogen schließen und darauf zurückzukommen, dass das Eigene nicht nur als Substanz, sondern auch als Aufgabe – wie

etwa die Verwirklichung einer interkulturellen bzw. transkulturellen Demokratie – verstanden werden kann³⁰.

Um nationale Identität als gemeinsame Aufgabe zu verstehen, braucht es, so wie Tubino betont: „una cultura transcultural, valores comunes que hagan razonable la convivencia desde nuestras diferencias culturales, políticas y religiosas” (Tubino o.J.:2). Diese öffentliche Kultur kann nicht mehr länger eine von außen aufgesetzte sein, sondern muss in den Menschen selbst wurzeln. „Somos por lo contrario una comunidad imaginada, cuya esencia – también imaginada – es el descentramiento, es decir, es estar lanzados hacia fuera desde ningún centro.” (Tubino o.J.:2). Die nationale Kultur Perus ist die spanischsprachige, städtische Kultur. Es ist eine Kultur ohne Zentrum, „una cultura que torna a la mayoría de los peruanos ajenos a sí mismos, una cultura que nos se ofrece como espacio de reconocimiento recíproco, una cultura que nos des-realiza.” (Tubino o.J.:2).

3.1.1 „Mestizaje“ und Modernisierung als Paradigmen der Homogenisierung

Das gewünschte Ideal nationaler Einheit zu erreichen, bedeutet in der Praxis meist gewaltvolle Homogenisierung. In Peru wurde bzw. wird versucht nationale Identität auf der Ideologie der Mestizaje aufzubauen: “la peruanidad – síntesis viviente de lo indígena y lo hispano“. Fidel Tubino sieht die peruanische Identität aber als „Abwesenheit dieser Synthese“: Unter der Ideologie der Mestizaje werden autochthone Kulturen ausgeschlossen und gesellschaftliche Asymmetrien verschleiert.

“La exclusión de las culturas originarias de los proyectos nacionales fue soslayada mediante la teoría del mestizaje cultural: la identidad nacional fue presentada como resultado de una síntesis entre lo indígena y lo hispano. Síntesis que nunca se produjo y que más bien sirvió para invisibilizar la injusticia cultural y la asimetría social.”
(Tubino 2004:14)

Die Mestizaje als Synthese nationaler Identität hat sich nicht erfüllt, sondern vielmehr einen Bruch, der kultureller sowie sprachlicher Diglossie Platz macht, entstehen lassen. In anderen

³⁰ Zum politischen Diskurs über Interkulturalität und zur Konstruktion einer „ciudadanía intercultural“ siehe Kapitel 4.1.

Worten, hat die Ideologie der Mestizaje die Kluft zwischen Konquistadoren sowie deren Nachfolgern und Indigenen nicht beseitigt. Mestizaje kann demnach nicht als erfolgreiches nationales Projekt gelten, sondern bleibt Aufgabe: Um ein würdiges Zusammenleben zu ermöglichen, so Tubino, müssen zu allererst die Unterschiede sichtbar gemacht werden, denn der öffentliche Raum kennzeichne sich durch die Exklusion kultureller Diversität: „La nación peruana tiene que empezar a comprenderse como espacio de encuentro de las identidades divergentes y no como unificación de las mismas.” (Tubino o.J.:8)

Treffen unterschiedliche Gruppen (in einer Nation) aufeinander, so stehen sie selten in einem symmetrischen Verhältnis zueinander, und nicht immer müssen die Herrschaftsverhältnisse offenkundig sein, um die Gruppen in eine asymmetrische Relation zu bringen. Der Drang nach Vereinheitlichung dieser unterschiedlichen Gruppen unter Aufrechterhaltung asymmetrischer Herrschaftsverhältnisse als auch der politische Zentralismus können nach Smith (1991) als Hauptprobleme des Nationalismus gelten.

Als weiteres Paradigma der Homogenisierung kann neben der Mestizaje die Modernisierung gelten. Modernisierung impliziert das westliche, neoliberale Lebensmodell: “Se trata de un modelo que mide la calidad de vida de la gente en función de indicadores exclusivamente económicos y coloca la tenencia de recursos y el aumento de la capacidad de consumo como fines últimos del desarrollo”. (Tubino 2004: 2). Das Lebensmodell der dominanten Schicht soll zum Ausdruck der nationalen Identität werden. Demgegenüber steht das für den lateinamerikanischen Kontext unter anderen von Javier Medina definierte Konzept der *vida buena*: Die *vida buena* ist ein philosophisches Konzept, das die Partizipation aller in einer Gesellschaft nach ethischen Kriterien ermöglichen will (vgl. Giebler 2010:15). Modernisierung als nationales Projekt besitzt für Tubino einen ethnozentrischen, homogenisierenden, kolonisierenden Charakter: “Al sobrevalorar la propia oferta cultural y desvalorizar simultáneamente las ofertas de vida buena de otras culturas, fomenta procesos de aculturación forzada que tienen como consecuencia la desconexión con lo propio y el desarraigo cultural.” (Tubino 2004: 2). Diese Idee lässt sich auch bei Aurelio finden, der die vom Okzidentalismus ausgehende Wertigkeit zwischen den Kulturen bzw. die Minderwertigkeit anderer Kulturen zu bezeugen scheint:

“El tema no es llegar al fondo cuál es mejor que la otra, yo no puedo decir que mi cultura es mejor que la otra. Pero eso es lo que hace el occidentalismo. El

occidentalismo hace creer que todo lo que es nuestra cultura andina es lo peor, y de ellos vale.”³¹

Modernisierung meint Okzidentalisierung und Okzidentalisierung meint kulturelle Entwurzelung. Die autochthonen Kulturen wurden und werden von ihren ursprünglichen Plätzen verbannt, denn als Hindernis für den Fortschritt betrachtet, finden sie im nationalen Modernisierungsprojekt höchstens als „superstición, primitivismo, barbarie, o a lo más, folklore“ (Tubino 2004:3) Platz. Warum die Modernisierung ihr Versprechen von sozialer Gleichheit auf der südlichen Hemisphäre nicht einzulösen vermag, liegt für Tubino in der Tatsache, dass soziale Ungleichheiten durch ein abstraktes Gleichheitsideal verschleiert und somit als inexistent bezeichnet werden. Warum in den Schulen das Problem der Diskriminierung und der Unterschiede nicht thematisiert wird, liegt auch für Neri Mamani Vilca in der Tatsache, dass diese unter dem Deckmantel der Gleichheit versteckt werden:

„El tema de la discriminación, de las diferencias en los colegios no se trabaja. No se trabaja porque entre comillas se dice que todos somos iguales (...) pero hay pues esas diferencias.”³²

Die Vielfalt wird nicht gleichgestellt, sondern gleichgemacht: Die Homogenisierung dient dabei der Stabilisierung der hegemonialen Gruppen der Nation. Als Ergebnis dieses Prozesses sind extrem asymmetrische Gesellschaften, in der der Großteil unter der Armutsgrenze lebt und vom öffentlichen Leben ausgeschlossen ist, zu sehen; in der Konstruktion nationaler Identität wurden ethnische Identitäten unsichtbar gemacht. (vgl. Tubino 2004:4). Als Homogenisierungsprozess verbreitet die Modernisierung anhand einer normativierten Sprache eine gemeinsame Kultur (die funktional im Sinne der Wirtschaft ist), die sich in allen wirtschaftlichen, politischen und schulischen Einrichtungen zeigt.

“En nuestro caso, los discursos literarios escritos en la lengua castellana como idioma nacional peruano, se normalizan (en el sentido de normativizar) gracias a la fuerza legal, política e institucional que los amparan con fines de control social y escolarización. De ahí que esta lengua y su escritura hayan terminado por absorber un número creciente de funciones sociales, tales como lengua de trabajo, lengua de la escuela, lengua de la administración central y de la burocracia provincial, lengua del arte literario; es el idioma imperante y desvalorizador de las lenguas ancestrales y sus literaturas que entonces, se llega a clasificar como minusválidas.” (Ballón Aguirre 2001:256)

³¹ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 33:24

³² Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 40:25

Sprache kann als kulturelles Fundament einer Nation gelten. Fishman (1999:445) geht so weit zu sagen, dass Sprache Kultur IST, denn weder Bildung, Religion, Gesetze, Politik, noch Organisationen wären möglich ohne Sprache; genauso wie auch die Selbstwahrnehmung und die der Gesellschaft nicht nur über, sondern vor allem durch Sprache erfolgt.

Die Macht nationaler Identität sieht Smith (1991) in ihrer Multifunktionalität wurzeln – nationale Identität erfüllt externe wie interne Funktionen, die sowohl für die Gruppe als auch für das Individuum wirksam sind. Erfüllen sich externe Funktionen in den Bereichen Gebiet – die Etablierung eines abgegrenzten, einzigartigen Raumes –, Wirtschaft – die Beanspruchung territorialer Ressourcen sowie der Arbeitskraft und die Aufteilung dieser innerhalb der Mitglieder –, und Politik – die Legitimation gemeinsamer Rechte und Pflichten durch Institutionen, die Legitimation der sozialen Ordnung durch nationale Identität –, so konzentrieren sich die internen Funktionen auf die Individuen innerhalb der Gemeinschaft: Die Mitglieder müssen in dieser nationalen Identität sozialisiert werden.

“The most obvious is the socialization of the members as ‘nationals’ and ‘citizens’. Today this is achieved through compulsory, standardized, public mass education systems, through which state authorities hope to inculcate national devotion and a distinctive, homogeneous culture, an activity that most regimes pursue with considerable energy under the influence of nationalist ideals of cultural authenticity and unity.” (Smith 1991:16)

Das für das Modell der Staatsnation notwendige Einheitsideal und die Sozialisation der Mitglieder in dieser nationalen Identität konnten in Peru weder durch das Homogenisierungsparadigma der Mestizaje noch der Modernisierung erreicht werden. Der durch die Globalisierung verstärkte „Modernisierungsprozess“ entwickelt sich jedoch nicht nur in die „gewünschte“ Richtung:

“Una de las caras de esa globalización es efectivamente la homogenización, e incluso la uniformación: en todos los rincones del planeta se consume Coca Cola, Mac Donalds y las canciones de MTV. Pero la otra cara de esa misma moneda es la fragmentación, o al menos el fortalecimiento de identidades locales.” (Degregori 2001: 88).

Die durch die Globalisierung zunehmende kulturelle Homogenisierung bzw. beschleunigte Akkulturation³³ sowie die daraus resultierende Komplexität an Synkretismen erzeugt ein weiteres Problem, dem das Modell der Staatsnation nicht gewachsen zu sein scheint – indem es exklusiv funktioniert, scheint es nur die Möglichkeit *entweder – oder* zu geben:

„La homogeneización cultural puesta en marcha por la globalización neoliberal está generando por un lado, procesos de aculturación forzada de consecuencias imprevisibles y por otro lado, reacciones identitarias de reivindicación étnica que atomizan la convivencia y hacen inviables los proyectos compartidos.” (Tubino o.J.:8)

Tubino spricht hier von der Notwendigkeit einer defensiven Staatsnation, die als Schutzwall vor äußeren Einflüssen fungiert und lokale Kulturen schützt; somit kann die öffentliche, politische Kultur auf Lokalismus gebaut werden und in ihnen verwurzelt sein. Das Problem der modernen Nationalismen und der Staatsnationen ist aber, dass diese ausschließlich funktionieren und sich somit nur separatistische, fundamentalistische Lokalismus entwickeln können: „[...] el excesivo centralismo y la histórica exclusión social solamente ha generado que las identidades locales ingresen en disputa permanente [...]“ (Vich 2005:269). Nationale Projekte waren und sind die Projekte der dominanten Sektoren. Sowohl im Politischen als auch im Kulturellen steht das Lokale dem Nationalen gegenüber: „Las representaciones nacionales no han sabido ser expresión de los problemas locales y las representaciones locales no han sabido insertarse en una visión de país“ (Tubino o.J.:11).

Neben dem Nationalstaat trachten auch Institutionen der Zivilgesellschaft wie Privatschulen, Universitäten, Kirchen, politische Parteien nach Homogenisierung und lassen somit die unterdrückten Kulturen unsichtbar werden. Dies lässt unendlich viele kulturelle Überlebensstrategien bis hin zu der der Selbstverleugnung entstehen; es ruft auch kulturellen Widerstand hervor. Hier möchte ich Galsan Tschinag (2007:234) zitieren:

„Hier zeigt sich die Haltung der kleinen Völker, die sich zunehmend überall auf der Welt notwendigerweise da durchsetzt, wo das Leben an den Rändern der Weltzivilisation in Gefahr ist. Der Untergang droht, und so müssen die Kleinen

³³ Akkulturation meint gemeinhin Anpassung einer Kultur an eine andere. Wie die Akkulturation vor sich geht und in welchem Ausmaß sie autochthone Kulturelemente verdrängt oder ersetzt, beschreibt R. Behrendt (1966:193) durch die passiv-imitative und die aktiv synkretistische Akkulturation. Bei der in der Realität vorherrschenden Form der passiv-imitativen Akkulturation handelt es sich um Versuche einer praktisch vorbehaltlosen passiven Angleichung an die als überlegen empfundene Kultur. Die Annahme von Kulturelementen bleibt dabei aber weitgehend äußerlich und vermag viele der Werte und Normen der eigenen Kultur nicht wirklich zu verdrängen.

anfangen, wie Große zu denken, strategische Abwehrmaßnahmen zu entwickeln und nicht wie gutmütige Naturkinder alles mit den netten Weißen zu teilen. „³⁴

Diese strategischen Abwehrmaßen können sich in einer Idealisierung der Vergangenheit – die es so wohl nie gegeben hat, dafür aber umso stärker in der kollektiven Vorstellungskraft der Ausgeschlossenen lebt – ausdrücken; zuletzt lässt der kulturelle Widerstand auch fundamentalistische, antiokzidentale ethnische Bewegungen entstehen. In ihrem Kampf um eine größere soziale Inklusion, tendieren diese dazu, die Illusion von in sich geschlossenen Identitäten zu produzieren, die es nur erlauben, den anderen als Feind wahrzunehmen (vgl. Vich 2005:269). Diese meist im andinen Raum verbreiteten Gruppen kennzeichnen sich durch Abkapselung, durch Rückkehr zu einer idealisierten, präkolonialen Vergangenheit, Verteufelung des modernen Fortschrittglaubens, Unantastbarkeit der „cosmovisión indígena“. Somit werden neue Formen des hierarchischen Ethnozentrismus hervorgerufen, von wo aus der Diskurs über Interkulturalität oft mit anti-nationalistischen Anliegen gleichgesetzt wird. (vgl. Tubino 2004:17).

3.1.2 Identidades indígenas und Movimientos indígenas

Als die populistischen Regierungen in Lateinamerika unter dem Paradigma der „integración nacional“ in den 1970er und 80er ihren Höhepunkt erreichten, war das Aufkommen ethnischer Bewegungen, die ein Gegengewicht zum Homogenisierungsdrang der Nationalstaaten bildeten, eine mögliche Konsequenz. In Bolivien gründete sich der „movimiento katarista“; in Ecuador entstand die Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), die eine starke politische Präsenz erlangte; in Guatemala bildete sich der „movimiento maya“; und in Mexiko ist der „movimiento zapatista“ nur eine vieler Gruppen, die ihr Recht auf Diversität einfordern. In Peru hingegen entstanden keine solchen politischen Bewegungen (vgl. Degregori 2001:93).

“En el desarrollo de estos procesos, en el caso andino mas no amazónico, las identidades étnicas no desaparecieron pero se difuminaron políticamente. De allí que

³⁴ Galsan Tschinag, Amélie Schenk: *Im Land der zornigen Winde*. Frauenfeld: Waldgut: 2007 (1997), S. 234.

dentro del contexto del “retorno al indio” (Albó 1991) en América Latina, el caso peruano resulte ser particular por dos motivos: la debilidad política del movimiento indígena, en general, y sus diferencias regionales, en particular.” (Alfaro 2008:194f).

Dass es im andinen Raum keine gefestigten Identitäten gibt, ist nicht nur auf endogene Faktoren zurückzuführen. Richard Chase Smith (2001) bietet folgende Erklärung:

“[...]en general, aquellos pueblos indígenas que vivían cerca de los centros de desarrollo extractivo y comercial experimentaron una mayor desarticulación en términos de idioma, identidad, lealtad política y estándar de vida que aquellos que vivían en zonas periféricas a dichos desarrollos” (zit.n. Alfaro 2008: 194).

Desto mehr lokale Gruppe unter einer Autorität vereint wurden, umso zentralisierter und hierarchischer war folglich die politische Struktur – das Imperium der Inka, dann das Virreinato –, und umso größer war die Notwendigkeit ideologischer, kultureller und linguistischer Homogenität. Wenn also indigene Gruppen, die sich nahe den wirtschaftlichen und politischen Zentren befinden, einer stärkeren Akkulturation unterliegen, gilt für die in der Peripherie lebenden das Gegenteil: In den Randzonen komplexer politischer Organisationen wie im Amazonasbecken, im südlichen Teil Zentralamerikas, im Norden Mexikos oder im Cono Sur findet sich eine große linguistische Vielfalt sowie indigene Gruppen mit einem starken Sinn für kollektive Identität und Autonomie. (Smith, zit.n. Alfaro 2008:194).

Anders als in Ecuador, Bolivien, Guatemala oder Mexiko hat sich in Peru keine indigene politische Bewegung mit einem Programm und Wahlzielen auf nationaler Ebene entwickelt. Einer der Gründe dieses Phänomens liegt in der Tatsache, dass sich die Bewohner der Anden und die des Amazonas in der Konstruktion ihrer Identität deutlich unterscheiden. Während sich erstere als „campesinos“ oder „productores agropecuarios“ und nicht als „indígenas“ bezeichnen, trifft auf zweitere das Gegenteil zu. Diese Unterschiede lassen sich historisch begründen, vor allem lassen sie sich durch die Rolle des Staates und der urbanen Mittelschicht, die diese in den jeweiligen Regionen gespielt haben, erklären. Warum sich in den Anden keine soziale Bewegung auf Basis ethnischer Identitäten gebildet hat, begründet Alfaro mit mehreren Argumenten:

“[...]primero, aquella que subraya la carga peyorativa que adquirió la categoría ‘indio’ al convertirse en sinónimo de ignorancia y servidumbre luego de la eliminación de la elite indígena. Segundo, la incitación por parte del Estado a las poblaciones indígenas para que se denominen campesinos, como se hiciera durante la

dictadura del general Juan Velasco Alvarado, quien cambió la denominación 'comunidades indígenas' por 'comunidades campesinas'. (Alfaro 2008:195).

Als dritten Grund nennt Alfaro den Einfluss der Ideologien des „indigenismo“ und des Marxismus der städtischen Mittelschicht. Diese unterstützte zwar die Forderungen der Bauern nach Land³⁵, nicht aber die Bildung einer autonomen indigenen Führungsschaft: “Los indigenistas lucharon por los indígenas sin fortalecer su organización, limitándose así la emergencia de una elite indígena” (Alfaro 2008:195). Die marxistischen Parteien sahen die Landeinnahmen nur durch die Ungerechtigkeiten in der Verteilung gerechtfertigt, betrachteten diese aber nicht als Akt der Anerkennung (vgl. Degregori 2001:195).

Nach einer vierten Hypothese stellt die Zeit der internen Gewalt, unter der die peruanische Bevölkerung 20 Jahre leiden musste, einen weiteren bedeutenden Grund dar. Vor allem in den Anden verhinderte einerseits die Feindschaft der Senderistas³⁶ gegenüber den indigenen Praktiken und Traditionen und andererseits die gewaltvollen Auseinandersetzungen der Senderistas mit den Fuerzas Armadas die Entwicklung politischer Identitäten, die sich nach „ethnischen Ansprüchen“ organisieren. Der Sendero Luminoso wie auch die Fuerzas Armadas eliminierten nicht nur kulturelle Praktiken und Bräuche der andinen Bevölkerung, sondern ermordeten auch einen Großteil ihrer Führungsschaft – was die Organisation politischer Initiativen stilllegte. (Alfaro 2008:196). Die Statistiken des CVR (Comisión de la Verdad y Reconciliación) zeigen, dass ungefähr 1503 Personen, dh. 23% der Opfer, Führungspersonen waren. “El conflicto armado interno descabezó el campo, eliminó a las elites rurales capaces de movilizar a la población políticamente y de imaginar comunidades” (Alfaro 2008:196).

Eine fünfter Grund findet sich in der den „campesinos-indígenas“ eigenen Strategie ihrer Position der Exklusion zu entkommen und sich in die nationale Gesellschaft durch die Redistribution von Land, Ausweitung des Bildungssystems auf ländliche Gebiete, den informellen Handel und die freiwillige Migration in die Städte ab den 1950er Jahren zu integrieren: In dem Streben, endlich Bürgerrechte zu erlangen, bestanden die „campesinos-

³⁵ Zu den wichtigsten Landeinnahmen zählen jene in Huanacáné (1923), La Mar (1933) und Parcona (1924).

³⁶ Der Guerilla-Krieg des Sendero Luminoso, einer kommunistischen Gruppierung, die sich Ende der 1960er in Ayacucho gründete, forderte über ein Jahrzehnt in Auseinandersetzung mit dem Militär das Leben tausender Menschen, mehrheitlich der quechuasprachigen Landbevölkerung.

indígenas” nicht darauf, als ein kulturell differenziertes Segment der peruanischen Gesellschaft anerkannt zu werden:

“[...]no construyeron identidades étnicas marcadas. Más bien, dejaron de llamarse indígenas para denominarse campesinos, cholos, provincianos o mestizos, sin que ello haya implicado una asimilación ciega a la cultura dominante” (Alfaro 2008:196).

Sich als „mestizo“ zu bezeichnen, bedeutet nicht, sich einer festen Kategorisierung zuzuschreiben: Der Terminus „mestizo“ gewinnt in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Bedeutungen und lässt dem Subjekt somit als Eigen- oder Fremdbezeichnung Handlungsspielraum.

Die Anthropologin Marisol de la Cadena hat eine für den Raum Cusco spezifische Bedeutungsebene der Bezeichnung „mestizo“ entschlüsselt: „mestizo“ meint die „indígenas aculturados“:

“[...] identificar a la gente alfabetizada y económicamente exitosa que comparte prácticas culturales indígenas pero que, sin embargo, no se percibe como miserable, condición que atribuyen a los ‘indios’. Lejos de establecer una ecuación entre ‘cultura indígena’ y ‘ser indio’ – una etiqueta que porta un estigma histórico colonial de inferioridad –, perciben la indianidad como condición social que refleja un fracaso individual en el logro del progreso educativo. Como consecuencia de esta definición, ‘la cultura indígena’ – o cultura andina, para ser más específicos – excede el ámbito de la indianidad; dicho en términos amplios, incluye a los pobladores cusqueños que se enorgullecen de sus orígenes rurales y que proclaman un legado cultural indígena, pero que, no obstante, rechazan el ser etiquetados como indios. Orgullosamente se denominan a sí mismos ‘mestizos’.” (De la Cadena 2004:22)

Dieser Prozess, bei dem die Kategorisierung „indio“ zugunsten von „mestizo“ aufgegeben wird, bedeutet jedoch nicht, dass somit auch indigene, also andine, Bräuche und Glaubenssätze aufgegeben werden (culto a los apus, participación en fiestas patronales, uso de redes de paisanaje y de reciprocidad) . Abgelehnt wird die pejorative Bedeutung der Bezeichnung „indio“. Sich als „mestizo“ zu bezeichnen, soll dem Ziel sich zu „deindianisieren“ – „el deindianizarse“ – entgegenkommen:

[...] los cusqueños subalternos han redefinido las nociones esencialistas de cultura, al sustituir las creencias regionales en identidades fijas por grados infinitas de fluidas ‘indianidades’ o ‘mesticidades’. Miden estos grados en términos relativos, considerando, por ejemplo, los niveles de alfabetización de las personas involucradas en una interacción, o su éxito relativo en trabajos urbanos; el individuo que muestre mayores logros en las actividades antes mencionadas será percibido como menos indio y, en consecuencia, como mestizo en la interacción [...]. El discurso de la

desindianización permite – así – a los intelectuales populares reinventar la cultura indígena vaciada de la indianidad estigmatizada que las elites le asignaron desde tiempos coloniales. Sin embargo, dado que este mismo proceso liberador continúa definiendo la indianidad como la condición inferior en la región, deja espacio para que persista el racismo. (De la Cadena 2004:23)

Die Aufgabe der Bezeichnung „indio, indígena“ zugunsten der des „mestizo“ ist als bloße Problemverschiebung zu betrachten: auch wenn durch die Bezeichnung „mestizo“ die indigene Kultur „deindianisiert“ und somit der pejorativen Bedeutung des „Indianischen“ (nominell) entleert wird, so bleibt das Indianische als Kategorie des Minderwertigen und somit Raum für Rassismus weiterhin bestehen.

Im andinen Raum tendierten während des 20. Jahrhunderts sowohl Staat als auch Gesellschaft ein Modell der Staatsbürgerschaft zu konstruieren, in dem Kultur nicht als Mittel zur Inklusion der Vielfalt in den öffentlichen Raum fungierte. (Alfaro 2008:197f). Im Bestreben Teil der Nation zu sein bzw. an deren Konstruktion teilzuhaben, haben die öffentlichen Sektoren eine „peruanidad alternativa“ zu der des Staates und der Eliten entwickelt. Carlos Iván Degregori (2002, zit.n. Alfaro 2008:198) beschreibt diese folgendermaßen: “Esta peruanidad nueva, diferente a la ‘oficial’, va surgiendo en el cruce de caminos entre identidades étnicas, clasistas y regionales”. Wenn sich also Ethnizität im andinen Raum, im Gegensatz zu Bolivien, Ecuador, Chile oder Guatemala, nicht auf politischer Ebene manifestiert, so zeigt sie sich doch in der Vereinigung der eigenen Glaubenssätze (uso de redes de parentesco y de reciprocidad como relación social) und kulturellen Praktiken (música, comida, danzas) mit anderen Bildern und Diskursen der nationalen Elite. “[...] sus pobladores hayan construido un gusto y modo de vida propio a través del cual vienen disputando el significado del Perú como ‘comunidad imaginada’.” (Alfaro 2008:198).

3.2 Diglossie und kulturelle Diglossie

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit wird in Peru tagtäglich gelebt. Um die Komplexität dieses Phänomens zu erfassen, genügt es nicht sich diesem auf der Ebene der einzelnen Sprecher oder der bilingualen Kompetenz anzunähern; gesellschaftliche Mehrsprachigkeit muss vor allem auf der Ebene der Performanz unter Einbezug soziopsychologischer, politischer und institutioneller Aspekte betrachtet werden. In diesem Zusammenhang ist das umfassende Konzept der Diglossie grundlegend, da dieses das Verhältnis, in dem die Sprachen zueinander stehen, beschreibt. Der aus dem Griechischen stammende Begriff Diglossie bedeutet zunächst wie der lateinische Bilinguismus „Zwei- oder Doppelsprachigkeit“. Der griechische Sprachwissenschaftler Psichari (1928) analysierte Diglossie erstmals dahingehend, dass zwei Sprachformen in gesellschaftlich unterschiedlichen Funktionen verwendet werden und somit gesellschaftliches Konfliktpotential schaffen. Erst durch Charles A. Fergusons Aufsatz „Diglossia“ (1959) erhält der Begriff der Diglossie wieder Brisanz. Ferguson versucht gesellschaftliche Mehrsprachigkeit dadurch zu beschreiben, indem er einer H-Varietät (*high*) einer Sprache eine oder mehrere L-Varietäten (*low*) gegenüberstellt; er gelangt zu folgender Definition:

“Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.” (Ferguson³⁷, zit.n. Kremnitz 1994:28f)

Kritikpunkte an Fergusons Ansatz sind, zum einen, dass Ferguson auf einer genetischen Verwandtschaft der miteinander in Beziehung stehenden sprachlichen Varietäten insistiert; der Sprachsoziologe Heinz Kloss schlägt hier eine Unterscheidung in *Binnen-* und *Außendiglossie* – ob also die miteinander in Kontakt stehenden Sprachformen genetische verwandt sind oder nicht, vor. Zum anderen stellt sich die von Ferguson angenommene Stabilität der Diglossie als problematisch dar – zudem lässt er auch die Frage, wie viele Sprecher jede der beiden Formen, H und L, beherrschen, außer Acht (vgl. Kremnitz 1994).

³⁷ Ferguson, Charles A. (1959): “Diglossia”, *Word*, XV, 325-340.

Durch den Soziolinguisten Joshua A. Fishman erfährt der Diglossiebegriff weitere Veränderungen. Nicht mehr an genetische Verwandtschaft gebunden, betrachtet Fishman jede Gesellschaft, in der zwei Sprachen mit unterschiedlichen Funktionen verwendet werden, als diglossisch. Gruppenzugehörigkeit, Gesprächssituation und –partner wie Thema sind die Variablen, die für den Gebrauch der jeweiligen sprachlichen Varietät ausschlaggebend sind. Aus der Beobachtung dieser Performanzumstände schließt Fishman auf individuelle Gebrauchsdomänen der Sprachen – Familie, Freundschaft, Beschäftigung, Religion –, die über die Intensität des *Code-Switching* mitbestimmen. Zu kritisieren an Fishmans Überlegungen ist, dass die verschiedenen Lebensbereiche willkürlich auseinandergerissen scheinen und Fishman die geschichtlichen, gesellschaftlichen und institutionellen Gründe eines solchen individuellen Sprachverhaltens ausblendet (vgl. Stiehler 1996). Ebenfalls wichtig ist Fishmans Versuch, Bilinguismus und Diglossie zu verbinden – dabei nennt er vier mögliche Situationen³⁸: 1.) Diglossie und Bilinguismus; 2.) Diglossie ohne Bilinguismus; 3.) Bilinguismus ohne Diglossie; und 4.) weder Diglossie noch Bilinguismus. Diese letzte Variante wird nur in kleinen, isolierten Gemeinschaften für möglich gehalten. „Bilinguismus ohne Diglossie“ ist für hochindustrialisierte Gesellschaften mit den entsprechenden Wanderbewegungen bezeichnend. „Diglossie ohne Bilinguismus“ sei charakteristisch für sehr hierarchische Gesellschaften, die Sprachen strikt nach H und L trennen (vgl. Stiehler 1996); zusätzlich sei diese Form ein Zeichen für wirtschaftlich unterentwickelte und wenig mobile Staaten (vgl. Kremnitz 1994:30). Der Sprachsoziologe Heinz Kloss schlägt vor, die Form „Diglossie und Bilinguismus“ weiter zu differenzieren, denn wenn es zwei Sprachen mit unterschiedlichen Funktionen in einer Gesellschaft gibt, heißt das nicht, dass auch alle Sprecher beide Sprachen sprechen (vgl. Kremnitz 1994:30). Kloss spricht im Anschluss an Ferguson von sprachlicher „Arbeitsteilung – specialization of function“, eben aber nicht von der Zweisprachigkeit des einzelnen (vgl. Stiehler 1996). Kloss betont die Wichtigkeit des Verhältnisses, das die beiden Sprachen zueinander im Bewusstsein der einzelnen Sprecher besitzen, denn die intime Verflechtung dieser sei ein weiteres Charakteristikum der Diglossie.

Treten „Diglossie und Bilinguismus“ gemeinsam auf, weist dies auf eine relativ stabile Verteilung der Sprachen nach Funktionen hin. Diglossie und Bilinguismus existierten, so Fishman, wenn die Sprecher eine beträchtliche Skala von Rollen einnehmen könnten, wobei

³⁸ Fishman, Joshua (1967): „Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism“. In: *Journal of Social Issues* (Ann Arbor, Mich.), XXIII, 2, 29-30.

der Zugang zu verschiedenen Rollen durch mächtige soziale Institutionen unterstützt oder auch deutlich unterschieden würde.

„Ist die Zweisprachigkeit unter den Bedingungen der Diglossie einmal etabliert [...], werde sie zu einem fixen Bestandteil des Systems des situativen und metaphorischen Wechsels, das für Zwecke der kommunikativen Angemessenheit innerhalb der Gemeinschaft vorhanden ist“ (Fishman, zit.n. Stiehler 1996:20).

In einer diglossischen Gesellschaft werden also Sprecherabsichten und Kommunikationssituation zu den zentralen Handlungsrichtlinien für das Individuum:

“Así, por ejemplo, en determinadas situaciones comunicativas en las que ‘los representantes’ de la cultura hegemónica no ocupan una función de privilegio, ‘la norma cultural y lingüística desprestigiada socialmente’ restablece la hegemonía que pierde en aquellas situaciones en las que el representante de la cultura desempeña un rol socialmente relevante.” (Tubino o.J.:5).

Als konkretes Beispiel kann folgende Situation gelten: In einer Gemeindeversammlung der Shipibo werden die Inhalte sowohl auf Shipibo ausgearbeitet als auch diskutiert; gleichzeitig aber, wenn die Lösungsvorschläge, meist nicht den Anliegen der hegemonialen Kultur entsprechend, einem offiziellen Amt vorgebracht werden, geschieht dies auf Spanisch unter Erfüllung der offiziellen Diskursregeln. Für Tubino bedeutet dies, dass “[...] en los contactos culturales las culturas se superponen: ni se excluyen ni se integran. El fenómeno de ‘la yuxtaposición cultural’ acontece según las situaciones y las intenciones comunicativas entre los hablantes” (Tubino o.J.:5).

Die auf die Gesamtgesellschaft ausgerichtete katalanische Konzeption des Sprachkonflikts erfährt durch den okzitanischen Soziolinguisten Robert Lafont den Einschluss des einzelnen Sprechers, d.h. Lafont verknüpft individuelle und gesellschaftliche Aspekte der Mehrsprachigkeit miteinander. Wichtig ist hierfür der von Lafont geprägte Terminus der *diglossischen Funktionsweisen*, der die einzelnen Kommunikationsakte betont: Das gesamtgesellschaftlich beobachtbare Phänomen kann somit als Ergebnis des Verhaltens der einzelnen Sprecher in den unterschiedlichen Kommunikationssituationen gesehen werden. Sind auch die meist widersprüchlichen Sprachgebrauchsnormen einer Gesellschaft in jeder dieser Situationen gegenwärtig, so führt das jeweils unterschiedliche Gewicht der spezifischen Variablen (implizierte Personen, Situation, Kommunikationsformen- und -fähigkeiten, Ideologien, Themen) zu im einzelnen ganz unterschiedlichen Strategien und somit sprachlichen Produktionen der jeweiligen Sprecher (Kremnitz 1994:37). In anderen Worten bedeutet dies, dass die Sprecher von ihrer bilingualen Kompetenz einen funktionalen, d.h.

diglossischen Gebrauch machen – die Diglossie befindet sich somit auf der Ebene der Performanz.

Diglossie scheint bei Ferguson und Fishman ein von Zeit und Raum losgelöstes Phänomen zu sein (vgl. Kremnitz 1994; Stiehler 1996): Mangelnde Historizität und statische Deskriptivität des Konzepts schließen soziale bzw. sozioökonomische Veränderungen, denen sprachliche Beziehungen unterliegen, in der Betrachtung aus. Außer Acht gelassen wird auch die Tatsache, dass in zahlreichen Staaten das Kriterium der Sprachzugehörigkeit zu einem Kriterium der Volkszugehörigkeit, das heißt zu einem nationalen Kriterium wird. Penelope Eckert hingegen betont die der Diglossie innewohnende Gefahr eine gesellschaftliche Krise zu produzieren bzw. Ausdruck dieser zu sein:

„In any situation in which linguistic labour is divided according to domain, any gain for the high must be, by structural definition, a loss for the low. It is clear, then, that the only circumstances under which the use of two languages within a community can be ‘separate but equal’ is when equal means the same domains, not the same number of domains. If the language of a community does not serve all the needs of that community, and express all the interests of its people, there is a serious danger of division and ultimate dissolution of the community”. (Eckert³⁹, zit.n. Kremnitz 1994:32)

Diglossie als funktionell differenzierte Verwendung von zwei (oder mehreren) sprachlichen Varietäten in einer Gesellschaft zu beschreiben, ist ungenügend: Hinter der scheinbar einfachen Hierarchisierung von Sprachen stehen soziale Machtverhältnisse. Enrique Ballón Aguirre sieht Diglossie als Ausdruck eines soziopolitischen Konflikts:

„Más allá de simplista esquema de la jerarquización de lenguas, las lenguas peruanas y sus productos literarios no coexisten pacíficamente sino en una subversión generalizada, una dinámica de interferencias y conflictos linguoliterarios cotidianos e indetenibles – de raigambre económica y sociopolítica de dominación – en lo que podríamos llamar la ‘solfataras heteroglosa linguoliteraria nacional’.” (Ballón Aguirre 2001: 253f)

Der Ansatz des sprachlichen Konflikts betont die gesellschaftlichen und institutionellen Aspekte – zuerst existiert der sprachliche Konflikt, die Diglossie ist eine mögliche Ausdrucksform dessen. Folgende Definition stammt von den katalanischen Soziolinguisten:

³⁹ Eckert, Penelope (1980): “Diglossia: separate and unequal”, *Linguistics* (The Hague), XVIII, 1053-1064.

„Ein Sprachkonflikt liegt dann vor, wenn zwei deutlich voneinander verschiedene Sprachen sich gegenüberstehen, wobei die eine politisch dominiert (im staatlichen und im öffentlichen Gebrauch) und die andere politisch unterworfen ist. Die Formen der Dominanz sind vielfältig und gehen von den eindeutig repressiven [...]bis zu den politisch toleranten, deren repressive Kraft vor allem ideologischer Natur ist[...]. Ein Sprachkonflikt kann latent oder akut sein, je nach den sozialen, kulturellen und politischen Gegebenheiten der Gesellschaft, in der er auftritt.“ (Congrés de Cultura Catalana⁴⁰, zit.n. Kremnitz 1994:33)

Diese Definition beschränkt sich auf die europäische Situation des Kontaktes autochthoner Gruppen und lässt Migrationsbewegungen außer Acht (vgl. Kremnitz 1994:34). Es gibt zwei Folgen des sprachlichen Konflikts: Die *Substitution* einerseits, d.h. die völlige Durchsetzung der dominanten Sprache, die als Akkulturation der Bevölkerung an die herrschende Schicht gedeutet werden kann, oder andererseits die *Normalisierung*⁴¹, d.h. die allmähliche Behauptung der dominierten Sprache bis zur völligen Verdrängung der ehemals herrschenden Sprache. Da die dominante Sprache meist die der Machthabenden ist, würde die Normalisierung einem Machtwechsel oder zumindest einer Modifizierung der Machtverteilung gleichkommen. Für den Normalisierungsprozess gibt es zwei unerlässliche Momente: die der internen Sprachwissenschaft zuzurechnenden *Normativierung*, also die Festlegung referentieller sprachlicher Formen und die der externen Sprachwissenschaft zuzurechnenden gesellschaftliche Durchsetzung, also die soziale Ausweitung des Sprachgebrauchs.

Die in Peru gegenwärtige Situation kann sowohl sprachlich als auch kulturell als Diglossie bezeichnet werden: Das ungleiche Machtverhältnis, indem Spanisch und Quechua zueinander stehen, ist nicht nur Ausdruck eines sprachlichen, sondern vor allem gesellschaftlichen Konflikts. In seiner dem Spanischen untergeordneten Position scheint sich das Quechua näher einer Substitution als einer Normalisierung zu befinden. Quechua besitzt eine Vielzahl an Varietäten, nicht alle sind dabei gegenseitig verständlich. Im Zuge der Offizialisierung des Quechua durch die Militärdiktatur Velasco Alvarados 1975, wurden Grammatiken, Wörterbücher und Orthographien für sechs Varietäten erstellt (vgl. Baker/ Prys Jones 1998:152). Der Normativierungsprozess geht seither schleppend voran. Was aber die soziale Ausweitung des Quechua betrifft – obwohl es seit 1993 den Status der Kooffizialität in den es

⁴⁰ Congrés de Cultura Catalana (1978): *Resolucions*. Barcelona: Ed. Països Catalans, vol. I.

⁴¹ In der nordamerikanischen Sprachwissenschaft wird Normalisierung auch als Standardisierung, Sprachplanung oder Instrumentalisierung bezeichnet.

vorkommenden Gebieten besitzt –, behält das Spanische sein Monopol als Sprache des öffentlichen Lebens. Die „cultura castellano hablante“ ist die „cultura de los accesos“.

Die öffentliche Kultur, der das Prestige innewohnt, ist in Peru die spanischsprachige, städtische Kultur; sie ist funktional, denn sie verschafft Zugang zum sozialen Leben: “Es la cultura societal del país: la única que dispone funcionalidad social más allá de lo privado.” (Tubino o.J.:5) Der öffentliche Raum – Schulwesen, Gesundheitswesen, Rechtswesen, Radio, Fernsehen – ist nur auf Spanisch zugänglich. Somit ist die spanische Sprache die Brücke zum öffentlichen Leben und wer ihrer nicht mächtig ist, dem bleibt der Zugang verwehrt – dies bestätigt sich auch durch mehrere Aussagen Aurelios:

“Cuando viene un poblador de la comunidad, cuando viene lo que es a un distrito, a la ciudad, no encuentra con quién se comunica fluidamente. Sube al carro, para que se venga a la ciudad, todos hablan castellano.”⁴²

Dass auch die Kommunikationsmedien, vor allem das Fernsehen, ausschließlich auf Spanisch funktionieren, rufe ein Ohnmachtsgefühl, das Gefühl der Unfähigkeit zu kommunizieren, hervor. Dieser Exklusion kann nur eine politische Entscheidung auf staatlicher Ebene entgegenwirken; diese ist unerlässlich, um Quechua und somit ihre Sprecher in die Gesamtgesellschaft zu integrieren:

“Por ejemplo viendo la televisión, y veo lo que es el canal de Bolivia, hay un noticiero que transmite en quechua, hay programas que transmiten en quechua, existen proyectos, existen programas en quechua nada más. ¿Qué hacen allá? Es una decisión del estado ya. (...) Aquí, qué canal transmite en quechua, no vas a encontrar nada. Lo que tienen que hacer es eso, que haiga una decisión de estado, una decisión política. Que en los canales estatales den un espacio donde se fomente lo que es el quechua. Empezamos en este caso con las practicas de comunicación, que lleguen a casa y el poblador escuche y se siente tranquilo, ahí también le invalide. Si no haiga en diferentes contextos, si encuentra toda la comunicación en castellano, ahí viene la desesperación de poder comunicarse.”⁴³

Die Kommunikationsmedien – und allen voran das Fernsehen – blenden nicht nur die autochthonen Sprachen, sondern auch ihre Sprecher gänzlich aus: Im peruanischen Fernsehen sind nur in der Stadt lebende (reiche) Weiße und sozial besser gestellte Mestizos zu sehen.

⁴² Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 23:29

⁴³ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 26:06

Wenn die „Ausgeschlossenen“ aber ins Bild kommen, dann, um sich über sie lustig zu machen, sie als Opfer oder als Touristenattraktion darzustellen:

„Peor aún, cuando aparecen quechuas, aymaras, cholos, negros o habitantes rurales, es casi siempre para burlarse de ellos en los programas cómicos (junto a mujeres y homosexuales), o como víctimas en los reality shows, o en propagandas de productos ‘para los estratos C y D[café y detergente]’. En los programas culturales, siguen siendo con frecuencia el ‘otro exótico’, mistificado y desvirtuado, encasillado como producto turístico.” (Degregori 2001:95)

Das bisher auf die Linguistik angewandte Konzept der Diglossie lässt sich auf die kulturelle Situation übertragen. Diglossie besteht nicht nur zwischen verbalen, sondern auch zwischen kulturellen Praktiken: „Pero hablar de coexistencia asimétrica de lenguas es hablar al mismo tiempo de coexistencia de culturas de ‘prestigio social desigual’.“(Tubino o.J.:4). Wenn also unterschiedliche kulturelle Praktiken von unterschiedlichem sozialem Prestige aufeinandertreffen, kann man von einer Kollision kultureller Normen sprechen. Finden diese Normen eine funktionell differenzierte Verwendung, ist von kultureller Diglossie zu sprechen.

Genauso wie linguistische Entlehnungen nicht nur von oben nach unten, sondern auch von unten nach oben wandern, gehen auch die kulturellen in die zweifache Richtung. In anderen Worten, in der Beziehung zwischen hegemonialer und unterdrückter Kultur entsteht ein reziproker Austausch: „Los representantes de las culturas subalternas se apropian de los hábitos y las costumbres de la cultura hegemónica pero adquieren en el nuevo contexto una significación social diferente” (Tubino o.J.:5). Die Wertigkeit, die ein Essen bei Mac Donalds an einem Sonntagabend in einem Einkaufszentrum für eine ärmere Familie aus Lima erhält, ist eine ganz andere, als die ihr Geschäftsleute, die in ihrer Mittagspause regelmäßig dort essen, beimessen. Dieses einfache Beispiel zeigt, wie die Bedeutung kultureller Entlehnungen nach dem Kontext ihres Gebrauchs variiert: Linguistische sowie kulturelle Entlehnungen sind als Prozesse der Neubewertung zu sehen. (vgl. Tubino o.J.:5). Aurelio berichtet aus seiner Erfahrung, wie viele Quechuasprecher – neben ihren Anstrengungen Spanisch zu sprechen – auch kulturelle Entlehnungen als zusätzliche Strategie, ihrer sozial minderbewerteten Situation zu entkommen, verwenden:

“Y no solamente lo que es en la lengua, en las varias actitudes que demuestran en las comunidades, tratan de salir de su cultura. En concreto, desconocen su cultura hasta puedo atreverme a decir que un poco sienten recelo por su cultura. Si yo voy a una comunidad y yo me pido un chichita, porque eso es neto, una chicha, pero qué implica

*para ellos tomar lo que es una coca cola? Implica tomar la coca cola para ellos es salir de este nivel*⁴⁴.

Zu bestimmten Anlässen und instrumentalisiert für bestimmte Zwecke haben Aspekte der gemeinhin ausgeschlossenen indigenen Kulturen die Möglichkeit als Folklore in die nationale, dh. städtisch- spanischsprachige Kultur eingegliedert oder gar zu Trophäen dieser gemacht zu werden. Die indigenen Gruppen als Folklore in die nationale Kultur miteinzubeziehen entspricht der Ideologie „Incas sí, indios no“ (vgl. Degregori 2001). Provokativ formuliert: Nur auf der Bühne und für touristische Zwecke zur Schau gestellt, wird „indigene Kultur“ zu nationaler Kultur – hinter dem Vorhang aber bleibt sie nationale „Unkultur“:

„En efecto, para la crítica y la historia literarias, el castellano es la norma universal peruana de referencia cultural linguoliteraria y, por lo tanto, de identidad. Las otras lenguas peruanas y sus manifestaciones literarias son reducidas por ellas, hemos dicho, a ser lenguas y literaturas de los hogares del pueblo, lenguas donde circula la incultura nacional; dialectos de familia y relatos que no se escriben jamás y que consecuentemente sólo tienen un papel transitorio en la vida de una región.” (Ballón Aguirre 2001:256)

Indem die Sprachen und Kulturen der indigenen Gruppen schlichtweg ignoriert werden, wird auch ein Großteil der kollektiven Erinnerung von der nationalen Geschichtsschreibung ausgeschlossen.

Tubino (o.J.:3) bezeichnet Peru als ein Land, “donde la historia oficial es un relato compacto que ignora la vivencia de los excluidos, donde la memoria histórica de la nación se halla totalmente dislocada de las memorias y las culturas locales”. Die nationale Geschichtsschreibung und die Situation der kulturellen sowie sprachlichen Diglossie kann durch die Inklusion der kollektiven, d.h. der lokalen, regionalen Erinnerung eine mögliche Umstrukturierung finden.

⁴⁴ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 21:25

3.3 Zu Status, Prestige und kommunikativem Wert des Quechua

„La cultura común que así se construye no es sino la extensión de la cultura hegemónica al todo social, y la lengua franca, es decir la única lengua con funciones públicas reconocidas por el Estado, la lengua de la nacionalidad dominante. De esta manera, con la modernización las lenguas y las culturas originarias quedan recluidas al ámbito privado y se transforman en culturas societales carentes de funcionalidad social más allá de lo local” (Tubino 2004: 4).

In diesem Kapitel möchte ich die tatsächliche Situation des Quechua und die gesellschaftliche Stellung seiner SprecherInnen im Raum Cusco anhand der Größen Status, Prestige und kommunikativer Wert von Sprachen beleuchten.

Der Status einer Sprache zeigt ihre politisch legale Situation; der Status kann explizit sein, d.h. in einem offiziellen Text (z.B. in der Verfassung) festgelegt, oder implizit bleiben. In der peruanischen Verfassung von 1993 werden die Sprachen Quechua, Aimara und die „restlichen indigenen Sprachen“ in den Gebieten, wo sie vorherrschen, erstmals als offiziell erklärt. Der „Artículo 48 – Idiomas oficiales“ der Constitución política del Perú de 1993 besagt: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara, y las demás lenguas aborígenes, según la ley.”

Ein Staat kann sprachenrechtlich monopolistisch, symmetrisch oder asymmetrisch aufgebaut sein. Im Falle eines symmetrischen institutionellen Aufbaus besteht keine diglossische Situation, sondern eine institutionalisierte symmetrische Zwei- oder Mehrsprachigkeit. Allerdings kann eine institutionelle Symmetrie eine gesellschaftliche Asymmetrie nicht verhindern – Sprachen mit demselben Status können Unterschiede in Bewertung und Gebrauch zukommen (vgl. Kremnitz 2004). Ob Artikel 48 auf das Territorialitätsprinzip (Sprachen gelten nur in den entsprechenden Gebieten) als für die in Peru gültige sprachenrechtliche Regelung schließen lässt, bleibt offen. Das Sprachenrecht ist in der Praxis stark asymmetrisch. Ballón Aguirre sieht die „Offizialität“ des Quechua, Aimara und den „restlichen indigenen Sprachen“ auf die Verfassung beschränkt; das „offizielle Leben“ sei ausschließlich auf Spanisch zugänglich:

„[...] si bien la actual Constitución no estatuye, como las precedentes, una jerarquía de ‘vitalidad lingüística’ entre las lenguas peruanas y ahora extiende la ‘oficialidad’ a todas ellas (por lo menos en hipótesis), en la actividad cotidiana de la sociedad peruana, la vida oficial (la vida histórica, política, económica, literaria, etc.), esto es,

la vida registrable y memorable sólo se realiza en la lengua castellana.” (Ballón Aguirre 2001:253)

Das Wie der Formulierung des Artikels 48 zeugt für Ballón Aguirre (2001:253) von der fortwährenden hierarchischen Beziehung zwischen den Sprachen Perus: “El statu quo de la ‘oficialidad’ implica, de hecho, un desequilibrio jerárquico por el cual a la lengua castellana y su escritura (A) se subordinan las lenguas quechua y aimara (B) y, luego, ‘las demás lenguas aborígenes’ (C). “

Für den einzelnen Sprecher wirken Wertungen und Gebrauch einer Sprache als weithin vorgegeben. Während der Status der Sprachen in den Gesetzen einer Gesellschaft verankert ist, gestaltet sich die Größe des Prestiges einer Sprache als diffus, als widersprüchlich, denn es drückt die (scheinbar) eigene Wahrnehmung aus. Besitzen die Sprachen in einer Gesellschaft deutlich unterschiedliche Funktionsweisen, so wirkt sich dieser sprachliche Widerspruch der Gesellschaft auch auf das Individuum, auf die Erfahrung der einzelnen Sprecher aus:

„Der Sprecher weiß aus eigener Erfahrung, daß auch die beherrschte Sprache seine Kommunikationsbedürfnisse weithin erfüllen kann [...], auch in solchen Situationen, in denen sie entweder offiziell, durch institutionelle Festlegung, nicht zulässig oder, auf subtilere Weise, durch gesellschaftliche Wertung, nicht gut (elegant, vornehm usw.) genug ist. Aus diesen Widersprüchen entstehen Erklärungsversuche, die man aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit als ideologische bezeichnen darf [...]. Diese Erklärungsversuche können handlungsleitend für die Sprecher werden und damit widersprüchliches Verhalten hervorrufen, das man dann als Indikator von Widersprüchen in der Gesellschaft ansehen muß.“ (Kremnitz 1994:58)

Prestige ist also die gesellschaftliche Bewertung von Sprachen, ihr fiktiver Status (im Gegensatz zu den gesetzlich verankerten, formalen Bewertungen von Sprachen), der auf einem weitgehenden Konsens innerhalb der Gesellschaft beruht. Prestige ist daher auch stark von gesellschaftlichen Veränderungen beeinflussbar. Status und Prestige stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander: Einerseits tendiert die organisierte Gesellschaft (der Staat) dazu, Sprachformen mit hohem Prestige statusmäßig abzusichern – vor allem, wenn Sprache zum Gegenstand politischen Handelns wird – und andererseits sichert ein hoher (offizieller) Status einer Sprache in der betroffenen Gesellschaft ein hohes Prestige zu. (vgl. Kremnitz 1994:75).

Das Prestige von Sprachen und somit auch das Prestige ihrer Sprecher ist ein empfindlicher Indikator für gesellschaftliche Veränderungen, für Veränderungen kollektiver Bewusstseinszustände. Als diese Zustände beeinflussende Faktoren nennt Kremnitz

(1994:76ff) die gesamtgesellschaftliche Machtverteilung, Verschriftung und Normativierung, Normativierungsbemühungen und letztlich den symbolischen Wert von Sprachen. Diese Größen sollen nun kurz erklärt werden. Zur gesamtgesellschaftlichen Machtverteilung ist zu sagen, dass die herrschenden Sprachen meist auch die Sprachen der Herrschenden sind, d.h. der Erwerb dieser Sprachen kann zu einem sozialen Aufstieg führen. Was die Faktoren Verschriftung und Normativierung betrifft, so führt nicht die bloße Existenz einer sprachlichen Kodifizierung, sondern erst die Bekanntheit und Akzeptanz dieser innerhalb der betroffenen Gesellschaft, zu einer Hebung des Prestige einer Sprache. Das Verhältnis zwischen Normativierung, Normativierungsbemühungen, Normalisierung und Prestige von Sprache ist stark dialektisch: Ein höherer Grad der in einer Gesellschaft verbreiteten Normativierung erhöht das Prestige und führt somit zu einem höheren Grad der Normalisierung. (vgl. Kremnitz 1994:79). Symbolischer Wert der Sprache bedeutet, dass unterschiedliche Sprachen in unterschiedlichem Ausmaß symbolischen Wert für ihre Sprecher haben können. In einer mehrsprachigen Gesellschaft bedeutet die sprachliche Einordnung immer auch eine innergesellschaftliche Ausgliederung, denn sich einer Sprachgruppe zuzurechnen, impliziert meist, sich von einer anderen abzugrenzen. Das bedeutet, dass die kollektive Bewertung einer Sprache durch ihre eigenen Sprecher immer auch Auskunft über die Position dieser Sprecher in einer komplexen Gesellschaft gibt.

Während die Bewertung der eigenen Sprache als Innenprestige (*internes Prestige*) bezeichnet wird, beschreibt das Außenprestige (*externes Prestige*) die Sicht anderer Sprachgruppen auf diese Sprache und ihre Sprecher. Hier geht es um Vorurteile, die bestimmten Sprachen bestimmte Qualitäten oder Fehler zuschreiben – dabei bleibt mit Vorsicht zu beachten, dass diese ästhetischen Sprachbewertungen mit den Bewertungen ihrer Sprecher korrelieren. Diese Bewertungen haben soziale Gründe, d.h. die kollektiven Urteilsbildungen unterliegen historischen Veränderungen: Verändern sich die Machtverhältnisse zwischen zwei Sprachgruppen, so geht damit auch ein Wandel in der Bewertung der Sprachen einher. Sprachliche Bewertungen sind ideologischer Natur und spiegeln soziale Realitäten wider. Den sprachlichen Bewertungen kommt eine hohe praktische Bedeutung zu, die handlungsleitend für viele Individuen wird. Quechua besitzt ein sehr niedriges soziales Prestige, Quechua zu sprechen gilt als Synonym für Armut. Der einzig mögliche Ausweg dieser minderbewerteten sozialen Position zu entkommen, scheint für die Betroffenen derjenige zu sein, Spanisch zu sprechen:

“En su casa ya no hablan quechua, porque el quechua solamente lo hablan los campesinos, los pobres, entonces por eso no quieren hablar en quechua. Entonces viene una concepción equivocada de que solamente los que son pobres, los que no tienen nada son los que hablan quechua. Y por lo tanto, no deberían de hablar. Esto es como un recado que tenemos desde la invasión española, que los que vinieron, hablando castellano, se apropiaron de las cosas que tenían y empobrecieron a los quechuahablantes. Entonces el hablar quechua era sinónimo de pobreza y hablar castellano sinónimo de riqueza. Entonces los andinos, una gran mayoría, dejaron de hablar quechua para poder hablar castellano.”⁴⁵

Innen- und Außenprestige einer Sprache sind voneinander abhängig; die Außenbewertung spielt für die Eigenbewertung eine zentrale Rolle, denn diese ist meist eine Reaktion auf jene. Die Eigenbewertung könnte versuchen die negative Außenbewertung des Quechua zu widerlegen oder zu neutralisieren; im Raum Cusco ist aber das negative Außenprestige aus meinen Beobachtungen von den SprecherInnen fast vollständig internalisiert worden:

“En las comunidades el hablar en quechua es un, cómo le digo, se considera de un nivel muy bajo. Entonces, ¿qué hacen ellos en las comunidades?, se tratan de hablar lo que es el castellano, como puedan. ¿Para qué? Para salir de este nivel tan bajo que están.”⁴⁶

Dieses Verhalten deutet auf verfestigte Machtpositionen hin: „Je eindeutiger die Übernahme von (abwertenden) kollektiven Urteilen durch die Betroffenen ist, desto deutlicher ist auch ihre Abhängigkeit von der herrschenden Gruppe (und Sprache)“. (Kremnitz 1994:83)

Wie groß ist nun aber der tatsächliche kommunikative Wert des Quechua? Neben Status, dem politisch legalen Zustand einer Sprache, und Prestige, ihrem ideologischen Wert, soll der kommunikative Wert (vgl. Kremnitz 2004) oder Gebrauchswert die tatsächliche kommunikative Situation einer Sprache beleuchten. Wo und wann wird Quechua gesprochen? Allgemein lässt sich sagen, dass Quechua im städtischen Raum einen extrem niedrigen kommunikativen Wert besitzt: Es ist keine Sprache des „offiziellen Lebens“ und so bekommt man sie im öffentlichen Raum auch kaum zu hören. Es gibt viele, die diesen Teil ihrer Identität verleugnen und verneinen, Quechua zu verstehen oder zu sprechen. Aus meinen Beobachtungen hat sich gezeigt, dass in der Stadt auf Quechua angesprochen zu werden, Irritation erzeugt: manche stellen sich taub, andere drehen sich verlegen weg, wieder andere verneinen Quechua zu sprechen. Neri Mamani Vilca erzählt, dass auch Kinder, deren

⁴⁵ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 11:39

⁴⁶ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yura Pinedo am 1.10.11, Minute 20:26

Spanisch stark vom Quechua beeinflusst ist, verneinen Quechua zu sprechen: “Vas a encontrar niños quechuahablantes que incluso tienen un castellano mal hablado, uno con interferencias quechua-castellano, sin embargo, ellos están negando que están hablando quechua.”⁴⁷ In den ländlichen Gebieten und in den Comunidades besitzt Quechua aber noch einen sehr hohen kommunikativen Wert, in entlegeneren Gebieten ist Quechua zu sprechen die einzige Möglichkeit zur Kommunikation. Judith Aronaca Cuna berichtet, wie sie über die Jahre, vor allem in ihrer Schul- und Studienzeit, allmählich Quechua „vergessen“ hat und als sie als Lehrerin in einer Comunidad zu arbeiten begann, feststellte, wie wichtig es dort für sie war, Quechua sprechen zu können:

“He visto yo mismo en mi trabajo, me había olvidado del quechua. Cuando estudié en la escuela, en el colegio, en superior, solo hablaba castellano, me había acostumbrado a eso (...) Cuando tuve mis hijos también, no, les hablaba en castellano, pero en mi trabajo, recordé que es muy importante hablar el quechua, porque dónde me fui a trabajar, me fui a trabajar al campo. En el campo los niños eran quechuahablantes todos. Ahí era necesario hablar los dos idiomas.”⁴⁸

Judith, die anfangs mit ihren Kindern nur auf Spanisch gesprochen hat, möchte nun mit ihnen wieder Quechua sprechen, um ihnen damit auch für ihr Berufsleben mehr Möglichkeiten zu eröffnen:

“Mi hijo también va a estudiar superior en la universidad, y dónde va a ir a trabajar, va a ir a trabajar también en el campo. Cualquier rama que estudie, va a tener dificultad en comunicarse con ellos, y no va a desempeñarse bien.”⁴⁹

⁴⁷ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 27:00

⁴⁸ Entnommen aus dem Interview mit Judith Aronaca Cuna am 1.10.11, Minute 1:07

⁴⁹ Entnommen aus dem Interview mit Judith Aronaca Cuna, am 1.10.11, Minute 1:46

3.4 Soziale Minoritäten, Assimilation, Sprecherhaltungen

Die Gruppe der Quechua Sprechenden besitzt keinen offiziellen Minderheitenstatus, d.h. sie wird weder in der peruanischen Verfassung als Minorität deklariert, noch als solche wahrgenommen, dennoch scheint es mir sinnvoll, das Konzept der Minorität an dieser Stelle einzuführen: Vor dem Hintergrund der Sozialpsychologie von Minoritäten können sprachliche Verhaltensweisen verständlich gemacht werden.

*“Todavía en este momento estamos viviendo una sociedad inequitativa, y eso es la verdad. Es una sociedad donde hay discriminación, donde hay diferencias, donde se valora con muchos factores a un grupo y con muchos factores se desvalora el otro”.*⁵⁰

Die Frage, was eine Minoritätsgruppe ist, geht über die Definition sozialer Gruppen, zu denen ökonomische, soziale, kulturelle oder andere Unterscheidungskriterien gehören, hinaus: Sie will wissen, welche Auswirkungen diese „objektiven“ Faktoren auf die Mitglieder einer bestimmten Gruppe haben; welche Auswirkungen hat das Gefühl des Dazugehörens oder Nicht-Dazugehörens auf das Sozialverhalten? Simpson und Yinger (1965) haben folgende Definition von sozialer Minorität aufgestellt:

„(1)Minoritäten sind untergeordnete Segmente von Gesellschaften komplexen Zustands. (2)Minoritäten haben spezielle physische oder kulturelle Merkmale, die von den dominanten Segmenten der Gesellschaft niedrig bewertet werden. (3)Minoritäten sind Einheiten, die sich ihres besonderen Status bewusst sind und die durch die besonderen Merkmale zusammengehalten werden, die ihren Mitgliedern gemeinsam sind und die besondere Benachteiligungen mit sich bringen. (4)Die Mitgliedschaft in einer Minorität wird durch Abstammungsregeln weitergegeben, durch die nachfolgende Generationen selbst dann die Mitgliedschaft erhalten, wenn spezielle kulturelle oder physische Merkmale nicht offensichtlich sind;“(Simpson und Yinger, zit.n. Tajfel 1982: 143)

Die Definition einer sozialen Minorität liegt nicht in der Zahl ihrer Mitglieder, sondern in deren sozialen Position. Um eine soziale Gruppe als Minorität zu bezeichnen, muss sich diese durch folgendes psychologisches Kriterium charakterisieren: Sie sind Einheiten, die sich ihres besonderen Status bewusst sind (self-conscious units) und denen bestimmte Merkmale und bestimmte Nachteile gemeinsam sind (vgl. Tajfel 1982:144).

„Damit eine Minorität eine unterscheidbare soziale Einheit wird, müssen sich die meisten oder alle ihrer Mitglieder dessen bewusst sein, dass sie alle sozial relevanten

⁵⁰ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 11:03

Merkmale besitzen und dass diese Merkmale sie von den anderen Einheiten unterscheiden, in deren Mitte sie leben.“ (Tajfel 1982: 147)

Wenn eine Person einer bestimmten sozialen Gruppe zugeordnet wird oder diese sich ihr selbst zuordnet und wenn dies „gleichzeitig zu bestimmten wahrgenommenen sozialen Konsequenzen führt, zu denen die diskriminatorische Behandlung durch andere und ihre negativen Einstellungen aufgrund eines gemeinsamen Kriteriums“ (Tajfel 1982:147) ihrer Mitgliedschaft gründet, entwickelt sich das Bewusstsein, Teil einer Minorität zu sein. Das Bewusstsein, als Mitglied der Quechuasprechenden einem minderbewerteten sozialen Niveau anzugehören, wird von der Gruppe seit Generationen geteilt und weitergeben, wie Aurelios Aussage zu bestätigen scheint: „Tienen esta idea errónea, incluso de sus padres, de sus abuelos, que hablar el quechua significa menospreciarse, estar en otro nivel sociocultural.“⁵¹ Dieses Bewusstsein und die darauffolgende Identifikation hängt von der wahrgenommenen Eindeutigkeit der Grenzen ab, die die Mitglieder dieser Gruppe gemeinsam von anderen trennen. Hier wirken verschiedene Überzeugungssysteme, wobei die Ansichten der Minoritätsmitglieder *selbst* über diejenigen Merkmale, in denen sie sich gemeinsam von anderen unterscheiden, eine zentrale Rolle spielen. Wenn diese Auffassungen der Gruppe von außen aufoktroziert werden, wenn sie sich aus sozialen Kategorisierungen ergeben, die von den anderen geschaffen und durchgängig benutzt werden, dann „befindet sich die Minorität in einem Teufelskreis psychologischer Abgrenzung, in der sich die Kategorisierungen von ‚außen‘ und ihre Akzeptierung von ‚innen‘ gegenseitig verstärken“ (Tajfel 1982:150). Dies lässt sich auf die Situation der Quechuasprecher in Cusco übertragen, so Neri: “El usuario, el que pertenece a esa cultura no la está valorando, cree que la globalización me ha traído algo mejor“⁵². Die französische Soziologin Colette Guillaumin (1972) bemerkt, dass eine wichtige Barriere zwischen sozialen Majoritäten und Minoritäten daraus entsteht, dass eine Majorität eine Reaktion auf eine Minorität ist: „Die Mitgliedschaft in einer Majorität kommt dadurch zustande, dass man es verneinen kann, zu einer Minorität zu gehören“ (Guillaumin, zit.n.Tajfel 1982:153). Zu einer Majorität zu gehören bedeutet die Freiheit, sich selbst zu definieren.

Die Hauptbedingung für die Aufrechterhaltung des Status quo liegt in der ungleichen Verteilung politischer, ökonomischer oder militärischer Macht; dennoch trägt auch die

⁵¹ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 05:52

⁵² Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 23:55

Wahrnehmung, dass das „System der Ungleichheit entweder stabil oder legitim oder stabil und legitim ist“ (Tajfel 1982:154), zu seiner Stabilität bei. Die wahrgenommene Stabilität eines Systems von Intergruppenbeziehungen besteht aus dem Fehlen kognitiver Alternativen; dies stellt eine wichtige Grundlage für die verschiedenen Akzeptierungsmuster dar. Die Mitglieder einer Minorität teilen ein schwerwiegendes psychologisches Problem, den „Konflikt zwischen zufriedenstellender Selbstverwirklichung und den Restriktionen, die dieser durch die Realität einer Mitgliedschaft in einer Minoritätsgruppe auferlegt werden“ (Tajfel 1982: 159). Neri berichtet aus ihren persönlichen Erfahrungen:

“Los que vienen de zonas rurales, ellos vienen a la ciudad, han migrado, pasan por un proceso de aculturación y ellos niegan que son de esa cultura. Pero tienen una identidad totalmente vulnerable, porque ellos son los que caen con facilidad al alcoholismo, caen con facilidad a otros tipos de problemas sociales, no tienen una identidad definida.”⁵³

Die Erfüllung des menschlichen Grundbedürfnisses nach Respekt und Anerkennung, der Wunsch, ein so positives Selbstbild wie möglich zu erlangen, wird durch die negative Ansicht über sich selbst, kommt sie nun von innen oder von außen, unmöglich gemacht.

„Der wertbefrachtete Vergleich mit anderen Gruppen oder mit ihren individuellen Mitgliedern kann zu einem bedeutenden Aspekt des Selbstbilds einer Person werden, besonders wenn sie zu einer Minorität gehört, die als eindeutig von anderen abgesondert und in wichtiger Hinsicht als (explizit oder implizit) ‚minderwertig‘ angesehen wird.“ (Tajfel 1982:159).

Eine der extremsten Formen der Internalisierung dieser Bewertungen von außen durch Minoritätsmitglieder ist das Phänomen des Selbst- und Gruppenhasses, das auf dem Glauben an die eigene Minderwertigkeit basiert (vgl. Tajfel 1982:161). Die soziale Identität eines Individuums kann als der Aspekt seines Selbstbildes und seiner Evaluation definiert werden (vgl. Tajfel 1982:170). Für die Entwicklung des positiven Selbstbilds ist der soziale Vergleich sehr wichtig; das komparative Selbstbild von Minoritäten ist aber häufig abwertend. Was aber kann eine Minorität daran ändern? Die Assimilation zählt mit ihren vielen möglichen Formen zu den bekanntesten Ablehnungsmustern. Simpson (1968) definiert Assimilation als einen

⁵³ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 19:41

„Prozess, durch den Personen unterschiedlicher ethnischer und rassischer Herkunft in die Lage versetzt werden, im Leben der größeren Gemeinschaft frei von diesen Zwängen zu interagieren. Wann immer Vertreten unterschiedlicher rassischer und kultureller Gruppen zusammenleben, werden einige Individuen von untergeordnetem Status assimiliert[...]. Vollständige Assimilation bedeutet, dass keine separaten sozialen Strukturen, die sich auf rassische oder ethnische Vorstellungen gründen, übrigbleiben.“ (Simpson, zit.n. Tajfel 1982:170)

Tajfel unterscheidet nach psychologischen Kriterien vier Arten der Assimilation. Als erste Art gilt jene, wo die soziale Mobilität durch keine der beiden Gruppen eingeschränkt wird; dabei handelt es sich um einen psychologischen Verschmelzungsprozess, denn die Minorität verliert die meisten Merkmale, die sie ausmachen. Ist die individuelle Assimilation zur einer der ganzen sozialen Gruppe geworden, dann sind, wie Simpson es ausdrückt, „separate soziale Strukturen, die sich auf rassische oder ethnische Vorstellungen gründen“, verschwunden. Die zweite Art von Assimilation bereitet dem Individuum bereits größere Probleme: Die Personen schaffen es zwar, von einer Gruppe in die andere überzugehen und in der neuen Umgebung weitgehend ohne Einschränkungen zu interagieren, dennoch werden sie aber von der Majorität nicht vollständig akzeptiert. Die Vorurteile werden also weder abgebaut, noch wird die Barriere für die Gruppe als Ganze durchbrochen. Hierfür kann der von der Anthropologin De la Cadena beschriebene Prozess der „Deindiansierung“ als Beispiel gelten: Indem die Bezeichnung „indio, indígena“ zugunsten der des „mestizo“ aufgegeben wird, soll die indigene Kultur „deindianisiert“ und somit der pejorativen Bedeutung des „Indianischen“ (nominell) entleert wird. Dieser Prozess kann insofern als Problemverschiebung betrachtet werden, als dass das Indianische als Kategorie des Minderwertigen bestehen bleibt und somit Vorurteilen und Rassismus weiterhin Raum gewährt.

Die dritte Assimilationsart unterscheidet sich von der zweiten dahingehend, dass sie „ungesetzlich“ ist. Das Individuum muss seine Herkunft verbergen; die ständige Gefahr der Entdeckung lässt sie als Vorsichtsmaßnahme ihre Abneigung gegen die „minderwertige“ Minorität kundtun. Die „illegitime“ Assimilation führt zu einer Identifikation mit der neuen Gruppe und zu einer stärkeren Ablehnung der alten. Die vierte Assimilationsart, die als Akkommodation oder sozialer Wettbewerb bezeichnet wird, beschreibt die Versuche der Minorität unter Bewahrung ihrer Eigenständigkeit und Identität gleichzeitig in Bezug auf die Möglichkeiten, die von der Gesellschaft allgemein hoch bewerteten Ziele und Respektszeichen zu erlangen, der Majorität ähnlicher zu werden. (vgl. Tajfel 1982:174).

Aus der sprachlichen Konfliktsituation resultieren drei mögliche Verhaltensweisen für den Sprecher, die Ninyoles⁵⁴ folgendermaßen beschreibt: der meist nicht nur sprachliche Bruch mit der Herkunftsgruppe (Selbsthass) und die Integration in die Herrschaftsgruppe; die verstärkte Bindung an die eigene Gruppe (Loyalität) und der Bruch mit der herrschenden Gruppe; die „Apathie“, d.h. die Unterdrückung oder Leugnung der Opposition durch die Betroffenen (vgl. Kremnitz 1994:60).

Der Bruch mit der Herkunftsgruppe, die Integration in die Herrschaftsgruppe und der möglicherweise daraus resultierende Selbsthass als sprachliche Verhaltensweise finden ihre Entsprechung in der von Tajfel beschriebenen zweiten und dritten Assimilationsart. Die Mehrheit der Quechua Sprechenden, so wie es klar aus den Interviews als auch aus meinen persönlichen Beobachtungen hervorgeht, hat sich für diese Strategie entschieden. Um sich in die herrschende Gruppe vollständig zu integrieren, versucht der Sprecher der beherrschten Sprache sich die herrschende Sprache vollständig anzueignen (wie Aurelio erzählt: „Se tratan de hablar lo que es el castellano, como puedan. ¿Para qué? Para salir de este nivel tan bajo que están“) – wenn möglich so, dass die andere sprachliche Herkunft nicht mehr festzustellen ist. Das Verhalten muss aber meist über die sprachlichen Fähigkeiten hinaus verändert werden, um sich erfolgreich zu assimilieren – wie Neri bezeugt:

*“Los padres están preocupados, a pesar de que trabajan para que les alcance para comer, sin embargo están pensando cómo vestir a su niño para que no se diferencie tanto del ciudadano, para que no lo discriminen”.*⁵⁵

Die herrschende Gruppe hat Vorbildfunktion; sie wird beneidet und gerade deshalb gilt es sie zu imitieren. Modesta kommentiert dies folgendermaßen:

*“Los padres que vienen de zonas rurales, no expresan. Todo aceptan lo que acuerdan a los que saben más, los que supuestamente son de la ciudad, que usan zapatos, todo eso. El padre de familia o el niño calladito lo acepta”.*⁵⁶

Eine mögliche Form einer erfolgversprechenden Assimilation ist die der Imitation. Erfolgt die Nachahmung bewusst und wird dabei eine innere Distanz bewahrt, handelt es sich um „eine krasse Form instrumentellen Verhaltens“ (Kremnitz 1994:65). Geschieht aber eine Identifikation mit der herrschenden Gruppe, d.h. werden ihr Verhalten und ihre Wertungen

⁵⁴ Ninyoles, Rafael Lluís (1969): *Conflicte lingüístic valencià*. Barcelona: Ed.62.

⁵⁵ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 27:27

⁵⁶ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 28:50

übernommen ohne dabei eine innere Distanz zu bewahren, kann eine Zurückweisung durch die herrschende Gruppe schwerwiegende Probleme für das Individuum auslösen und zum Phänomen des Selbsthasses führen. Diese Situation scheint unauflösbar: „Während die dominante Gruppe auf der einen Seite die Erfüllung ihrer Verhaltensmuster fordert, läuft der Aufnahmewillige ständig Gefahr, zurückgewiesen zu werden, auch wenn er sie erfüllt.“ (Kremnitz 1994:65). Neri schildert die Bemühungen der Quechuasprechenden, um dem Profil der dominanten Gruppe gerecht zu werden und der Diskriminierung zu entkommen:

“Pero el problema es, como el tema de discriminación es fuerte, por la lengua, por la ropa, por el color, entonces, ellos al venir tienen que cambiar de ropa, a veces cambiarse de apellido, negar su lengua quechua. Eso lo que tienen que hacer para evitar la discriminación”⁵⁷.

Auf sprachlicher Ebene manifestiert sich der Selbsthass durch ideologische Abwertung der Herkunftssprache und durch Nachahmungsverhalten der Zielsprache; dabei können Kenntnisse der beherrschten Sprache ganz verleugnet oder so weit wie möglich heruntergespielt werden; auch ästhetische Vorurteile pflegen übernommen zu werden. (vgl. Kremnitz 1994:66). Dieser Prozess spiegelt sich in dem Verhalten der Quechuasprecher in Cusco, wie sich hier explizit durch Neri's Kommentar veranschaulichen lässt:

“Pero ellos, como han cambiado de vestimenta, a veces son claritos todo eso, entonces, ellos muchas veces, aun sabiendo hablar su lengua, ellos dicen que no saben hablar. Ahí se produce una negación a su lengua, una negación a su cultura, una deslealtad a sus orígenes.”⁵⁸

⁵⁷ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 28:24

⁵⁸ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 20:54

4. Zum politischen Diskurs über Interkulturalität

„No existe una forma ‘correcta’ de manejar la interculturalidad, tanto conceptualmente como a nivel práctico, pues ésta se suele resignificar – desde un plano político – de acuerdo con los propios intereses de los actores.” (Zavala/ Cuenca/ Córdoba 2005:12)

Weder in der Theorie noch in der Praxis verfügt Interkulturalität über Allgemeingültigkeit; vielmehr ist Interkulturalität als Ausdruck politischer Interessen zu interpretieren. Ziel dieses Kapitels ist es deshalb, die unterschiedlichen Konzeptionen und Erwartungen an Interkulturalität der unterschiedlichen AkteurInnen zu klären. Interkulturalität als ethisch-politisches Angebot, als Alternative zum homogenisierenden, exklusiven Modell der Staatsnation bildet aber eine Schnittstelle vieler Diskurse. Während sich in Europa der Diskurs um Interkulturalität und interkulturelle Erziehung vordergründig in Zusammenhang mit alternativen Bildungsprogrammen für MigrantInnen stellt, entwickelt sich Interkulturalität in Lateinamerika als Notwendigkeit im Zuge der bilingualen Erziehung der indigenen Gruppen. Im postkolonialen Kontext gewinnt der Diskurs eine andere Bedeutung als innerhalb der ehemaligen Kolonialmächte, die MigrantInnen durch interkulturelle Erziehung – idealerweise unter Respektierung der Verschiedenheit – zu integrieren versuchen. Die durch Interkulturalität zu bewältigende Problematik ist für Tubino (2005:3) in Lateinamerika eine andere:

„[...]en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales.”

Es stellt sich hier die Frage, wie Formen der politischen Organisation und des interkulturellen Zusammenlebens, die auf Anerkennung der Diversität, sozioökonomischer Inklusion, politischer Partizipation bisher ausgeschlossener sozialer Gruppen gründen, geschaffen werden können? Es ist unerlässlich, die unterschiedlich interpretierten und verwendeten Konzepte zu analysieren und nach ihren Absichten zu hinterfragen. Der von den Nationalstaaten offiziell geführte Diskurs definiert Interkulturalität als neues pädagogisches Konzept für die bilinguale Erziehung der indigenen Gruppen. „Como si los enfrentamientos creados por la incomunicación intercultural fueran un problema cuyo origen estuviera en los discriminados del sistema y pudieran ser resueltos con recetas pedagógicas” (Tubino 2005:3). Ethnische und kulturelle Diskriminierung ist aber nicht das alleinige Problem der

Diskriminierten: Damit Interkulturalität bzw. interkulturelle Erziehung der Diskriminierung entgegenwirken und sich als Mittel zur sozialen Inklusion verwirklichen kann, muss es auf gesamtgesellschaftlicher Ebene getragen werden .

4.1 Über Kultur(-politik) hin zu einer kritischen Definition von Interkulturalität

“En los tiempos actuales, es de notar que la cultura es utilizada para alcanzar determinados fines que van desde lo político hasta lo propiamente económico.” (Vich 2005:276).

Kultur ist ein vielschichtiger, schwer zu fassender Begriff – Definitionen von Kultur sind immer vor den ihnen zugrunde liegenden Intentionen zu verstehen. In anderen Worten, der Kulturbegriff wird zu bestimmten Zwecken instrumentalisiert – Kultur dient der Unterhaltung, um neue Formen der Staatsbürgerschaft zu konzipieren, Menschenrechte zu fordern oder Geld zu verdienen. Ähnlich verhält es sich mit dem Modewort der Interkulturalität: In aller Munde und überall zu finden, bleibt das Warum und Wozu der Interkulturalität dennoch unklar. Einerseits kann Interkulturalität als bloßer politischer Slogan betrachtet werden, andererseits sind daran gesellschafts- sowie bildungspolitische Appelle geknüpft. In diesem Kapitel soll über ein kritisches Kulturverständnis eine Annäherung an mögliche Dimensionen der Interkulturalität und ihre politische Diskursivität stattfinden:

„En este escenario intervienen diferentes percepciones y visiones de un solo concepto, lo cual evidencia la inexistencia de un marco conceptual compartido sobre la interculturalidad” (Walsh, zit.n. Peschiera Ruju 2010:32)⁵⁹. In Peru herrscht große Verwirrung um die Debatte der Interkulturalität und darauf gründende politische Maßnahmen (vgl. Vich 2005:265). Der Diskussion ist vorzuschicken, dass es sich bei den Konzepten der Interkulturalität um historische, von den Interessen und der sozialen Position derer, die sie formulieren, geprägte

⁵⁹ Peschiera Ruju zitiert hier Walsh, C. (2002): “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política* (pp. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Konzepte handelt⁶⁰. Was den sehr variierenden theoretischen Konzepten, auf jene sich kulturpolitische Maßnahmen stützen, gemeinsam ist, ist die systematische Vermeidung einer Reflexion gesellschaftlicher Machtverhältnisse: „[...]la sistemática evasión de una reflexión sobre la naturaleza del poder en la sociedad en que vivimos“ (Vich 2005:265). In diesem Zusammenhang unterscheidet Castro-Gómez⁶¹ in eine traditionelle und in eine kritische Kulturtheorie. Während die traditionelle sich durch eine passive und relativistische Einstellung auszeichnet, sieht die kritische Kulturtheorie Wissenschaft und untersuchte Realität als Produkt einer sozialen Praxis. Subjekt und Objekt sind demnach gleichermaßen durch die Anwesenheit des anderen affektiert; Subjekt und Objekt stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander. In einer Begegnung die Bewusstheit darüber zu besitzen, selbst Subjekt mit eigenen Interessen, Ideen und kulturellen Praktiken und gleichzeitig auch Objekt für den anderen zu sein, schaffe die Voraussetzung eines Dialogs und ermögliche das Warum kultureller Machtbeziehungen zu verstehen (vgl. Peschiera Ruju 2010:31).

Das Kulturelle aus dem Blickwinkel der Andersartigkeit zu betrachten, basiert auf Wilhelm von Humboldts Konzeption der Beziehung des Menschen zur Welt: In dieser Beziehung steht dem „Ich“ das „Nicht-Ich“ – und das ist die Welt – gegenüber. Dabei befinden sich Welt und Ich durch Verbindungen in einem Wechselverhältnis; rückblickend betrachtet entsteht durch den Kontakt die Konstruktion einer Biografie, d.h. einer subjektiven, sozialen, kulturellen Identität. Das Fremde konzipiert Humboldt als konstitutives Element menschlicher Erfahrung, denn dem Ich steht die restliche Welt als fremd, als „Nicht-Ich“ gegenüber (vgl. Giebeler 2010:16). Subjekt und Objekt befinden sich in einer tiefgreifenden Wechselwirkung: Identität konstruiert sich immer über den Unterschied, über die Abgrenzung zu einem anderen. Erst in Opposition zu diesem anderen erhält das Subjekt seine vermeintliche Einheit. Die Vorstellung des anderen reduziert sich dabei auf ein Merkmal, was die Illusion der Kontrolle über diesen entstehen lässt. Wenn das Thema der Kultur auf die Identitätsproblematik verweist, dann gründet sich diese in Opposition zu einem bedrohlichen Gegenüber. In Homi Bhabhas⁶² Worten ausgedrückt, lautet das: „[...] para configurarse a sí mismo, el sujeto busca primero definir al otro e inventarlo como un ser unificado solamente para decirse a sí mismo

⁶⁰ Vgl. Tubino, Fidel/ Zariquiey, Roberto (2005): *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Lima: Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.

⁶¹ Castro-Gómez, S. (2000): *La eestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Bogotá: Universidad Javeriana.

⁶² Bhabha, Homi (2002): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

que él también es un sujeto coherente” (zit.n. Vich 2005:266). Darauf anschließend, definiert Fredric Jamenson⁶³ Kultur als “el conjunto de estigmas que un grupo porta ante los ojos del otro y como un espejismo que emerge al menos entre la relación entre dos grupos” (zit.n. Vich 2005:266). Die Problematik der Identität liegt einerseits in ihrer Abhängigkeit zu anderen und andererseits in ihrer Widersprüchlichkeit: Identität als Antwort auf eine Aufforderung, als Reaktion des Subjekts angesichts dessen, was ihm gesagt worden ist, das es ist. „Ninguna identidad – ninguna cultura – es el origen de sí misma ni es capaz de explicarse en términos autoreferenciales” (Vich 2005: 267). An dieser Stelle scheint es mir sinnvoll, die in Kapitel 3.1 begonnen Überlegungen zu Identität wieder aufzunehmen: Identität ist nichts Gegebenes, sie ist eine historische Konstruktion, die den Variationen ihrer Entwicklung unterworfen ist. Jede Identität ist offen und wandelbar, denn sie konstruiert sich über ihre Beziehung zum Außen – wenn sich der andere verändert, verändert sich somit auch die eigene Identität; Identität ist relational. Identität wird durch Performanz erzeugt, in anderen Worten, durch die ständige Wiederholung – wohl aber nie auf die selbe Weise – dessen, was einem gesagt wird zu sein. Dabei kommt es aber nie zu einer totalen Identifikation, d.h. dem Subjekt bleibt ein Handlungsspielraum in der Art der Wiederholung. (Vich 2005:267). Identität gilt als Position, die das Subjekt einnimmt, wobei es zwischen den Positionen wechseln oder mehrere gleichzeitig einnehmen kann; Identität ist multipel. Es gibt also weder „reine“ Identitäten noch „reine“ Kulturen, vielmehr gilt es diese als aus verschiedenen Kontaktsituationen und Machtgefügen entstandene Hybride zu betrachten.

In Konsequenz zu diesem Verständnis von Identität und Kultur kann Interkulturalität nicht als zusätzliches Angebot, als „demokratischer Wunsch“ oder „politisch korrekte Maßnahme“, sondern muss als Prozess der Identitätskonstruktion selbst verstanden werden. Vich (2005:268) sieht das Konzept der Interkulturalität als Möglichkeit einer „visibilización del proceso de producción mediante el cual todas las identidades son socialmente construidas“. Interkulturalität soll als Konzept sichtbar machen, dass Identitäten durch soziale Interaktion entstehen und dass diese Ergebnis multipler Verhandlungen über verschiedene Machtformen sind. Eines der zwei grundlegenden Probleme, die sich im Zusammenhang mit Interkulturalität in Peru stellen, wurzelt in der sozialen Exklusion und im Zentralismus, in anderen Worten, in der Konstruktion der nationalen Identität und Kultur durch die

⁶³ Jamenson, Fredric (1993): “Conflictos interdisciplinarios en la investigación sobre la cultura”. En: *Alteridades* 5, p. 93-117. México.

dominanten Sektoren unter Ausschluss der großen Mehrheit der Bevölkerung (vgl. Tubino 2004 und 2005; Vich 2005). Die Folgen dieses Prozesses wurden in Kapitel 3.1.1 ausführlich dargestellt: Die Vorstellung von Gemeinsamkeit (vgl. Andersons „imagined community“) kann von Großteilen der Gesellschaft nicht geteilt werden; das nationale Einheitsideal führt zur Bildung in sich geschlossener lokaler Identitäten, die sich in ihrem Kampf um soziale Inklusion in Opposition zu den als feindlich betrachteten Anderen stellen.

Als zweites großes Problem gilt die Tatsache, dass Interkulturalität ausschließlich in Beziehung zu den Armen gesetzt und im Speziellen mit der ländlichen Gegend verbunden wird (vgl. Vich 2005:269) – dieser Aspekt wird sich in der Analyse der Interviews sehr deutlich zeigen. Wenn auch das Unterrichtsministerium Peru als plurikulturelles Land hervortut und Interkulturalität als transversale Achse des Bildungssystems vorsieht, beschränkt sich ihr Handeln doch auf den ländlichen Raum. Bilinguismus scheint dabei als die einzige Dimension von Interkulturalität zu gelten. Betrachtet man den hohen Grad der gesellschaftlichen Exklusion in Peru, scheint es unglaublich, dass die Thematik nicht als sozialpolitisches Problem betrachtet wird; schließlich soll Interkulturalität nicht dazu dienen, mehr Gerichte, Feste und Tänze kennenzulernen – und diese womöglich zu idealisieren; sondern: „La interculturalidad es algo que tiene que ver con el mundo de las interacciones cotidianas y, sobre todo, con las formas en que las diferencias son procesadas desde los paradigmas hegemónicos.“ (Vich 2005:270).

Wenn sich Identität über die Beziehung zu einem Anderen konstruiert, muss sich die „interkulturelle Frage“ mit der Art der Beziehung, die zu dem als verschieden betrachteten Anderen unterhalten wird, beschäftigen; also mit der Produktion und Reproduktion von sozialen Stereotypen⁶⁴ und sozialen Praktiken, die Ungleichheit und Exklusion produzieren. Das Paradigma der Interkulturalität darf in den Unterschieden nicht bloße Unterschiede sehen, sondern muss diese in hierarchische Beziehungen kultureller Dominanz eingeschrieben sehen.

⁶⁴ Nach Tajfel (1982:39-42) kann ein Stereotyp (ein übervereinfachtes geistiges Bild von einer Kategorie von Personen, Institutionen oder Ereignissen, das in seinen wesentlichen Merkmalen von einer großen Zahl von Personen geteilt wird) nur dann *sozial* werden, wenn es von einer großen Zahl von Personen innerhalb sozialer Gruppen oder Entitäten geteilt wird.

Als Ausgangspunkt, von wo aus Unterschiede erst definiert werden können, stellt sich für Ana María Ochoa⁶⁵ die Notwendigkeit nach Gleichheit und Ähnlichkeit zu fragen:

„La interculturalidad pensada como un nuevo esquema de relaciones en medio de desigualdades y diferencias tiene como referente la necesidad de reconocer en el otro no solo diferencias sino también semejanzas. Lo que me hace reconocer al otro como otro, respetable como humano, no es solo el reconocimiento a los valores de su particularidad; es la manera como ese reconocimiento de la diferencia pasa por el tamiz de la semejanza; de que hay algo que nos permite estar en común en el medio de la diferencia. En términos culturales, es el delicado equilibrio entre lo particular y lo universal. En términos políticos, entre la permanencia de la desigualdad como condición de la diferencia (así sea desde la invención de sus signos) y la democratización del espacio público” (Ochoa, zit.n. Vich 270f).

Dieser Kritik an dem Verständnis, dass interkulturelle Beziehungen sich allein über Unterschiede definieren, ist jene Bartolomé⁶⁶ in Hinblick auf den Terminus des interkulturellen Prozesses (*proceso intercultural*) anzuschließen: Dieser würde verwendet, um einen Unterschied zwischen einem *Wir* und einem *Anderen* einzuführen, nicht jedoch um auf sich selbst zu verweisen (vgl. Giebeler 2010:17). Angelehnt an die Theorie des „colonialismo interno“ der Mexikaner Rodolfo Stavenhagen und Pablo González Casanova, meint interkultureller Prozess, dass die indigenen Gruppen durch die Nationalstaaten in einer neokolonialen Situation „gefangen“ bleiben, indem sie in diesen Staaten miteingeschlossen werden und ihnen Nationalitäten wie Mexikaner, Peruaner, etc. zugeschrieben werden (vgl. Giebeler 2010:17).

Das interkulturelle Angebot darf sich nicht mit Strategien der Toleranz gegenüber „andersartiger“ Kulturen begnügen, weniger noch die Illusion eines Dialogs entstehen lassen, als ob dieser in einem neutralen Raum stattfinden würde. Die realen Bedingungen, unter welchen der Dialog stattfindet, beschreibt Vich (2005:271) wie folgt:

„El diálogo ocurre en un contexto que está marcado por la dominación histórica de una cultura sobre otra, por la autoproclamación de un lugar de enunciación como epistemológicamente superior y por una economía de mercado – cada vez más monológica – que aspira a borrar sus intereses políticos – léase particulares – y que

⁶⁵ Ochoa, Ana María (2003): *Entre los deseos y los derechos. Un ensayo crítico sobre políticas culturales*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

⁶⁶ Bartolomé, Miguel Alberto (2006): *Procesos Interculturales: Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI.

niega – o desacredita – todo elemento que intente reconfigurar el sistema de otra manera.”

Zisek⁶⁷ definiert Multikulturalismus als die repräsentativste Ideologie des späten Kapitalismus. Zisek betrachtet die heutige Gesellschaft als eine „postpolitische“, in der die Administration dessen, was es schon gibt, zählt, nicht aber die Erzeugung einer realen Veränderung. Die soziale Realität wird dabei so lange relativiert, bis sie ungreifbar wird. Salopp ausgedrückt: alles ist gleich, alles ist gut, in unserer Unterschiedlichkeit müssen wir alle gleich sein.

„Este tipo de multiculturalismo - o políticas de la identidad – reprime hablar de universalidad y, por lo mismo, se trata de un racismo a distancia, en el que occidente es siempre el que enuncia y el destinado a ‘tolerar’ al otro, mientras este se quede en su lugar y no cuestione el marco general del orden existente: el orden capitalista” (Zisek, zit.n. Vich 2005:271).

Toleranz als alleinige Aufgabe der Indigenen – diese Auslegung von Interkulturalität liegt für Neri Mamani– ähnlich wie für Zisek – folgendem Verständnis zugrunde: Da sich die Mitglieder der dominanten Kultur schon im kapitalistischen System bewegen und somit ihr Ziel erreicht haben, besteht für sie keine Notwendigkeit mehr etwas zu lernen:

*“Se habla solo para los de la cultura local y no para los de la cultura occidental. Entonces, los de la cultura occidental no hacen ese proceso de sensibilización hacia la otra cultura. Eso es porque tienen dominio del castellano, dominio de la tecnología (...) La interculturalidad no es de un solo lado como hasta ahora se ha practicado (...) Siempre se habla de interculturalidad, cuando, de los locales hacia los otros, los que pertenecen a la cultura local son los que tienen que entender al otro, pero los de la cultura mayoritaria no, ellos no, no pasa nada, porque ya se mueven en todos los medios, entonces ellos ya no tienen nada que aprender”.*⁶⁸

Ziseks Auffassung von Multikulturalismus als funktional im Sinne des kapitalistischen Systems entspricht der Tubinos, die dieser anhand des Konzepts des „interculturalismo funcional“ oder „interculturalismo neoliberal“ konkretisiert⁶⁹. Nach dem kritischen Verständnis von Vich und Tubino muss die soziale Ungleichheit als der Ort, wo Macht reproduziert wird und der Bedarf an neuen Formen der Staatsbürgerschaft entsteht,

⁶⁷ Zisek, Slavoj (2001): *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

⁶⁸ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 08:21.

⁶⁹ In Kapitel 4.1.1 werden Tubinos Konzepte zu *Interculturalismo funcional* sowie *Interculturalismo crítico* ausführlich erklärt.

Ausgangspunkt des politischen Diskurses über Interkulturalität sein. Ausgehend von den Problemen der Ungleichheit und des Konflikts, kann sich Interkulturalität als Angebot nicht nur mit der direkten Forderung nach bestimmten sozialen Rechten begnügen, sondern muss sich vor allem mit der Verteilung der Ressourcen und dem Zugang zu den gesellschaftlichen Gütern beschäftigen (vgl. Vich 2005:272). Hinter kulturellen Praktiken versteckt sich immer eine ökonomische Dimension und umgekehrt tragen wirtschaftliche Beziehungen eine diskursive Komponente in sich. Veranschaulicht durch ein einfaches Beispiel bedeutet das in etwa, dass in Peru eine Indigene und eine Frau zu sein nicht nur soziale Vorurteile mit sich bringt, sondern gleichzeitig eine Disqualifizierung für bestimmte Berufe sowie ein nach oben hin limitiertes Gehalt bedeutet. In diesem Zusammenhang greift Vich (2005:273) auf die Kategorie der Subalternität als Analysewerkzeug zurück:

„La aparición de lo subalterno como categoría tiene como objetivo establecer una crítica a la noción liberal que imagina que la constitución del sujeto – de la identidad – es una especie de proceso despojado de la materialidad de las posiciones de existencia y de las relaciones de poder que median entre ellas – clase, raza, género, cultura, etc. –. La subalternidad afirma que el sujeto se encuentra siempre en una posición frente al poder y que tal lugar es producto de una serie de determinantes que exceden, aunque no determinan, su propia voluntad.“

Vich (2005:274) verweist nachdrücklich darauf, dass das Thema der Interkulturalität sowie die Kategorien der Subalternität im Kontext der kapitalistischen Gesellschaft gesehen werden müssen: „Sin una crítica al capitalismo, ambas categorías – interculturalidad y subalternidad – pueden quedar vacías o, lo que es peor, pueden volverse herramientas netamente funcionales al orden existente“. Interkulturelle Politik kann sich deshalb nicht nur auf die Zivilgesellschaft und auf soziale Bewegungen konzentrieren, sondern muss sich mit allen Akteuren beschäftigen: von den lokalen Gruppen über transnationale Unternehmen, Finanzinstitute, Massenmedien bis hin zu den NGOs. Mit der Realität hat dies bisher leider nur wenig zu tun: Neri Mamani Vilca kann nur die Arbeit weniger, einzelner NGOs zu den Themen der kulturellen Affirmation verzeichnen.⁷⁰ So wie auch die Zivilgesellschaft keine autonome Einheit ist, kann auch Kultur nicht losgelöst von Politik und Wirtschaft betrachtet werden.

⁷⁰ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 39:22

Machtbeziehungen nehmen in dem Kulturverständnis von Vich (2005:275) eine zentrale Rolle ein; er definiert Kultur als⁷¹

„una dimensión de la vida cotidiana constituida tanto por el tejido imaginario, simbólico y material, que articula las relaciones entre las personas, como por el conjunto de prácticas – estructurales y cotidianas – que las constituyen y las reproducen[...] dichas instancias – lo simbólico, lo afectivo, lo práctico – están situadas en medio de conflictos de poder, pues el poder es siempre una dimensión intrínseca y consustancial a la cultura” (2005:275).

Dieses Kapitel soll gezeigt haben, wie sich im Anschluss an ein Kulturverständnis, demnach sich Kultur wie auch Identität über die Beziehung zu anderen definiert und somit als dynamisch, relational, situativ, performativ, multipel, letztendlich als Ausdruck von Machtbeziehungen zu beschreiben ist, Interkulturalität die Art der Beziehung, in der sich die Kulturen befinden, thematisieren muss: Weder darf Interkulturalität als alleinige Aufgabe der „Andersartigen“, der Indigenen gesehen werden, noch darf sich Interkulturalität auf die sichtbarsten Aspekte einer Kultur wie auf Folklore reduzieren. Interkulturalität und interkulturelle Erziehung müssen die Machtbeziehungen zwischen den Kulturen sichtbar machen und Diskriminierung, soziale Ungleichheit und Konflikte thematisieren. Im nächsten Kapitel sollen die politischen Diskurse verschiedener Akteure über Interkulturalität ihren Absichten nach voneinander differenziert und in den Kontext des Multikulturalismus (nach Zisek; Tubino) oder des kritischen Interkulturalismus (nach Vich; Tubino) gestellt werden.

4.1.1 Interculturalismo funcional vs. Interculturalismo crítico

Fidel Tubino (2005) unterscheidet in zwei grundlegende Diskurse über Interkulturalität: den deskriptiven und den normativen. Die deskriptiven Diskurse sind dem akademischen Feld, meist der Anthropologie, zuzurechnen; sie beschreiben bereits bestehende Beziehungen zwischen Kulturen und wollen die Realität zeigen, so wie sie ist. Interkulturalität beschäftigt sich hier mit den Begegnungen – mit Entfremdung, Hybridsierung und anderen Formen der Kontaktsituationen zwischen Kulturen. Interkulturalität ist dieser Auffassung nach den

⁷¹ Anzumerken ist hierzu, dass Vich das Kulturverständnis Gramscis, demnach Kultur als Raum des Kampfes um die hegemoniale Vormachtstellung gilt, teilt.

Kulturen inhärent, denn Kulturen sind situative, dynamische, historische Subjekte, die sich erst durch den Kontakt mit anderen definieren. Der deskriptive Diskurs (*concepto descriptivo de interculturalidad*) genannt, kann im akademischen Diskurs auch als Ansatz, der asymmetrische Beziehungen zwischen den Kulturen sichtbar machen will bzw. die Verschleierung der Machtverhältnisse zwischen den Kulturen kritisiert, verstanden werden (vgl. Peschiera Ruju 2010:33). Als ethisch-politische, erzieherische Ansätze versuchen sie die Asymmetrien zu entschärfen oder zu transformieren, um öffentliche Räume des Dialogs zu schaffen und gemeinsame Lösungen zu finden: „Este concepto normativo de interculturalidad es usado habitualmente en el ámbito de la educación bilingüe y la filosofía política“ (Tubino 2005:4). Die *normativen Diskurse* sind zwei Gruppen zuzuschreiben: den indigenen Organisationen und den Erziehern (vgl. Peschiera Ruju 2010:33). Im Diskurs der indigenen Bewegungen gewinnt das Konzept der Interkulturalität als fixer Bestandteil der politischen Agenda eine komplexere normative Bedeutung: Unter Interkulturalität versteht man die Revalorisierung und Stärkung der ethnischen Identitäten. Da das Recht auf kulturelle Identität eng mit dem Recht auf Territorium und Sprache verbunden ist, bedeutet die Revalorisierung der ethnischen Identität konkret die Verteidigung des originären Gebiets und der bilingualen interkulturellen Erziehung. Es wird auch von der interkulturellen Verwaltung der natürlichen Ressourcen gesprochen. Es ist wichtig festzuhalten, dass den Konzepten je nach den Bedürfnissen der unterschiedlichen politischen Akteure unterschiedliche Bedeutungen zukommen. Im politischen Diskurs werden ethnische Identitäten nicht in ihrem prozesshaften und situationsgebundenen Charakter gesehen, sondern als klar definierte „Gegenstände“ wahrgenommen – die Grenzen zwischen den Kulturen werden aus strategischen Gründen glasklar (vgl. Tubino 2005:5). Auf Seiten der Gruppe der Erzieher gewinnt der normative Diskurs eine idealistische Dimension: Interkulturalität bedeutet der kulturellen Vielfalt positiv gegenüberzustehen – die Bedingungen, unter welchen diese stattfindet, werden aber aus den Augen gelassen. Die „interkulturelle Utopie“ wird dekontextualisiert und abstrakt; in der Schule angewandt, kann sich dieses Konzept nur auf Folklorisierung und Banalisierung reduzieren (vgl. Peschiera Ruju 2010:33). Die deskriptive und die normative Komponente des Diskurses sind nicht entgegengesetzt, sondern komplementär; um den Anforderungen ihrer Benutzer gewachsen zu sein, müssen sie deshalb zusammengeführt werden (vgl. Peschiera Ruju 2010:33). Um die zahlreichen semantischen Variationen des Konzepts der Interkulturalität, die aus der Anpassung dessen an bestimmte politische Kontexte resultieren, differenziert Tubino in einen „interculturalismo funcional (o neo-liberal)“ und in einen „interculturalismo crítico“ (vgl. Tubino 2005).

Der *interculturalismo funcional* betont die Notwendigkeit des Dialogs und der interkulturellen Anerkennung ohne dabei aber den Zustand chronischer bis extremer Armut, in dem die zu den subalternen Kulturen der Gesellschaft gehörenden Bürger leben, zu beachten. “Reducir la opción intercultural a una simple necesidad de ‘integración social’ o a un tipo de reconocimiento ‘dialogal’ puramente discursivo es solamente una nueva fantasía del orden existente.” (Vich 2005:272). Inwiefern der in diesem spitz formulierten Kommentar angesprochene Diskurs über Dialog, Anerkennung und Integration funktional für die bestehende Ordnung ist, erklärt sich wie folgt: Der „interculturalismo funcional“ ersetzt den Diskurs über Armut durch den Diskurs über Kultur und ignoriert dabei, welche Wichtigkeit ersterer hat, um interkulturelle Beziehungen zu verstehen – die distributive sowie die ökonomische Ungleichheit, Machtbeziehungen als auch das Gefälle zwischen den subalternen Gruppen bzw. Unterschiede in der Wahrnehmung dieser innerhalb einer Gesellschaft.⁷²

„Cuando el discurso de interculturalidad sirve – directa o indirectamente – para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción” (Tubino 2005:5f).

Das funktionale (oder neoliberale) Konzept erschafft einen der Legitimation dienenden Diskurs, der durch die Nationalstaaten und gesellschaftlichen Institutionen geführt wird. Es handelt sich also um einen Diskurs, der funktional im Sinne des Nationalstaates und des bestehenden sozio-ökonomischen Systems ist. In diesem Diskurs

„la identidad de grupo sustituye a los intereses de clase como mecanismo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación como injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural desplaza a la redistribución socioeconómica como remedio a la injusticia y objetivo de la lucha política”⁷³ (zit.n. Tubino 2005: 6).

Die durch die Weltbank ermöglichten interkulturellen Programme in Lateinamerika sieht Tubino (2005:6) in einem funktionalen Diskurs eingeschrieben; indem die Weltbank positive

⁷² Tubino (2005:5) zitiert hier Cirese, Alberto: *Cultura hegemónica e cultura subalterne*. Palermo: Palumbo editore: 1972, S. 10.

⁷³ Tubino zitiert hier Frase, Nancy: *Iustitia Interrupta*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: 1997, S.17.

Diskriminierung und kompensatorische Unterrichtsprogramme fördert, bleiben ungleiche Verteilungsmechanismen unangetastet:

“Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema.”

Die Intention des *interculturalismo crítico* hingegen ist eine andere: Während der funktionale Interkulturalismus den Dialog zu fördern sucht ohne dabei die Gründe für kulturelle Asymmetrien zu berühren, versucht der kritische diese aufzulösen (vgl. Tubino 2005:6). Einer in diesem Zusammenhang vielzitiertes Satz lautet: „No hay que empezar por el diálogo sino con la pregunta por las condiciones del diálogo.“ (Fornet 2000, zit.n. Zavala/ Cuenca/ Córdova 2005:13). Nicht der Dialog, sondern die Bedingungen, unter denen dieser stattfindet, müssen Ausgangspunkt der interkulturellen Debatte sein. In anderen Worten, der Dialog der Kulturen muss Dialog über politische, ökonomische und militärische Faktoren, die über den Austausch der Kulturen bestimmen, sein: „Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo”⁷⁴. Um einen echten Dialog zu ermöglichen, gelte es die kontextuellen Gründe für den Nicht-Dialog aufzuzeigen, d.h. die Erinnerung der Ausgeschlossenen zurückzugewinnen sowie (inter)kulturelle Konflikte als Ausdruck langwährender struktureller Gewalt zu sehen. Tubino sieht den kritischen Interkulturalismus als neue intellektuelle sowie praktische Aufgabe, deren Sinn in einer radikalen Demokratisierung liegt: „La pobreza se combate construyendo ciudadanía“ (Tubino 2005:7). Interkulturalität als ethisch-politisches Angebot fungiert hier als Alternative zu den Paradigmen der Homogenisierung, Okzidentalisation und sozialen Modernisierung (vgl. Zavala/ Cuenca/ Córdova 2005:15). Die „ciudadanía democrática“ definiert Tubino als eine in das Ethos der Menschen wurzelnde. „Ciudadano intercultural“ zu sein, bedeute das Recht auszuüben, die eigene kulturelle Identität zu leben und nicht eine – sei es die geerbte oder die von der Mehrheitsgesellschaft aufoktroyierte – reproduzieren zu müssen. Der politische Diskurs über Interkulturalität wird immer wieder vor dem in der

⁷⁴ Tubino (2005:6) zitiert hier Fornet, Raúl: *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica: Editorial DEI: 2000, S. 12.

französischen Revolution wurzelnden Konzept des Bürgers (frz. *citoyen*, sp. *ciudadano*) geführt – Ziel ist der Einschluss aller in der Gesellschaft als Bürger. Giebeler sieht dieses Konzept immer wieder von unterschiedlichen sozialen Gruppen verwendet, um ihre Interessen zu vertreten: „[...] primero por los ricos y por los hombres, sobre la base de motivos clasistas, racistas, sexistas y etnicistas; más tarde por las mujeres y ahora, finalmente, por los pueblos marginados“ (Giebeler 2010:15). Unter dem Paradigma der Gleichheit, Freiheit und Brüderlichkeit wird bis heute versucht, alle in die Staatsnation zu integrieren bzw. Unterschiede einzuebneten (vgl. Giebeler 2010:15). Der Interculturalismo crítico vereint eine deskriptive Dimension und eine normative von ethisch-politischem Charakter. Während auf deskriptiver Ebene kulturelle Hybridisierungen durch Konzepte der kulturellen Diglossie, des Synkretismus oder der Akkulturation interpretiert werden können, will der kritische Interculturalismus auf normativer Ebene einen Demokratisierungsprozess einleiten: „El interculturalismo crítico es sobre todo un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales“ (Tubino 2005:8). Nicht die Ergebnisse sollen modifiziert werden (so wie es der Interculturalismo neoliberal tut), sondern die Prozesse, die diese erst verursachen; es handelt sich um eine graduelle Restrukturierung der Demokratie. In anderen Worten bedeutet dies den öffentlichen Raum zu demokratisieren, ihn von den Gesetzen der Marktwirtschaft zu entkolonialisieren und diesen zu einem inklusiven, d.h. kulturelle Diversität miteinschließenden Raum, zu machen (vgl. Tubino 2005:8).

4.2 Transkulturalität statt Interkulturalität?

Interkulturalität definiert sich über sein Präfix „inter“ (lat. zwischen) und verweist damit gleichzeitig auf seine Problematik: Zwischen etwas sein zu können, setzt in sich geschlossene bzw. nach außen abgegrenzte Entitäten voraus. „Inter“ impliziert Grenzen zwischen verschiedenen Formen des Seins, des Sich-Organisierens und Kulturalisierens. „Inter“ sagt hauptsächlich etwas über die Unterschiede, aber wenig über den Kontakt und nichts über die Prozesse sozialen und kulturellen Wandels aus. (vgl. Giebeler 2010:18). Da sich Identitäten und Kulturen aber über die Beziehung zu anderen konstituieren, lassen sich diese mit einem Verständnis von festen Grenzen nicht erfassen. Das Konzept der Transkulturalität scheint hier als eine mögliche Alternative: „Trans“ bedeutet (hin)durch, (hin)über, darüber hinaus. „La Transculturala define un proceso de intercambio a todo nivel“ (Giebeler 2010:19). Das Konzept

der Transkulturalität ist ein „original lateinamerikanisches“, als es von dem kubanischen Anthropologen Fernando Ortiz 1940 erstmals vorgeschlagen wurde (vgl. Giebeler 2010:19). In seinem Werk *El contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* stellt Ortiz Transkulturalität der angloamerikanischen Akkulturation gegenüber und definiert Transkulturalität – ähnlich der Theorie der *mestizaje* als „Mischung der Rassen“ – als symbiotische lateinamerikanische Identität, Produkt und „Wiederherstellung“ der vielen Kulturen, die in Lateinamerika aufeinandertreffen (vgl. García 1999:227). Die fundamentale Idee der Transkulturalität lautet, dass sich kulturelle Beziehungen auf allen Ebenen – in der Politik, Wirtschaft und im Sozialen – manifestieren. Das Konzept der Transkulturalität „explica el contacto, el cambio y los nuevos procesos culturales, un concepto que no supone la síntesis armoniosa que escondía la palabra mestizaje, si se coloca por sobre los conflictos que tienen su génesis en el colonialismo europeo” (Zapata⁷⁵, zit.n. Giebeler 2010:19). Obwohl Transkulturalität als Konzept in Lateinamerika eine lange Tradition besitzt, konnte es dem der Interkulturalität nie Konkurrenz machen. Das Konzept der Interkulturalität zugunsten des der Transkulturalität aufzugeben, würde bedeuten, dass Gruppen nicht mehr vom Standpunkt ihrer Unterschiedlichkeit aus *interagieren* müssen (vgl. Giebeler 2010:19).

Die Diskussion „Transkulturalität statt Interkulturalität“ bedarf einer kritischen Anmerkung: Ob der Diskurs nun unter dem Slogan des interkulturellen oder des transkulturellen Dialogs geführt wird, mag vielleicht im akademischen Feld einen Unterschied machen bzw. kann aus wissenschaftlicher Sicht als korrekter betrachtet werden; die grundlegende Problematik des Diskurses bleibt dabei aber bestehen. Wie Virginia Zavala⁷⁶ in einem gemeinsamen Gespräch klarstellte, ginge mit einer Namensänderung nicht die Lösung des Problems einher, sondern eine bloße Verschiebung dessen: Was es braucht, um Interkulturalität greifbar zu machen, ist Einigkeit in der Definition des Konzepts sowie Klarheit in den Erwartungen an dieses mögliche ethisch-politische Angebot – will es die gesellschaftlichen Asymmetrien auflösen? –, welches, um sich zu erfüllen, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene getragen werden muss.

⁷⁵ Zapata, Claudia (2007): „Cultura, diferencia, otredad y diversidad. Apuntes para discutir la cuestión indígena contemporánea”. En: Herceg, José Santos (ed.): *Integración e Interculturalidad. Desafíos pendientes para América Latina*. Colección del Instituto de estudios avanzados. Universidad de Santiago, Chile.

⁷⁶ Das Gespräch mit Virginia Zavala am 7.9.11 in ihrem Haus in Lima wurde leider nicht aufgezeichnet.

4.3 Intrakulturalität: Voraussetzung für die educación intercultural?

„La Intra-culturalidad es, entonces, el proceso autónomo de autodeterminación del individuo, que le asegura ser él mismo (diferente), al tiempo de ser el otro (semejante). Esto nos lleva a comprender que las relaciones culturales se dan, inseparable y simultáneamente, de forma inter-combinada hacia el exterior, entre individuos y colectividades, y con todos los seres de la realidad natural y cósmica, y de forma intra-combinada hacia el interior de cada ser de la realidad, asumiendo que no existe separación alguna entre lo interno y lo externo.” (Arispe/ Mazorca/ Rivera⁷⁷, zit.n. Giebler 2010:19)

Intrakulturalität kann als die Beziehung zwischen Mensch und Welt verstanden werden. Intrakulturalität als Konzept reflektiert die Beziehung zwischen etwas Universellem und etwas Besonderem – ein wichtiger Aspekt im Kampf der Indigenen, als der Geschichte der autochthonen Gruppen dabei eine bedeutende Rolle zukommt. (vgl. Giebler 2010:16). Intrakulturalität (intra, lat. innen, innerhalb) stellt hier das Ursprüngliche dar, woraus die indigenen Gruppen Kraft schöpfen. Neri Mamani Vilca betrachtet die intrakulturelle Erziehung als notwendige Voraussetzung für die interkulturelle. Solange die Gruppe der Quechua Sprechenden nicht um ihre Kultur wisse und ihre Identität als minder betrachte oder sogar fortwährend verleugne – aus Angst, sich nicht erfolgreich zu assimilieren –, könne nicht von Interkulturalität als gleichwertige Begegnung oder als Dialog unter gleichwertigen Voraussetzungen die Rede sein:

“Eso es porque no ha habido un trabajo intracultural. Porque nadie les ha dicho que es así (...), que su apellido es tal, que sus orígenes son tantos, que su lengua es tal, y su cultura es tal: vale igual que de la otra cultura. Nadie hace esa reflexión, esa sensibilización para adentro.”⁷⁸

Zuallererst braucht es eine Sensibilisierung nach innen, ein Bewusstmachen der eigenen Sprache und Kultur (wie beispielsweise der Ernährung) und eine Stärkung dieser, in anderen Worten, es bedarf einer intrakulturellen Erziehung auf Seiten der lokalen Kultur, um danach von einer interkulturellen Begegnung auf gleicher Ebene sprechen zu können: „Falta ese

⁷⁷ Arispe, B. Sergio/ Mazorca, I. Graciela/ Rivera, M. Maya (2007): “Dicotomías étnicas y filosóficas en la lucha por la descolonización”. In: Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol.6, No 18: Identidad Latinoamericana.

⁷⁸ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 21:20

trabajo de sensibilización para adentro. Entonces fortalecido en su cultura, podría sensibilizar la otra cultura y ponerse al nivel y ahí se podría hablar de una educación intercultural. ⁷⁹

⁷⁹ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 23:57

5. Empirische Untersuchung

5.1 Skizzierung des Forschungsprozesses

In diesem Kapitel möchte ich die in Kapitel 1.2 begonnen Überlegungen zum Intensivinterview als methodischen Schwerpunkt meiner Arbeit weiter ausführen und darauf aufbauend meine Untersuchungsanordnung vorstellen. Die Methodenwahl begründet sich in meinem Forschungsinteresse, das der zentralen Frage nach den Absichten und Erwartungen interkultureller Erziehung, genauer wie interkulturelle Erziehung und ihre Politik von den unterschiedlichen Akteuren auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt wird, nachgehen will. Differenziertes Informationsmaterial kann in Anbetracht der Forschungsfrage wie in Kapitel 1.2 dargelegt nur durch einen qualitativen Zugang gewonnen werden.

In Hinblick auf die äußerlichen Rahmenbedingungen möchte ich kurz den zeitlichen sowie den örtlichen Aspekt und die Erhebungsgröße, die zur Frage der Auswahl der ExpertInnen überleitet, klären. Da es sich um eine Untersuchung der Einstellungen, Erwartungshaltungen und Erfahrungswerte handelt, scheint eine Momentaufnahme im Interesse der Forschung zu liegen. Somit meint der zeitliche Aspekt in Bezug auf meine Forschung, dass es sich um eine einmalige Erhebung, d.h. um eine Querschnittsuntersuchung handelt. Mehrmalige Befragungen in gewissen Zeitabständen, also eine Längsschnittuntersuchung, hätten in Anbetracht der Distanz des Forschungsortes den Rahmen des Möglichen gesprengt und wären für diese Arbeit außerdem nicht notwendig gewesen. Als Eingrenzung des örtlichen Aspekts habe ich mich auf den städtischen Raum Cusco beschränkt, d.h. auf Cusco und Sicuani. In diesen Städten hatte ich bereits zu ExpertInnen und Schulen Kontakt. Die Erhebungsgröße entschied sich aufgrund der sehr arbeits- und zeitintensiven Durchführung der Interviews als auch der Bearbeitung des gewonnen Gesprächsmaterials, die es mir erlaubten, nur eine begrenzte Zahl an Informanten zu befragen. Da für diese Arbeit Interviews mit ExpertInnen gewählt wurden, sollen ExpertInnen zuerst definiert werden:

„Bei Experteninterviews sprechen wir mit Menschen, die entweder im Umgang mit unseren Probanden Erfahrung haben: z.B. Lehrer, Sozialarbeiter, Sportfunktionäre, oder die über unseren Forschungsgegenstand besondere und umfassende Erfahrung haben.“ (Atteslander 2006:131)

Um der zentralen Frage, wie interkulturelle Erziehung und ihre Politik von den unterschiedlichen Akteuren auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt wird, nachzugehen, habe ich im urbanen Kontext im Raum Cusco in insgesamt neun Gesprächen entsprechende Informationen gesammelt. Da mein Hauptaugenmerk auf dem Ob und dem Wie der Umsetzung interkultureller Erziehung liegt, interviewte ich vor allem Lehrerinnen und Lehrer. Konkret habe ich eine Lehrerin und einen Lehrer, die in Grundschulen in Sicuani unterrichten, einen (auch unterrichtenden) Direktor einer Grundschule in Cusco und das Koordinationsteam der privaten Alternativschule Pukllasunchis in Cusco befragt. Als unmittelbar am interkulturellen Unterricht Beteiligte habe ich eine Schülerin und einen Schüler einer Grundschule in Sicuani in meine Forschung miteinbezogen. Um die Perspektive der Eltern als für eine erfolgreiche Umsetzung interkulturellen Unterrichts unerlässliche Kooperationspartner miteinzubeziehen, habe ich eine Mutter eines „interkulturellen Schülers“ aus Sicuani befragt. Das neunte Interview, das ich mit Rai Nita, einem seit den 1970er Jahren intensiv in der EIB tätigen, nun emeritierten Universitätsprofessor, in Pucallpa führte und mir über einen Bekannten ermöglicht wurde, habe ich aufgrund der Unterschiedlichkeiten, die die EIB im Kontext der Selva im Gegensatz zur Sierra aufweist, nicht in die Analyse miteinbezogen. Zur Auswahl der InformantInnen ist zu sagen, dass ich Modesta Challco Inca, die Grundschullehrerin in der „791“ in Sicuani ist, sowie deren Schüler Elmer und Jaydée bereits durch eine viermonatige Mitarbeit in der Organisation CEPROSI kannte. Der Kontakt zu dem Grundschullehrer Aurelio Yucra Pinedo und der in ihrer Rolle als Mutter befragten Judith Aronaca Cuno ergab sich über meinen Bekanntenkreis in Sicuani. Franklin Delgado Villena, Direktor der „Sol Radiante“ in Cusco, habe ich nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und einfach an seinem Büro angeklopft. Mit dem Koordinationsteam Serguei Alvarez, Cecilia Mar und César Carranza der privaten Alternativschule Pukllasunchis in Cusco vereinbarte ich nach mehrmaliger Rücksprache einen Termin. Da diese Schule gemeinhin als „die einzige, in der Interkulturalität in die Tat umgesetzt wird“ bekannt ist, schien es mir von großem Interesse einen Einblick in deren Arbeit zu bekommen. Leider konnte ich das aufgezeichnete Gruppengespräch aufgrund der schlechten Tonqualität nicht transkribieren und somit nicht direkt in die Analyse miteinbeziehen. Als ich in die Dirección Regional de Educación de Cusco ging, hatte ich großes Glück in der Unidad de Educación Primaria gleich auf Neri Mamani Vilca, einzige Funktionärin und Spezialistin für die EIB im gesamten Raum Cusco, zu treffen. Sie willigte sofort auf das Gespräch ein und sagte, ich sollte in zwei Stunden dazu wiederkommen.

Virginia Zavala, eine der Zentralfiguren in der kritischen Forschung über die EIB in Peru, lud mich zu einem in Hinblick auf meinen Forschungsprozess weichenstellenden Gespräch in ihr Haus in Lima ein. Dieses ca. einstündige Gespräch, das für mich „Initiationscharakter“ besitzt, wurde leider nicht aufgezeichnet; es drückt sich aber in der gesamten Struktur der Arbeit aus.

Da die Interviews mit ExpertInnen aus verschiedenen Bereichen bzw. Funktionen geführt wurden, mussten die Leitfäden, deren Grobgliederung jedoch bei allen gleich erfolgte, nach den jeweiligen Personen und Situationen etwas modifiziert werden, d.h. einzelne Fragen zu gewissen Bereichen gestellt werden. Diese Gesprächsleitfäden, die im Anhang zu finden sind, sollten vor allem unterstützend wirken und sicher stellen, dass alle Bereiche, die von Interesse waren, abgedeckt werden. In anderen Worten ist der Gesprächsleitfaden als Gedankenstütze zu bezeichnen, die den tatsächlichen Verlauf des Gesprächs offen hält und den ExpertInnen somit ein freies Erzählen ermöglicht.

Diese relativ offene Gestaltung des Gesprächs durch Leitfragen erlaubt eine Fülle an Material und ein hohes Maß an Validität zu gewinnen: In einem Intensivinterview beschränkt der Interviewer seine Interviewsteuerung auf eine Moderatorenfunktion; er kann seine Themenwünsche artikulieren und den „individuierten Gesprächsverlauf durch fallweise Reizargumente bzw. Fragen in deren Kontext zu halten“ versuchen, wobei er „dem Interviewten die Möglichkeit gibt, selbst inhaltliche Akzente zu setzen und sie in gewünschter Breite darzulegen“ (Cichon 1998:70). Gerade dies scheint den gegen die qualitative Sozialforschung häufig vorgebrachten Subjektivismuskritik zu entkräften. Durch die Verwendung objektiver, d.h. hier stärker vom Untersuchungsobjekt ausgehender Beschreibungsmuster, versuchen die qualitativen bzw. interpretativen Methoden den subjektiven Schematismus vieler Fragebögen, die den Befragten in ein Korsett zwingen, zu überwinden (vgl. Cichon 1998:70).

Die Durchführung der Interviews, die meist nach spontaner Terminvereinbarung erfolgte, fand in den jeweiligen Schulen bzw. am Arbeitsplatz statt. Die Gespräche waren in Bezug auf die Reihenfolge der Fragen sowie auf die Tiefe der jeweiligen Antworten aufgrund der spezifischen Schwerpunktsetzungen teils sehr verschieden. Das Material weist dennoch eine große Kohärenz auf, die der Interpretation eine höhere Sicherheit verleiht. Die Gespräche, die zwischen 40 und 50 Minuten dauerten (mit den Kindern nur 10 Minuten), wurden auf einem digitalen Medium mitgeschnitten, um sie anschließend am PC wiedergeben und transkribieren

zu können. Ich wählte eine wörtliche Transkription; da jedoch im Hauptinteresse die inhaltlichen Aussagen standen, bereinigte ich das Material und strich Füllwörter bzw. ergänzte lückenhafte Sätze um Verben und Pronomen bzw. ihre Referenten.

Die Auswertung des Materials wurde ähnlich der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Atteslander 2006:181ff) in Anlehnung an die Grobgliederung der Leitfäden vorgenommen. Diese sei an dieser Stelle noch einmal angeführt:

- Was bedeutet Interkulturalität?
- Was soll Gegenstand eines interkulturellen Unterrichts sein?
- An wen richtet sich interkulturelle Erziehung bzw. an wen sollte sie sich richten?
- Wie lässt sich Interkulturalität in die Praxis umsetzen, in anderen Worten, wie wird Interkulturalität in Schulen im städtischen Raum gelebt?
- Welche Erwartungen werden an Interkulturalität gestellt? Interkulturalität – warum und wozu?

In einem ersten Schritt wurde jedes Interview einzeln untersucht, überflüssiges Material gestrichen und die jeweiligen Abschnitte der Grobgliederung zugeteilt, wodurch das Material „vergleichbar“ wurde. Diese Gegenüberstellung des Materials ergab Unterkategorien, die der näheren Beschreibung der Hauptkategorien bzw. der Grobgliederung dienten und als mögliche Antworten verstanden werden können. In Kapitel 5.2 werde ich diese unter Einbezug der vorher erarbeiteten Theorie präsentieren und versuchen prägnante Thesen abzuleiten.

Zuletzt möchte ich noch auf die Frage der Repräsentativität eingehen. Ein Interview ist ein hochkomplexes soziales Ereignis, denn Interviewsituation, Interviewter und Interviewer als seine zentrale Konstituenten sowie deren Interaktion unterliegen einer ständigen Veränderung. Dies lässt ein Interview zu etwas Unwiederholbarem und Singulärem werden (vgl. Cichon 1998:69). Etwas Singuläres lässt die Frage nach Repräsentativität aufkommen – welche aber gerade durch die Methodenwahl bzw. die Gesprächspartner gewährleistet scheint: Zum einen birgt das Leitfadeninterview durch seine relative Offenheit eine größere Möglichkeit auf Objektivität und zum anderen sind die von mir gewählten Gesprächspartner ExpertInnen, also Personen, die unmittelbar von der Problematik betroffen sind und sich in jahrelanger Arbeit intensiv mit dieser auseinandersetzen. Mein mehrmaliger, insgesamt acht monatiger Aufenthalt in Sicuani und Cusco, der mich in Hinblick auf die Thematik lehrte „den Spreu vom Weizen zu trennen“, verlieh mir bei der Analyse der Interviews und der Interpretation dieser im Zusammenhang mit der Theorie eine relativ große Sicherheit.

Die umfangreichen Zitate meiner Gesprächspartner sollen den Leser/ die Leserin unmittelbar in die Situation einblicken lassen und ihm/ ihr somit neben der Analyse Raum für eigene Interpretationen ermöglichen. Denn jede Interpretation bleibt schließlich subjektiv.

5.2 Analyse der Interviews

Wie in Kapitel 5.1 dargelegt, werde ich nun die Interviews in Bezug auf die Grobgliederung der Leitfäden analysieren und vor dem Hintergrund der Theorie interpretieren. Die von mir aufgestellten Thesen als Antworten auf die Leitfragen werde ich in folgender Reihenfolge präsentieren: An wen soll sich interkulturelle Erziehung richten, bzw. an wen richtet sie sich? (siehe Kapitel 5.2.1). Was bedeutet Interkulturalität und was ist Gegenstand interkultureller Erziehung? Diese Frage steht in enger Verbindung mit dem Warum und Wozu interkultureller Erziehung und kann nicht losgelöst davon beantwortet werden. (siehe Kapitel 5.2.2, 5.2.3, 5.2.4, 5.2.5). Wie gestaltet sich interkultureller Unterricht? (siehe Kapitel 5.2.6, 5.2.7, 5.2.8). Was sind die politischen Absichten der EIB und welche möglichen Aussichten gibt es? (siehe Kapitel 5.2.9 und 5.2.10). Die Thesen sind zusammengefasst in Kapitel 6 zu finden.

5.2.1 Interculturalidad para *el otro* oder „die kulturlose Stadt“

Auf die Frage, für wen die interkulturelle Erziehung sein *soll*, antworten alle Gesprächspartner entschlossen und ohne zu zögern: „para todos“. Von den meisten wird dieses „für alle“ sofort wiederholt, um ihrer Antwort Nachdruck zu verleihen. Wird die Frage jedoch nicht nach dem Idealzustand sondern nach der Realität – in anderen Worten, für wen die interkulturelle Erziehung tatsächlich *ist* – gestellt, fällt auch die Antwort entschieden anders aus. So anders, dass es sogar berechtigt wäre zu fragen, ob die interkulturelle Erziehung überhaupt für irgendjemand ist, in dem Sinne, ob sie wirklich praktiziert wird. Neri Mamani Vilcas Blick auf die Realität ist ernüchternd: Interkulturalität sowie Gesetze zur Gleichberechtigung und Kooffizialität des Quechua existierten nur auf dem Papier ohne

konkrete Absicht in die Tat umgesetzt zu werden; wenn viele vom Scheitern der EIB sprächen, dann sei dies gewissermaßen ungerechtfertigt, da die EIB nie umgesetzt worden wäre.⁸⁰ Die Widersprüchlichkeit der Gesetzeslage, die Interkulturalität einerseits als transversale Achse des peruanischen Bildungssystems für alle Schulstufen auf gesamten nationalem Gebiet vorsieht, andererseits die interkulturelle Erziehung aber ausschließlich im ländlichen Raum verortet und an die Indigenen adressiert, habe ich in Kapitel 2.4 klar sichtbar gemacht. Die Darstellung der EIB und ihrer Implementierung seitens der Regierung divergiert stark von der Realität. Dies wird deutlich, wenn Aurelio sagt: „De las diez escuelas por ejemplo que tiene Sicuani de las comunidades, solo 2 están con EBI”⁸¹. Für die Grundschulen in Sicuani selbst ist die EIB gar nicht erst vorgesehen. Die UGEL Canchis, die sich in Sicuani befindet, ist im gesamten Departamento Cusco „die einzige mit EIB“, wie Neri Mamani Vilca bestätigt.

Durch Franklin Delgados Antwort auf die Frage “Para quién debería ser la educación intercultural?” wird deutlich, dass die EIB nicht als Erziehung „für alle“, sondern als „Sonderunterricht“ für eine bestimmte Gruppe wahrgenommen wird:

*“Para todos. Para todos. No solamente puede ser para un niño u otro, porque ahorita se entiende para los niños del campo, como si los niños andinos fueran limitados, no. Se propone de que la educación sea para ellos, como se decía de segunda clase, no cierto. El enfoque se da así, es un error en nuestro país.”*⁸²

Interkulturelle Erziehung als „una cuestión únicamente relacionada con los pobres y, específicamente, con el mundo rural“ (Vich 2005:269) wird also nicht nur einer ganz bestimmten (von der Mehrheitsgesellschaft minder bewerteten) Gruppe zugeschrieben, sondern erhält in dieser Verbindung selbst den Beigeschmack eines Unterrichts zweiter Klasse. Dass die interkulturelle Erziehung an die Indigenen adressiert wird, lässt sich vor allem darauf zurückzuführen, dass aus der Sicht des vorherrschenden normativen Diskurses, welcher wiederum in einem funktionalen Diskurs über Interkulturalität eingebettet ist, Kultur als etwas dem Anderen Eigenes betrachtet wird (vgl. Peschiera Ruju 2010:36). Vereinfacht ausgedrückt heißt das, die Indigenen als die Anderen sind „die mit Kultur“ und bedürfen deshalb einer interkulturellen Erziehung. Wenn in Peru der allgemeinen Ansicht nach die Küste als kulturell homogener und die Selva als sehr vielfältig betrachtet wird, lässt sich

⁸⁰ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 15:51

⁸¹ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 15:25

⁸² Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 05:12

daraus folgende Schlussfolgerung ziehen: Als Kulturell wird betrachtet, was sich von den hegemonialen Formen unterscheidet. Anders ausgedrückt, das Andere ist all jenes, was nicht der ethnozentrischen Sicht der dominanten Kultur entspricht (vgl. Peschiera Ruju 2010:38). Die Tatsache, dass sich viele Unterrichtende selbst von der interkulturellen Erziehung ausschließen, als ob sie nicht Teil einer Kultur wären, als ob der Okzident etwas Universelles, nicht Kulturelles wäre, findet in dem eben analysierten Kulturverständnis eine Erklärung. „Una forma de asumir que la cultura es del „otro“, es pensar que la EIB solo debe estar dirigida a zonas rurales y a sus habitantes, principalmente pueblos indígenas, porque lo occidental no es considerado cultura, o por lo menos no de la misma manera” (Peschiera Ruju 2010:38f). Es gibt ein „neutrales Zentrum“, von dem aus die Kulturen erfasst werden – dieses „neutrale Zentrum“ wird wiederum von der hegemonialen Kultur aus konzipiert. Obwohl die Idee, kulturelle Praktiken als „den Anderen“ zugehörig zu betrachten, eher bei den der dominanten Kultur Zugehörigen, die in der Stadt leben und eine westliche Sicht haben, zu finden ist, sickert sie aber bis zu den Dozenten der EIB durch. Aurelio, der früher „offiziell“ als „Maestro de educación intercultural bilingüe“ in einer ländlichen Schule unterrichtete und nun seinen Unterricht in der I.E. 56008 San Felipe in Sicuani „auf eigene Faust“ unter dem Fokus der Interkulturalität weiterführt, scheint dies durch seine Antwort auf folgende Frage zu bestätigen: „El tema de la cultura, de la diversidad cultural, se trabaja?“

“Entonces el tema de cultura, cómo nosotros lo trabajamos, no. De los treinta alumnos que tengo, veinte son de comunidades. Y diez niños son de acá. Estos diez niños prácticamente no valoran su cultura, ellos piensan que solamente son de acá, no. Los otros veinte tienen un gran margen cultural, que nosotros podemos explotar bastante.”⁸³

Die Kinder aus Sicuani würden ihre Kultur nicht schätzen, sie hätten ja keine, sie wären ja „nur“ aus der Stadt, die als neutrales Zentrum gilt. Die übrigen Kinder aus den Gemeinden aber besäßen eine große kulturelle Spannweite, die, umgangssprachlich ausgedrückt, „viel hergäbe“. Aurelio verortet Interkulturalität klar in den Gemeinden, denn dort würde sie gelebt werden; Interkulturalität zu leben bedeutet eigene (bzw. „andere“) kulturelle Praktiken durchzuführen:

“El tema de la interculturalidad lo que es en las comunidades, ahí es donde lo viven. Pero acá en el pueblo ya está perdiéndose, porque ya no quieren hablar quechua, ya

⁸³ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 00:27

no quieren saber nada. Pero en las comunidades se conserva, entonces el tema de la interculturalidad lo vamos a encontrar bastante en las comunidades. „⁸⁴

Als ich fragend entgegnete, dass es den Anschein hätte, Interkulturalität richte sich ausschließlich an die quechuasprachige, ländliche Bevölkerung und dass Interkulturalität zu leben als deren alleinige Aufgabe und nicht auch als eine der Mehrheitsgesellschaft verstanden werde – wo doch Interkulturalität als etwas in Beziehung Stehendes nicht einseitig funktionieren kann – , antwortet Aurelio, korrekt, man könne nicht in Gruppen leben, und sieht diese Tatsache in der Migration in die Stadt begründet. Müssen die Menschen in der Stadt aber ohne Interkulturalität auskommen, sind sie „ohne Kultur“?

„Qué sucede en la ciudad, la migración del campo a la ciudad produce eso, todos sus costumbres dejan allá en la comunidad. Entonces acá ya no practican que son las costumbres. Lo dejan y solo quieren estar con esta cultura. Se olvidan, y resto. „⁸⁵

Judith, die auch Lehrerin ist, ich aber als Mutter eines Schülers der interkulturellen Erziehung befragt habe, sieht gerade in der Tatsache, dass die Kinder in der Stadt keine Kultur mehr hätten, die besondere Notwendigkeit für sie eine interkulturellen Unterricht anzubieten, da sie sonst gegenüber den Kindern vom Land ins Hintertreffen geraten würden:

„Los niños del campo están bien relacionados con el tema, pero los niños de la ciudad tienen esta dificultad. Porque viven acá y están en relación con otros medios, entonces otra cultura, occidental. „⁸⁶

Indem sie Interkulturalität als für den städtischen Raum notwendig betrachtet und diese ebendort verortet, sieht Judith die Problematik aus umgekehrter Richtung, die Idee dahinter bleibt aber die gleiche: Da die Kinder vom Land schon genügend Kultur und Wissen besäßen, sei für sie, im Gegensatz zu den Stadtkindern, Interkulturalität nicht mehr unbedingt notwendig. Kultur wird wieder „den Anderen“, den Indigenen zugeschrieben. Aurelios Erklärung nach sei es deshalb schwierig Interkulturalität in der Stadt „zu finden“, da diejenigen, die in die Stadt ziehen, ihre Kultur ablegen, um sich in die „neutrale“ hegemoniale Kultur einzugliedern.

⁸⁴ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 36:09

⁸⁵ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 37:36

⁸⁶ Entnommen aus dem Interview mit Judith Aronaca Cuno am 1.10.11, Minute 10:58

5.2.2 La discriminación se trabaja a través de la afirmación cultural

Modesta entgegnet Aurelios Aussage, dass die in die Stadt kommenden ihre Kultur ablegen würden, folgendes: “Los que migran no lo han apagado su cultura, si no lo tienen oculto.”⁸⁷ Wenn Modesta gleich zu Beginn des Gesprächs sagt “Los que han migrado de las comunidades a la ciudad se han olvidado, podemos decir, de sus raíces y fácilmente se colonizan, quieren todo de lo moderno”⁸⁸, dann geschieht das aus dem Wunsch, dem Minderheitenstatus zu entkommen und die Mehrheitsgesellschaft aufgenommen zu werden. Die in der Schule täglich erlebte Diskriminierung war für Modesta ausschlaggebender Grund ihren Unterricht unter dem Fokus der Interkulturalität zu gestalten. Die Probleme der Diskriminierung gehören auch zu Franklins Schulalltag:

“Yo tenía el caso que los niños se expresen en forma inadecuada, tratando de marginar a los niños que vienen del campo. A pesar de que este niño, el que maltrata, ha venido también del campo. Con la diferencia que vino un poco más antes.”⁸⁹

Diese Diskriminierung findet nicht nur zwischen den Schülern statt, sondern zeigt sich auch im Verhalten der Lehrpersonen, wie Neri schildert:

“Porque vamos a un aula y el profesor tiene preferencias por el blanquito, por el que se viste mejor, por el que habla mejor el castellano, por el que tiene mejor cuaderno. Tiene preferencia. Quién es el que tiene mejor cuaderno, es el que vive en la ciudad. Pero el niño que viene del campo y está en la ciudad, ese niño si tiene sus costumbres (...) pero eso es un motivo de discriminación de la profesora.”⁹⁰

Dass sie durch ihr Verhalten Diskriminierung ausübten, sei Neris Einschätzung nach den meisten der Lehrpersonen gar nicht erst bewusst; Diskriminierung sei ein Thema, das überhaupt nicht bearbeitet würde. Warum das Thema der Diskriminierung und der Unterscheide in den Schulen nicht thematisiert würde, lässt sich für Neri gewissermaßen logisch erklären: Wenn wir doch, so wie es das Gesetz bestätigt, alle gleich sind, welche Unterschiede sollen dann behandelt werden?⁹¹ Die Realität zeigt, dass die Problematik der Diskriminierung sowie die Machtbeziehungen zwischen den Kulturen im (interkulturellen) Unterricht nicht direkt thematisiert werden, so wie es der Interculturalismo crítico

⁸⁷ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 04:48

⁸⁸ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 01:26

⁸⁹ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 06:52

⁹⁰ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 40:48

⁹¹ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 40:25

vorschlagen würde (vgl. Tubino 2005). Die Frage, ob Diskriminierung, gesellschaftliche Machtbeziehungen sowie Identitätskonflikte direkter Gegenstand des Unterrichts wären, stieß in den Interviews als einzige auf Unverständnis. Modesta antwortete beinahe etwas ungeduldig auf meine Frage, natürlich, das sei doch der Punkt, von dem alles ausginge: Es gibt Diskriminierung und das sei der Grund unter dem Blickpunkt der Interkulturalität zu arbeiten. Interkulturalität als Stärkung und Affirmation der andinen Kultur wirke dabei der Diskriminierung entgegen:

“Si el alumno, el maestro, el padre de familia no ha aprendido, porque nosotros estamos, como te dije, bien colonizados, todo con lo moderno. Entonces eso tú tienes que desaprender, nuevamente aprender. Si ya has comprendido qué es la cosmovisión andina o qué es interculturalidad, poco en tu aula existe ese tipo de conflictos, ya no existe. Pero si no hay este compromiso o si no lo has trabajado, existe.”⁹²

Diese Erfahrung leitet zu einem weiteren wichtigen Fund über: Interkulturalität als Stärkung des Eigenen. Der Diskurs der Lehrenden konzentriert sich auf die Bewahrung der Kulturen, die dabei meist als statisch in Raum und Zeit wahrgenommen werden. Indigene Bewegungen betonen die Stärkung des Eigenen und Besonderen, wobei Interkulturalität bzw. die interkulturelle Erziehung diese begünstigen soll. Diese Stärkung oder kulturelle Affirmation ist dabei als Voraussetzung für eine gleichwertige Beziehung zwischen den Kulturen zu verstehen: „De ahí que muchos docentes indígenas visualizan la interculturalidad y las culturas para mantenerlas y conocerlas.“ (Peschiera Ruju 2010:37). Modestas Erfahrung nach muss dieses Bewusstmachen und Bestärken der eigenen Kultur, dh. der *Cosmovisión andina*⁹³, in der Haltung der Lehrenden beginnen, welche diese als nächsten Schritt den Eltern näher bringen sollen, denn erst durch die Unterstützung der Eltern ist es den Lehrenden möglich, die Arbeit mit den Kindern zu beginnen:

“Si el maestro cambia de actitud recién pasa de repente al segundo escalón, podemos decir que son los padres. Y a los padres también hay que hacer querer sus culturas – la comida, su ropa, todo hacer entender y fortalecer en su cultura. En qué cosa

⁹² Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 28:12

⁹³ Die *Cosmovisión andina* wird sehr schön in folgendem Zitat erklärt: „Para nosotros, todos, los que vivimos en este *Pacha* (mundo) somos personas: la piedra, la tierra, la planta, el agua, el granizo, el viento, las enfermedades, el sol, la luna, las estrellas. Todos somos una familia. Para vivir juntos nos ayudamos mutuamente. Unos a otros. Siempre estamos en continua conversación y armonía.“ (Chambi, zit.n. CEPROSI 2010:12).

vamos a fortalecer más, de repente revitalizando el idioma, de nosotros que es el quechua. Partiendo de ello entramos al campo de interculturalidad.”⁹⁴

5.2.3 Intraculturalidad als afirmación cultural als Voraussetzung für Interculturalidad

Neri Mamani Vilca spricht von Intrakulturalität als dem Ort, wo Bewusstseinsarbeit, welche die Mitglieder der lokalen Kultur sich mit ihrer Sprache und ihren Lebensformen identifizieren lässt, stattfinden muss. Diese Bejahung der eigenen Identität bzw. Kultur sei die Voraussetzung, um von Interkulturalität, d.h. von einer Begegnung der Kulturen auf gleicher Ebene sprechen zu können:

“Para hablar de interculturalidad tiene que haber una, tal vez un trabajo intracultural en el lado de lo local, de los quechuahablantes. Para que ellos estén fuertes en su cultura, tengan una identidad con su cultura, con su lengua, con su forma de vivir, los alimentos, todo eso. Creo que fortalecidos en su cultura, si podría hablar de interculturalidad.”⁹⁵

Diese Sensibilisierung nach innen, die von den Quechuasprechenden selbst als „afirmación cultural“ bezeichnet wird, ist für eine erfolgreiche Umsetzung der Educación Intercultural Bilingüe – zu allererst aber für ihre positive Annahme –, unerlässlich. Die persönliche, soziale sowie sprachliche Identität der Minoritätsmitglieder zu bestärken, sei die einzige Möglichkeit den Prozessen einer zwanghaften Akkulturation und daraus resultierenden Phänomenen wie der Identitätsverleugnung und dem Selbsthass entgegenzuwirken. Modesta lässt in ihre Arbeit der „afirmación cultural“ einblicken, wenn sie erzählt, dass sie die Kinder wieder „auf den Geschmack“ der andinen Produkte gebracht habe: „Ohne Angst“ würden die Kinder jetzt „mote con queso“ in die Schule mitbringen und fast gänzlich auf den Kauf von Süßigkeiten verzichten:

„Otro sería la comida. Por ejemplo el grupo de niños que está saliendo este año de promoción, ya no traen mayormente propina, si no se traen en vaso refrigerio un poco de mote con queso, papa con queso, se traen moraya, productos andinos. Tampoco ellos no rechazan en forma negativa, sino más es lo que ellos aman ahora, ya no hay vergüenza, me invitan a mí, a otros maestros, esa confianza, ya no tienen miedo. Eso es del proyecto, que ya no compren comida chatarra como chicles, eso se le he hecho

⁹⁴ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 03:32

⁹⁵ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 05:33.

entender al niño. Ya no traen propina ahora. Pocos traen, claro. A la semana traerán dos veces y se compran, tampoco se puede negar.”⁹⁶

Die Arbeit mit den Eltern erweist sich dabei als Schlüssel zu den Kindern: “A veces los padres somos los que estamos queriendo que nuestros hijos nieguen su cultura, pero en cambio, el niño, la niña espontáneamente si lo está queriendo a su cultura, si lo está amando.”⁹⁷ Die Annahme, dass es vorher die eigene Kultur zu kennen und zu lieben gilt, bevor „auf gesunde Weise“ mit anderen Kulturen in Kontakt getreten werden kann, wird von allen Gesprächspartnern geteilt. In Franklins Worten klingt das wie folgt: “Yo tengo que saber todo ese bagaje cultural que hay por detrás desde la cultura andina o sea la sabiduría, los conocimientos andinos. Yo debería de saberlo para poder después acoger los otros conocimientos de otras culturas.”⁹⁸ Von dem Grad der Wertschätzung der eigenen Kultur ließe sich demnach auf eine erfolgreiche Umsetzung der Educación intercultural schließen. So berichtet Aurelio aus seiner Erfahrung: “Hay comunidades que si realmente, los profesores trabajan, e imagínense, todos están empezando a revalorar sus costumbres, sus tradiciones, su cultura. Entonces, escuela y comunidad van de la mano.”⁹⁹

5.2.4 Interculturalidad zur Erhaltung, Bewahrung, Rettung minderbewerteter Kulturen

Was also diesem Verständnis nach in einer interkulturellen Erziehung unterrichtet werden soll, sind das Wissen und die Bräuche der andinen Kultur. Interkulturelle Erziehung dient somit der Erhaltung, der Konservierung und der Rettung minderbewerteter Kulturen, oder, in Übereinstimmung mit der Argumentationslinie formuliert, der Kulturen „der Anderen“ (vgl. Peschiera Ruju 2010:43). Interkulturalität zu vermitteln versteht Franklin folgendermaßen: “Es enseñarle toda la experiencia que tienen de lo que es la cultura, en este caso de la cultura andina que es de nuestra zona. Es enseñarle la sabiduría, los conocimientos de los antiguos que nos dejaron, que se va perdiendo poco a poco.”¹⁰⁰ Ganz ähnlich liegt auch für Modesta der Zweck eines interkulturellen Unterrichts in der Erhaltung des Wissens der weisen

⁹⁶ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 07:54

⁹⁷ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 36:20

⁹⁸ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 03:21

⁹⁹ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 28:44

¹⁰⁰ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 01:04

Vorfahren – “que no se pierdan nuestros saberes de nuestros ancestros que eran tan sabios”¹⁰¹. Was es zu retten gelte, sei das alte Wissen der Vorfahren, die Sprache, die Bräuche: „Lo más importante aquí es recuperar esta cultura andina, los conocimientos, la sabiduría que existen aún, eso enseñarles en quechua.”¹⁰² Die Tendenz das Traditionelle zu bewahren und zu retten birgt aber die Gefahr in sich, den Prozess der Veränderung, den Kulturen durch die Einflüsse anderer Kulturen ständig durchlaufen, aus den Augen zu verlieren. Walsh¹⁰³ sieht in dem Appell zur Rettung und Konservierung der andinen Kultur eine mögliche Antwort auf den Prozess der Akkulturation und auf die historische Exklusion der indigenen Gemeinschaften, Prozesse die Teil des Kolonialismus und des Postkolonialismus sind (zit.n. Peschiera Ruju 2010:44). Dies kann also als Erklärung gelten, warum sich vor allem die docentes indígenas auf die Erhaltung und Rettung der eigenen Kultur als wichtigsten Aspekt berufen, auch wenn sie dabei weitere Aspekte, die eine Kultur als ein durch Machtbeziehungen geprägtes Produkt multipler Kontakte, impliziert (vgl. Peschiera Ruju 2010:44). In der Wahrnehmung der Gesprächspartner liegt die Essenz der interkulturellen Erziehung darin, das Traditionelle der Kulturen zu erhalten. Es sei aber kritisch angemerkt, dass sich die Analyse der Kulturen in den Schulen und der interkulturellen Erziehung nicht auf das Kennenlernen und Reproduzieren der oberflächlichen Aspekte von Kulturen beschränken darf; Schulen müssen sich in Orte des Empowerments der Marginalisierten verwandeln (Walsh, zit.n. Peschiera Ruju 2010:44). Interkultureller Unterricht darf sich nicht in Folklore erschöpfen; meist aber wird in der Schule Kultur durch ihre Folklorisierung sichtbar gemacht: Über Kulturen zu lernen heißt die typischen Gerichte, Kleidung, Feste und Tänze einer Region zu kennen. Kulturen auf Folklore zu beschränken heißt sie zeitlich sowie räumlich zu limitieren, heißt sie auf ihre sichtbarsten Aspekte zu reduzieren. Dass die Kulturen sich durch ihr dialektisches Verhältnis zueinander in einem dauernden Veränderungsprozess befinden, wird dabei außer Acht gelassen (vgl. Peschiera Ruju 2010:38).

„No se trata, por tanto, de afrontar a la interculturalidad haciendo alusión a la necesidad de conocer la mayor cantidad de fiestas y danzas que hay en el país, ni tampoco de limitarse a aprender a cocinar diferentes comidas de acuerdo con los

¹⁰¹ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 17:29

¹⁰² Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 02:17

¹⁰³ Walsh, C. (2002): “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y Política* (pp. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

distintos ingredientes regionales. Menos aún, se trata de valorar la diversidad cultural como un simple particularismo estético o como pieza de museo cargada de un esencialismo nostálgico y, a veces, utópico. La interculturalidad es algo que tiene que ver con el mundo de las interacciones cotidianas y, sobre todo, con las formas en que las diferencias son procesadas desde los paradigmas hegemónicos” (Vich 2005:270).

Wenn sich Identität über die Beziehung zu „einem Anderen“ konstituiert, muss sich die interkulturelle Frage in logischer Konsequenz mit der Art der Beziehung, die zu dem als anders Betrachteten unterhalten wird, beschäftigen. In anderen Worten, mit der Produktion und Reproduktion von sozialen Stereotypen und Praktiken, die zu Ungleichheit und Exklusion führen (vgl. Vich 2005:270).

5.2.5 Die Indigenen identifizieren Interkulturalität mit sich selbst

Die Frage, *was* in einer interkulturellen Erziehung unterrichtet werden soll, erweist sich als Schlüssel zu mehreren Erkenntnissen. Die Antworten der Befragten fielen dabei sehr einheitlich aus: es gelte die *cosmovisión andina* zu vermitteln. Wie aus der bisherigen Analyse hervorgeht, liegt die Funktion der Vermittlung der andinen Kultur, Bräuche und der Sprache in erster Linie in der Stärkung ihrer Mitglieder; die kulturelle Affirmation wird dabei als erster Schritt hin zu einer Interkulturalität im Sinne eines Dialogs auf gleicher Ebene verstanden. Weiter wird interkulturelle Erziehung als Möglichkeit zur Bewahrung und Rettung der andinen Kultur gesehen, woraus sich schließlich eine dritte Annahme ableiten lässt: Die Indigenen identifizieren Interkulturalität mit sich selbst. Wenn interkulturelle Erziehung der Vermittlung, Erhaltung und Stärkung des Eigenen dienen soll, dann schreiben die Indigenen sich diese selbst zu. Dadurch verstärkt sich, zwar aus einer anderen Motivation, das Verständnis der interkulturellen Erziehung als Aufgabe der Indigenen (vgl. auch Peschiera Ruju 2010:40). Dieses Verständnis von Interkulturalität deckt sich mit seinen konkreten Lerninhalten: Interkulturelle Erziehung dient die *cosmovisión andina* zu revitalisieren, und umgekehrt wird die *cosmovisión andina* zum Ausdruck von Interkulturalität. Folgerichtig spiegelt sich diese Praxis in dem Verständnis der Kinder über Interkulturalität. Der elfjährige Elmer, Schüler von Modesta Challco Inca, antwortet auf die Frage, was er unter Interkulturalität verstehe: “Es un saber que me gusta. Esa naturaleza que

me ha gustado siempre. Es como el bosque, las plantas, son muy lindas, también los paisajes.”¹⁰⁴ Die Antwort seiner Mitschülerin Jaydée fällt ähnlich aus: “Interculturalidad, para mí, es como un espacio en armonía en donde vive todo lo que tiene vida, los cerros, animales, rocas, plantas, todo, no. Es un sitio donde viven en armonía, como le puede decir.”¹⁰⁵ Für Judith bedeutet Interkulturalität in erster Linie die andine Lebensweise: „Para mí, interculturalidad es pues todo lo que nos han dejado nuestros ancestros, nuestras costumbres, nuestras leyendas, nuestras señas¹⁰⁶, la filosofía andina. Interculturalidad va relacionado todo eso con la pachamama, nuestras vivencias.”¹⁰⁷ Als Judith ihrer Definition von Interkulturalität auch die okzidentale Kultur hinzufügt, klingt das beinahe unfreudig:

“Pero va relacionado también con la otra cultura, que tampoco no podemos descartar. Van de la mano. Porque a finales, no nos podemos quedar sólo con nuestra cultura, sino también con la otra cultura que tiene avances tecnológicos, no, y eso también nos sirve, nos ayuda. Pero de todas maneras hay que respetar siempre nuestra pachamama, nuestra tierra, ella pues nos ha dado nuestra vida.”

5.2.6 Sabiduría vs. Conocimiento

In Judiths Definition von Interkulturalität als Zusammenspiel der andinen und okzidentalen Kultur drückt sich zugleich eine deutliche Unterscheidung zwischen andinem und okzidentalem Wissen – welches einander nicht unabhängig gegenübersteht –, aus: Judiths Aussage, sie könnten nicht nur mit ihrer Kultur leben, lässt die Einstellung durchscheinen, dass die andine Kultur ohne die westliche unvollständig sei, als ob die eigenen Praktiken nicht genügen würden. Diese Abwertung der eigenen Kultur entspringt dem verinnerlichten Glauben an die Überlegenheit der hegemonialen Kultur. Das Wissen der andinen und das der okzidentalen Kultur befinden sich in einer hierarchischen Beziehung: Die oft von indigenen Dozenten getroffene Unterscheidung in technologisches und diesem untergeordneten traditionelles Wissen ist als Konsequenz festgefahrener subjektiver Wahrnehmungen zu verstehen, deren Ursprung in der Kolonialisierung, in der Vorherrschaft der okzidentalen

¹⁰⁴ Entnommen aus dem Interview mit Elmer, Minute 00:10

¹⁰⁵ Entnommen aus dem Interview mit Jaydée, Minute 00:18

¹⁰⁶ Las *Señas* sind die Botschaften der Natur und der Gottheiten – die Familie des Menschen, die ihm hilft seine Pflanzen aufzuziehen. Die Aufgabe des Menschen ist es deshalb, seinen „Verwandten“ zuzuhören und für eine harmonische Verbindung aller zu sorgen. (vgl. Ceprosi 2010:18).

¹⁰⁷ Entnommen aus dem Interview mit Judith Aronaca Cuno am 1.10.11, Minute 18:12

Kultur, in der Unterordnung und in der Exklusion der autochthonen Kulturen wurzelt (vgl. Peschiera Ruju 2010:40). Bemüht den Anforderungen der Eltern zu entsprechen, unterrichtet Modesta die „zwei Wissen“ sowohl auf Spanisch als auch auf Quechua; diese „zwei Wissen“ grenzt sie wie folgt voneinander ab:

„Los dos saberes. Ahora el pedido de los padres es que sepan los dos saberes. Lo nuestro que es nuestros costumbres, nuestras fiestas, nuestros actos rituales en agradecimiento a la pachamama. Todo ello es lo nuestro. También en el otro lado que es conocer la cultura occidental que nosotros heredamos también el niño debe conocer cómo se maneja una computadora, comprensión de textos, todo de matemática, matemática es universal, tiene que saber manejar todo eso.”¹⁰⁸

Modesta bezeichnet das andine Wissen mit “sabiduría” und das okzidentale mit “conocimiento”. Als sehr aufschlussreich empfinde ich ihre Aussage „colonizar es meter más conocimiento“. Wissensvermittlung als kolonialisierendes Projekt ist dahingehend zu verstehen, dass durch die ausschließliche Weitergabe und Anerkennung des Wissens der hegemonialen Kultur und der damit verbundenen Nichtanerkennung anderer Wissenstraditionen deren Mitglieder in eine starke Abhängigkeit des hegemonialen, d.h. okzidentalen Wissens geraten. In ihrer eigenen Schulzeit musste Modesta erfahren, wie einem durch Verbot und Strafe das Quechua Sprechen „ausgetrieben“ wurde:

“En la escuela es lo que me ha apartado de mi cultura porque un niño entra a la escuela de frente al idioma quechua, el niño que no hablaba, su castigo, el profesor nos daba palizos, nos castigaba duro, nos hacía escribir diez, cien veces así: no debo hablar en quechua. Desde ahí empieza el rechazo a tu cultura.”¹⁰⁹

Vor dem Hintergrund der Abhängigkeit, die durch alleinige Anerkennung und Weitergabe hegemonialen Wissens entsteht, ist auch die von vielen Peruanern häufig getätigte Aussage „No tenemos profesionales, nos falta la tecnología“ zu verstehen. Langthaler (2005:164f) erklärt, wie die strukturelle Schwäche der Institutionen höherer Bildung sowie von Wissenschaft und Forschung in den Entwicklungsländern zu einer tendenziellen Abhängigkeit ausländischer Fördermittel – und somit auch der Forschungsthemen – führt. Grundlagenforschung bzw. Forschung, die sich aus dem lokalen Bedarf ergibt, wird tendenziell vernachlässigt. Weiter führen die schwachen Strukturen dazu, dass wissenschaftliche Erkenntnisse und Ergebnisse der internationalen Forschung in der

¹⁰⁸ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 14:38

¹⁰⁹ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 15:32

Wissenslandschaft der Entwicklungsländer kaum aufgenommen und verarbeitet werden können und hoch qualifizierte Fachkräfte verstärkt abwandern. Um dem Kind eine gewisse Unabhängigkeit und Überlebensfähigkeit zu geben, müssen diesem laut Modesta auch praktische Tätigkeiten vermittelt werden:

“Al niño hay que dar conocimiento, también que haiga algo en la mano para que se defienda en la vida. Si el niño ni siquiera sabe clavar, coser, o sembrar la chacra, qué sería su vida.”¹¹⁰

Die hierarchische Beziehung zwischen den beiden Wissenstraditionen wurzelt in dem Gesellschaftsbild der Kolonialzeit, das die hierarchische Ordnung als „única forma legítima de conocer el mundo: la desplegada por la racionalidad científico-técnica de la modernidad europea“¹¹¹ rechtfertigte und sicherte (vgl. Peschiera Ruju 2010:32). Dieses Denken urteilte das Wissen der Kolonialisierten als dem der europäischen Moderne unterlegen ab. Dieses Phänomen, genannt „colonialdad del poder“¹¹², bezieht sich auf die spezifische Struktur der Dominanz, durch welche die autochthone Bevölkerung Amerikas ab 1492 unterworfen wurde. Heute bedeuten die neuen Repräsentationen der „Entwicklung“ nicht das Ende des Kolonialismus, sondern leiten in einen Kolonialismus, der sich in postmoderner Form materialisiert, über (vgl. Peschiera Ruju 2010:32). Modesta aber zeigt sich kämpferisch und zuversichtlich:

„Los niños ciudadanos, comprendiendo todos los conceptos o los términos, si quieren su cultura, si la aman y eso no quiere decir que vamos a retroceder, sino que vamos a llevar al par de forma paralela la cultura andina y la cultura occidental . Ambos conocimientos sirven. Nadie es superior al otro.”¹¹³

Die beiden Wissenstraditionen zu vereinen und im Unterricht gleichermaßen zu behandeln, entspricht einer Idealvorstellung, deren Umsetzung sich in der Realität als schwierig erweist. Dass die in der interkulturellen Erziehung vermittelten Inhalte kein „anerkanntes Wissen“ sind, zeigt sich – der Logik des Schulsystems entsprechend – in der Tatsache, dass diese nicht benotet werden und somit für den weiteren Bildungsweg nicht relevant sind.

¹¹⁰ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 16:26

¹¹¹ Peschiera Ruju zitiert hier Castro-Gómez, S. (2005): *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

¹¹² Vgl. Quijano, A. (1999): *Colonialdad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de Investigaciones Sociales. Und Quijano, A. (2000): “Colonialdad del poder y clasificación social”. In: *Journal of World-Systems Research*, 11 (2), S. 342-386.

¹¹³ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 04:10

„Para ingresar a secundaria hay un examen a los niños. Y ese examen no viene sobre interculturalidad, solo viene puro conocimiento. Viene matemática, comunicación. Entonces qué es lo que las demás escuelas, los profesores hacen, es preparar más en matemática, puro conocimiento, todo castellano. Entonces no hay nada de interculturalidad (...) Igual es para secundaria como universidad, todo es conocimiento. No hay un espacio donde esos conocimientos sobre interculturalidad ingresen.”¹¹⁴

In Hinblick auf die Aufnahmeevaluierung für die Mittelschule würden die Eltern forcierten Unterricht in Mathematik und Kommunikation, d.h. Spanisch, verlangen. Modesta berichtet, dass durch eine von der UGEL getroffene Entscheidung die zwei weiteren Hauptgegenstände „Personal Social“ und „Ciencia y Ambiente“ nun (endlich) seit zwei Jahren auch dafür beurteilt würden. Modesta freut sich sehr über diese Entscheidung, da nun durch die Bewertung dieser Fächer auch beispielsweise das Wissen um Biodiversität an Relevanz gewinnt. Führt man sich die Tatsache zugegen, dass „Interkulturalität“ kein eigenes Fach ist, die vermittelten Inhalte nicht benotet werden und somit für den weiteren Bildungsweg irrelevant sind, tut sich die zwingende Frage auf, wo und in welcher Form für interkulturellen Unterricht überhaupt Platz ist? Der Diseño Curricular Nacional (DCN) bietet als offizielles Curriculum des nationalen Schulsystem die Möglichkeit der „Horas de libre disponibilidad“. Diese zehn Stunden der freien Verfügung können unter dem Fokus der Interkulturalität genutzt werden. In den meisten Fällen wird diese Gelegenheit von den Lehrenden nicht wahrgenommen – oft aus dem einfachen Grund, dass sie nicht darüber informiert sind (vgl. CEPROSI 2010:73). Im DCN selbst sind die „horas de libre disponibilidad“ sowie ihre bevorzugte Verwendung wie folgt beschrieben:

“Las instituciones educativas públicas y privadas podrán hacer uso de las horas de libre disponibilidad. Para el nivel de Educación Primaria son 10 horas y en el caso de Educación Secundaria son 06 horas. Aquellas instituciones educativas que dispongan de un mayor número de horas de las establecidas para desarrollar el plan de estudios de cada nivel (30 horas pedagógicas para primaria y 35 horas pedagógicas para secundaria), podrán hacer uso de ellas como horas de libre disponibilidad, las mismas que pueden ser para:

- 1. Desarrollar talleres, áreas o cursos, que contribuyan al logro de determinados aprendizajes considerados prioritarios o de especial importancia para la realidad local o las necesidades específicas de los estudiantes. Esta decisión debe estar expresada en el Proyecto Curricular de las Instituciones Educativas. Estos*

¹¹⁴ Entnommen aus dem Interview mit Judith Aronaca Cuno am 1.10.11, Minute 41:50

aprendizajes se consideran también para efectos de promoción y repitencia del grado. Tienen valor oficial en el Plan de Estudios de las Instituciones Educativas.

2. ***Incrementar horas a las Áreas Curriculares según las necesidades de los estudiantes, priorizando las áreas de COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA y EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO.***” (MED 2009:49)

Wird lokales Wissen in den Stunden der freien Verfügung unterrichtet, hat es die Möglichkeit „offiziellen Wert“ zu erlangen und kann somit für Evaluierungen relevant werden. Die „horas de libre disponibilidad“ bilden sozusagen ein Schlupfloch für das Wissen und Praktiken lokaler Kulturen, durch welches diese „aufsteigen“ können. In der Praxis wird aber meist der zweite Vorschlag des DCN wahrgenommen, d.h. die freien Stunden werden mit zusätzlichem Kommunikations- und Mathematikunterricht gefüllt. Mir sei die Anmerkung erlaubt, dass der zweite Vorschlag im Gegensatz zum ersten im DCN fettgedruckt ist.

5.2.7 Interkulturalität als Diversifizierung und Kontextualisierung des DCN

Neben den Stunden „zur freien Verfügung“ wird „Interkulturelles“ Großteils in den Fächern „Personal Social“ und „Ciencia y Ambiente“ thematisiert. Diese beiden Fächer, die neben Mathematik und Kommunikation in der Grundschule zu den Hauptgegenständen zählen, wurden Mitte der 90er Jahre im Rahmen einer Änderung des offiziellen Curriculums entwickelt (vgl. Trapnell 2011:162). Dazu ist anzumerken, dass diese Aufteilung der cosmovisión andina-amazónica dahingehend widerspricht, als diese die Größen Comunidad und Naturaleza eng verbunden sieht. Gesellschaft von Natur zu unterscheiden scheint aus der holistischen Sicht der indigenen Gemeinschaften als absurd (vgl. Trapnell 2011:162). Die interkulturelle bilinguale Erziehung ist nicht dazu konzipiert, anderen Weltanschauungen, Wissenstraditionen und Zugänge zum Lernen Raum zu geben; so wie sie von der Regierung vorgeschlagen wird, stellt sie auch nicht den Anspruch daran. Die interkulturelle bilinguale Erziehung wird hingegen als transversale Achse des DCN verstanden (vgl. MED 2009) und dient der Diversifizierung des Curriculums. Es besteht eine starke Tendenz interkulturelle Erziehung auf eine Diversifizierung des Curriculums zu reduzieren, d.h. auf eine Kontextualisierung der Inhalte. Das birgt die Gefahr das Wesentliche der Interkulturalität aus den Augen zu verlieren: „la interacción cultural, y con ello se dejan de lado los conflictos y las relaciones de poder que pueden surgir al momento de hablar de las diversas prácticas culturales” (Peschiera Ruju 2010:42). Durch die Diversifizierung bzw. Kontextualisierung werden nur das Wissen und die Praktiken des kulturellen Kontextes, in dem sich die Schule

befindet – sei es nun der der Anden, des Amazonas oder der Küste, thematisiert; andere kulturelle Praktiken, mit denen diese in Interaktion treten könnten, werden dabei aber nicht ins Klassenzimmer gebracht (vgl. Peschiera Ruju 2010:42). In diesen Zusammenhang ist Franklin Delgados Aussage zu bringen, wenn er betont, wie wichtig es für die Kinder wäre, die Tänze aus Cusco und nicht die anderer Regionen zu kennen: „ (...) que todos los niños van a bailar, danza, música cusqueña, no de otra región, que conozcan lo que tienen ellos.”¹¹⁵

Der DCN, der um kulturelle Diversität miteinzubeziehen „diversifiziert“ wird, ist unhinterfragter Ausgangspunkt für den Unterricht. Dieser Ausgangspunkt wurde aber wohlgermerkt von der hegemonialen Kultur erschaffen und geht damit von einer Weltsicht aus, die andere Wissenstraditionen den ihren untergeordnet sieht:

„Todos los programas de EIB han quedado atrapados en la diversificación de diseños curriculares básicos monoculturales en su concepción, estructura y objetivos. En efecto, al examinar el currículo oficial constatamos la persistencia de enfoques que siguen perpetuando un orden jerárquico que acentúa el conocimiento hegemónico (científico occidental) y subordina a los “otros”.” (Trapnell 2011:155f)

Im Prozess der Selektion von Wissen und den Formen dieses zu vermitteln übernimmt und reproduziert das Bildungssystem eine hierarchisierte Vorstellung von Wissen, demnach es ein universelles, überlegenes Wissen gebe, neben anderen Traditionen, die ignoriert oder ausgeschlossen werden. Ein Blick in den DCN scheint zu genügen, um diesen Überlegungen einen Beweis zu liefern. Der im DCN enthaltene Vorschlag Nummer Fünf zur Educación Básica Regular bis 2021 lautet:

“5. Desarrollo del pensamiento matemático y de la cultura científica y tecnológica para comprender y actuar en el mundo.

El razonamiento lógico, el aprendizaje de conceptos matemáticos, los métodos de resolución de problemas y el pensamiento científico son desarrollos imprescindibles para los estudiantes, quienes requieren una cultura científica y tecnológica para la comprensión del mundo que los rodea y sus transformaciones. La IE, mediante las matemáticas, las ciencias y la tecnología, favorece el rigor intelectual propio del razonamiento y la investigación. [...] El desarrollo del pensamiento matemático y el aprendizaje de las ciencias naturales contribuyen decisivamente al planteamiento y solución de problemas de la vida.” (MED 2009:25)

¹¹⁵ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 08:42

Der DCN präsentiert sich als „abierto y flexible“ (vgl. MED 2009) und drückt diese Eigenschaften in der „Diversificación Curricular“ (MED 2009:45) und in den „Horas de libre Disponibilidad“ (MED 2009:49) aus. Lucy Trapnell (2011) gelangt in ihrer Langzeitstudie über das Wie der Diversifizierung zu wichtigen Erkenntnissen, die sie in dem Artikel „Diversificar o interculturalizar el currículo?“ präsentiert. Eine der Leitfragen der Untersuchung, die unter dem Thema Interkulturalität, Wissen und Macht stand, beschäftigte sich damit, welche Anschauungen von Welt und Wissen bei der Umsetzung einer interkulturellen Erziehung in Zusammenspiel treten. Wie aus der bisherigen Darstellung hervorgeht, ist der DCN hauptsächlich darauf ausgerichtet, das okzidentale wissenschaftliche Denken zu entwickeln und räumt anderen Zugängen, die Welt zu verstehen, wenig Bedeutung zu. Wenn es darum geht, das Curriculum mit den Praktiken der lokalen Kultur zu diversifizieren, dann müssen diese in die vorgegebene Themenstruktur passen. Werden die Themen aus okzidentaler Sicht entwickelt, können diese problemlos den jeweiligen Gegenständen zugeordnet werden; entwickelt man diese aber beispielsweise aus der Perspektive der Ashaninka, lassen sie sich nicht mehr in die Struktur des DCN eingliedern. Trapnell (2011:171) machte die Erfahrung, dass viele Lehrpersonen mit der Aufforderung, ein Thema aus der Sicht der lokalen Kultur zu entwickeln, überfordert wären: Ausgehend von der westlichen Sicht, suchten sie immer nach einem Äquivalent in der lokalen Kultur. Wenn lokales Wissen im Rahmen der Diversifizierung behandelt wird, dann geschieht das meist mit den Begrifflichkeiten der hegemonialen Sicht über das Thema (vgl. Trapnell 2011: 172). Die von der Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural vorgeschlagene Anleitung zur pädagogischen Entwicklung von Interkulturalität lautet das „indigene Äquivalent“ zum Thema des Curriculums zu finden: „Es importante que al tratar cada tema, cada contenido, nos preguntemos de qué manera se expresa y se concibe dicho concepto o tema en las culturas locales, y cuáles son los aportes que nos plantean otras culturas y la ciencia.“ (DINEIBIR 2007, zit.n. Trapnell 2011:172f). Viele Dozenten wären daher der Überzeugung, dass interkulturelle Erziehung bedeute, vom indigenen Wissen auszugehen, um es dann mit dem okzidentalen zu verbinden, das es immer zu erreichen gelte. In anderen Worten ausgedrückt, stellt aus dieser Perspektive das indigene Wissen eine Vorstufe zum wissenschaftlichen, welches zu erlernen das Ziel der Klasse sei, dar (vgl. Trapnell 2011:164). Die EIB als Mittel zur Einbindung und Einbettung lokalen Wissens in das hegemoniale Bildungssystem findet ihre Steigerung in der EIB als Mittel zur intensivierten Vermittlung okzidentalen Wissens (vgl. auch Montoya Rojas 2001:169f). Franklins Erfahrung nach wurde

die interkulturelle bilinguale Erziehung bisher genutzt, um die okzidentale Kultur auf Quechua zu vermitteln:

„Lo que se ha venido haciendo hasta ahora es de que se ha utilizado el idioma para enseñar el contenido cultural de lo occidental, no cierto, y no enseñarle el conocimiento que se tiene de lo que es la cultura andina. No se ha enseñado la sabiduría, los conocimientos, sino el conocimiento occidental en quechua. Hasta ahora se ha cometido.”¹¹⁶

In Anbetracht dieser Darstellung ist Diversifizierung den Herausforderungen, die das ethisch-politische Ideal des Interculturalismo crítico stellt, nicht gewachsen (Tubino 2005; Trapnell 2011; Peschiera Ruju 2010). Auch Neri Mamani Vilca kritisiert den aktuellen DCN, der ihrer Meinung nach keinen Fokus auf die interkulturelle bilinguale Erziehung legt; stattdessen setzt sie ihre Hoffnung in den neuen Diseño Curricular Regional mit Schwerpunkt auf die EIB, dessen Ausarbeitung im Rahmen eines strategischen Plans von 2011 - 2016 der Dirección Regional de Educación (DRE) geschieht:

“Diseño Curricular Regional con enfoque de EIB. ¿Qué implica eso? Que el Diseño Curricular Nacional que tenemos, nos sirve como referencia, pero nosotros estamos en proceso de elaboración de un currículo que va a tener un enfoque EIB. Es que no lo tiene el DCN. Eso va a hacer un cambio, una diferencia. Tal vez sea el punto de quiebre para atender eso lo que no se ha atendido en tanto tiempo. Porque siempre hemos trabajado con ese DCN, y hemos hablado de diversificación curricular, de contextualización. Que el diseño curricular esté abierto, flexible a las realidades, pero poco o nada se ha hecho. No se ha hecho. Yo al menos, confío y apuesto que, teniendo ese Diseño Curricular Regional con enfoque de EIB, además con enfoques inclusivos, podríamos lograr que se haga algo, podría ser.”¹¹⁷

5.2.8 Beispiele eines interkulturellen Unterrichts in der Stadt

Wie der interkulturelle Unterricht gestaltet wird, welche Themen behandelt und in welcher Form diese präsentiert werden, liegt ganz in Händen der Lehrpersonen: “Para una sesión de clase, prácticamente, nosotros, los profesores tenemos que planificar. Tenemos que ver cómo entrar al niño, o cómo motivarlo lo llamamos nosotros.”¹¹⁸ In diesem Sinne erzählt Modesta

¹¹⁶ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 01:48

¹¹⁷ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 30:58

¹¹⁸ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 02:30

von einem besonders motivierenden, erfolgreichen Projekt: der Musik. Durch die Unterstützung der Organisation CEPROSI¹¹⁹ war es möglich 221 Kindern ihre eigene Quena¹²⁰ zu schenken. Jeder Klassenlehrer lehrte zusammen mit einem Musiker den Kindern dieses Instrument zu spielen, die „Musik des Windes“ zu verstehen. Ziel sei es die Kinder und Eltern durch die Lieder, Ausdruck der andinen Kultur, einerseits für die Sprache Quechua wie auch für Themen wie Umweltschutz zu sensibilisieren. Dieses Projekt fände bei den Eltern einen sehr großen Anklang und auch bei den Kindern, die sich bei Festivals und von der UGEL veranstalteten Wettbewerben mit großem Erfolg präsentieren.¹²¹



Abbildung 1: La 6.F: „Canchis te quiero limpio“

An dieser Stelle möchte ich ein weiteres, aus meiner Sicht bemerkenswertes Projekt vorstellen: den Calendario agro-festivo-ritual y astronómico bzw. den Calendario pluricultural urbano. Ausgangspunkt des Calendario pluricultural urbano ist die Vielzahl an sich in Interaktion befindenden soziokulturellen Gruppen: „Estas interrelaciones, en la mayoría de los

¹¹⁹ CEPROSI steht für die in Cusco ansässige Organisation Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales. Die Gruppe um Elena Pardo arbeitet seit vielen Jahren vor allem mit Schulen in Pitumarca und in den Tälern des Vilcanota und des Vilcamayos unter dem Fokus der intra- und interkulturellen Erziehung mit dem Ziel, bewusstseinsbildend zu wirken und die andine Kultur zu revitalisieren.

¹²⁰ Die Quena ist eine aus Holz oder Bambus gefertigte Kerbflöte, die im Andenraum sehr weit verbreitet ist.

¹²¹ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 05:32

casos, se tornan conflictivas como secuela de la profunda colonización vivida y la jerarquización social imperante.” (CEPROSI 2010:43). Die sich zur dominanten Gruppe Unterscheidenden werden diskriminiert oder ausgeschlossen, was das Zusammenleben komplex und verwirrend macht: „Esto se evidencia en la simultaneidad de dinámicas y ciclos diferentes de estar en el mundo; que implican verdades varias, comprensiones y realidades diversas, no del todo cerradas. “ (CEPROSI 2010:43). Diese verschiedenen kulturellen Zyklen gelte es auf simultane Weise in Form eines Kalenders zu vereinen. Welche Aktivitäten in den Kalender aufgenommen werden, soll in Zusammenkünften der verschiedenen Gruppen gemeinsam beschlossen werden. Der Kalender gestaltet sich in sechs Kreisen: El *Pacha* local (1), also die Schule, der Ort oder die Stadt, bildet das Zentrum des Kalenders. Darum herum legen sich die „períodos climáticos“ (2), die Jahreszeiten. In einem weiteren Kreis finden sich die Monate (3) eingeschrieben; das andine Jahr beginnt mit der Sonnenwende am 21. Juni und endet mit der Ernte im Mai. Darüber legen sich die „actividades o eventos comunales“ (4): Diese können landwirtschaftliche Tätigkeiten, Zubereitung von Essen, Gebrauch von Kleidern, Beobachtung der „señas“, schulische Aktivitäten, etc. beinhalten. Darauf folgen die „implicancias rituales y festivas de la comunidad“ (5): Das sind die Rituale, die das Säen, Wachsen und Ernten der Pflanzen begleiten; in diesen Ritualen wird mit den andinen Gottheiten kommuniziert. In diesen Kreis werden auch die christlichen Bräuche und andere lokale Feste aufgenommen. Der letzte Kreis stellt den zyklischen Verlauf der Zeit (6) dar; die Zeit verläuft hier gegen den Uhrzeigersinn. Die Sonnenwenden, Aufgang der Sternbilder sowie Zyklus des Mondes sind hier verzeichnet. Der soziokulturelle Kalender bietet einen Zugang zur lokalen Kultur sowohl im ländlichen als auch im städtischen Kontext. „Su importancia radica en posibilitar el tratamiento del saber local (rural/ urbano) en los procesos pedagógicos y la relevancia implícita para generar actitudes tanto de reafirmación cultural como de relacionamiento intercultural con los estudiantes.” (CEPROSI 2010:31). Für Modesta ist der mit einer Gruppe von Professoren erarbeitete Calendario pluricultural Ausgangspunkt für den interkulturellen Unterricht:

“Mi persona con un grupo de profesores hemos elaborado el calendario comunal. Eso es nuestro punto de partida. A partir de ello se empieza a trabajar incrementando a la parte pedagógica.”¹²²

¹²² Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 02:09

Der Calendario pluricultural vereint gewissermaßen mehrere Ansätze der interkulturellen Erziehung: Ausgehend von einer In-Bezug-Setzung und Zusammenführung von Aktivitäten unter den Bereichen „agro-festivo-ritual y astronómico“ und „urbano-cívico-escolar“, was weitgehend als Kontextualisierung verstanden werden kann, soll die andine Lebenswelt vergegenwärtigt, gestärkt und integriert werden.



Abbildung 2: Calendario comunal agro festivo, ritual y cívico cultural, I.E. Sicuani

Als aktuelles Projekt möchte ich die einstündige, jeden zweiten Samstag live ausgestrahlte Radiosendung, die Modesta gemeinsam mit anderen Lehrern und Schülern macht, vorstellen. Die Sendung vereint die bisherigen Projekte wie Musik und die durch den Calendario pluricultural erschlossenen „agro-festiven“ Aktivitäten; sie ist an die gesamte Gesellschaft gerichtet mit dem Ziel, diese zu sensibilisieren:

“El inicio también partió de mi persona y un profesor que tiene otro espacio me ha invitado y hablamos sobre la diversidad de las semillas, sobre el Watunakuy en Queramarca (...) A base de ello empezó, y comenté, me había escuchado una colega, por qué no sacas tu espacio. Cuando uno hace en equipo es mucho mejor, entonces he

planteado a mis colegas de grado, que somos siete, que aceptaran ese pequeño proyecto. Nuevamente tocamos las puertas de CEPROSI, porque el espacio en el radio se paga, no es gratis. Nuestro objetivo es con este programa radial que es “Glorioso 791” queremos sensibilizar a la población en general tanto niños, profesionales, prácticamente sensibilizar a la población general y hacer conocer cual maravilloso y tan rica es nuestra cultura. Eso es nuestro objetivo, sensibilizar y que la población ame su raíz, eso es nuestro objetivo en el espacio radial y tocamos temas exclusivamente interculturales. Nosotros agarramos nuestro calendario pluricultural que tenemos actividades por meses, actividades agrícolas, actividades de fiestas religiosas, también incrementamos a ello el calendario cívico escolar y por el otro espacio está girando el calendario agro-astronómico. Todo eso, que conozca, que recuerde la población en general. Eso son los puntos que tratamos en el espacio radial. De acuerdo al administrador de radio Pachatusan nos indica que sí tiene buena acogida porque la participación es vivo, en directo de los niños, no como en otros emisiones lo graban, bueno, llevan. De nosotros es directo, los niños ahí tocan, ahí cantan, ahí declaman en los dos idiomas.”¹²³

Interkultureller Unterricht gestaltet sich für Aurelio in der Stadt anders als am Land. Während er am Land mit den Kindern ihre Bräuche und die gemeinsam in Erfahrung gebrachten „saberés andinos“ sowohl auf Spanisch als auch auf Quechua bespricht, arbeitet Aurelio in einer städtischen Schule anhand des Theaters:

“Acá en la ciudad, mediante lo que es el teatro. Por ejemplo yo he planificado lo que es el teatro de la siembra, como estamos en siembra este mes, entonces hacemos el teatro de la siembra (...) lo van a hacer en castellano. Yo tengo treinta niños, hago dos grupos. Un grupo de 15 niños, el otro grupo de 15 niños. Un grupo hace tal como es la siembra en las comunidades, verdad. Y el otro grupo hace como debe ser realmente la siembra. Un poquito que estamos atacando lo que es la contaminación ambiental, el uso indebido de las insecticidas, que ahora se ha generalizado en todas las comunidades. Eso un grupo lo representa. El otro grupo lo representa en este caso revalorando nuestras tradiciones antiguas. Por ejemplo, el abono. Entonces cómo llevar por ejemplo la comida a los trabajadores, acá lo llamamos la medienda. El otro grupo seguramente lo va a hacer en platos descartables, en bolsitas, incluso para llevar la chicha lo va a hacer en vasos descartables de gaseosa, de la coca cola, en eso llevan. El otro grupo les van a demostrar los niños que no, que lo van a llevar en su tumina. Hay dos grupos que van a hacer la confrontación diferente, el uno como debe ser y el otro como es. El otro como es, que estamos contaminando más y más el ambiente. Y el otro es, que antiguamente no contaminamos. Y hay que revalorar eso.”¹²⁴

¹²³ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalca Inca am 2.10.11, Minute 09:20

¹²⁴ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 09:03

Aurelio vermittelt seinen Schülern unterschiedliche Zugangsweisen und Traditionen durch deren Gegenüberstellung: Es gibt das eine und das andere. Diese vereinfachte Darstellung beruht auf einem statischen Kulturverständnis, in dem sich die Kulturen scheinbar voneinander abgegrenzt gegenüberstehen. Dass sich die Kulturen aber in Interaktion und Machtbeziehungen und dadurch in ständiger Veränderung befinden, wird im Unterricht nicht direkt thematisiert (vgl. Peschiera Ruju 2010; Trapnell 2011; Tubino 2005). Auch Modesta erklärt, wie sie durch die Methode der Gegenüberstellung bzw. des Vergleichs ihren Schülern die Cosmovisión andina begreiflich gemacht hat: Gemeinsam legten sie im Unterricht eine kontrastive Tabelle an, in der sie die andine der okzidentalen Weltsicht gegenüberstellten. Während in der andinen Welt alles lebendig und beseelt ist – die Apus (die Berge), die Pflanzen –, würde die Natur aus westlicher Sicht als bloße Rohstoffquelle gelten.¹²⁵

5.2.9 Todo depende de la actitud del maestro

„Todo depende de la actitud del maestro“ – Die Einstellung des Lehrers als seidener Faden, an dem die EIB hängt, stellt eines der wichtigsten Ergebnisse meiner Feldforschung dar. Sowohl Modesta, Aurelio, Franklin und Judith als auch Neri betonten nachdrücklich, dass die Einstellung des Maestros der alles entscheidende Punkt ist: Der Erfolg der Educación Intercultural y Bilingüe bzw. zu allererst der Versuch, diese umzusetzen und anzuwenden, hängt ganz vom Willen des Lehrers ab. Über die Frage, an wen sich interkulturelle Erziehung in erster Linie richten muss, sind sich alle Gesprächspartner einig: an die Lehrer. Aurelio formuliert die Problemstellung sehr treffend, wenn er sagt:

“Para los Maestros. Estos aspectos nos hemos olvidado, o sea, todo era niños. Pero hay un factor fundamental, o sea, quién les daba esa enseñanza a estos niños, es el profesor. Pero el profesor, a la vez estaba en contra de enseñar lo que es el quechua (...)”¹²⁶

¹²⁵ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 13:15

¹²⁶ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 13:50



Abbildung 3: En el aula de Modesta Chalco Inca

Während man sich in der Planung der EIB ganz darauf konzentrierte, wie man den Kindern Quechua und „Interkulturelles“ am besten vermitteln könnte, vergaß man dabei einen grundlegenden Aspekt: die Einstellung des Lehrers. Welche Früchte soll eine EIB tragen, wenn die Lehrperson es als unwichtig betrachtet, Quechua und Wissen der lokalen Kultur zu unterrichten?

„El compromiso debe partir desde los maestros. El maestro debe cambiar de actitud conociendo la epistemología de la cosmovisión andina. Si el maestro no los conoce los conceptos o no entiende qué es cosmovisión andina o moderna, qué es interculturalidad, qué es pluriculturalidad, si no entendemos este término un poco difícil es para el maestro, pero el maestro debe estar en permanente actualización para de esta manera lograr la meta que quiere con sus niños.“¹²⁷

Franklins Antwort fällt ganz ähnlich der Modestas aus:

“Eso implica hacer un trabajo casi personalizado con el docente (...) Si yo quiero enseñar en educación intercultural y bilingüe, debo conocer la cultura andina, debo conocer por ejemplo la cultura de los nativos, de los amazónicos, si no conozco, ¿qué

¹²⁷ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 02:50

enseño? Al docente no solamente hay que dar la metodología, sino hay que dar el contenido, el contenido cultural para que ellos puedan enseñar.”¹²⁸

Um den erforderlichen Einstellungswechsel zu vollziehen, braucht es, wie aus Modestas Bericht hervorgeht, viel Engagement und Bereitschaft seitens der Lehrer. Wenn Modesta meint, der Einstellungswechsel erfolge vor allem durch die bewusste Auseinandersetzung mit der Cosmovisión andina und Interkulturalität, dann ist diese als Prozess der „Sensibilisierung nach innen“ bzw. als kulturelle Affirmation zu verstehen: Viele indigene Dozenten haben als Mitglied einer minderbewerteten sozialen Gruppe den Glauben an die eigene Minderwertigkeit verinnerlicht. Judith berichtet von Kollegen, die Quechua noch immer als Rückschritt betrachten würden:

„No todos los docentes pensamos lo mismo. No quieren, todavía tienen esa idea que el quechua no trae prosperidad, no trae avance (...) Cuando yo trabajaba en el campo, más allá de Santa Barbara, ahí los papás la única mentalidad tenían que sus hijos aprendan castellano. Eso era su idea, porque los hijos se iban a Lima. Tenían esa visión de irse a Lima, no quedarse en su comunidad. Y todos, casi la mayoría, se iban. Entonces son pocos que se quedaron en esa comunidad (...) Tomaban al quechua como un atraso.”¹²⁹

In den Augen jener, die Quechua als Rückschritt sehen, wird auch in logischer Konsequenz ein Lehrer der EIB als minderwertig wahrgenommen (vgl. Montoya Rojas 2001:177). Betrachtet man das Problem der Ablehnung der EIB aus sozialpsychologischer Sicht, sind tiefgreifende Sensibilisierungsprozesse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene bzw. ein Ausgleich der gesellschaftlichen Machtverhältnisse nötig, um einen Einstellungswechsel zu erlangen. Die Tatsache, dass sich viele Lehrer der EIB verweigern, liegt aber auch zu einem großen Teil in der mangelnden Aufklärung über die Konzepte der EIB begründet:

„Los maestros, mis colegas no lo entienden la EBI como es. Si yo no entiendo la EBI como es, yo voy a ser el primero en oponerme a ese programa. Ellos piensan si trabajamos lo que es este tema de interculturalidad, de bilingüismo, o sea, tienen la idea de que todos los niños tienen que aprender en su lengua que es el quechua, en la escuela, en el colegio. Si los profesores tienen este concepto, lógicamente lo van a transmitir a los papás, y toda la comunidad. Entonces la comunidad tiene el concepto

¹²⁸ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Villena Delgado am 5.10.11, Minute 19:03

¹²⁹ Entnommen aus dem Interview mit Judith Aronaca Cuno am 1.10.11, Minute 36:02

que al enseñarle que es por ejemplo EBI, que sus hijos solamente van a aprender a leer, a escribir en quechua.”¹³⁰

Der Grund der Ablehnung der EIB seitens der Eltern und der Gemeinde ist in deren fälschlichen Annahme zu sehen, dass ihre Kinder durch eine EIB nur Quechua lernen würden. Viele Eltern sehen darin aber keine Notwendigkeit, da ihre Kinder schon Quechua sprechen würden; viel wichtiger sei es, dass ihre Kinder Spanisch lernten: Dadurch sollten sie mehr Aufstiegsmöglichkeiten und letztendlich die Chance auf ein besseres Leben haben. Bemerkten die Eltern, dass der zweisprachige Lehrer keine guten Spanischkenntnisse besäße, laufe die EIB an sich in Gefahr, denn die Eltern bevorzugten dann einen Lehrer mit ausgezeichneten Spanischkenntnissen, auch wenn dieser dafür nicht Quechua spräche und nichts über die indigene Kultur wüsste (vgl. Montoya Rojas 2001:172). Wenn die Lehrperson aber den Eltern erklären würde, dass eine bilinguale Erziehung den Lernprozess begünstige und dass die Kinder am Ende sowohl Quechua als auch Spanisch besser beherrschen würden als durch einen monolingualen Unterricht möglich wäre, dann könnte diese mit der Unterstützung der Eltern und der gesamten Gemeinde rechnen¹³¹. Stichwort Bilinguismus: Im allgemeinen Verständnis, das die große Mehrheit der Bevölkerung über die EIB teilt, prädominiert der bilinguale Aspekt gegenüber dem interkulturellen. Das zeigt sich auch in der Tatsache, dass viele nach wie vor von der Educación Bilingüe e Intercultural (EBI) sprechen – die Betonung der Interkulturalität hat wohl nur in der (in Peru) erst kürzlich vorgenommenen Namensänderung in EIB stattgefunden. In Anbetracht der Interpretation der EIB als zweisprachige Erziehung, erachten viele Lehrer es als überflüssig, die EIB im städtischen Raum einzuführen. Neri gibt eine vielgehörte Einstellung wieder: „Muchos dicen cuando los niños ya hablan castellano, ya no es necesario trabajar.”¹³² Dabei wäre eine interkulturelle Erziehung für die Kinder, die im Zuge der massiven Migrationsbewegung in den letzten 30 Jahren von den ländlichen Zonen in die Peripherie der Städte gezogen sind, von ganz besonderer Wichtigkeit.

Neri kritisiert an der Haltung der Lehrer gegenüber der EIB – und damit den Kindern gegenüber – mangelndes Interesse, Nachlässigkeit und Unverantwortlichkeit:

¹³⁰ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 16:26

¹³¹ Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 18:00

¹³² Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 24:21

„Empieza de los profesores la negligencia, irresponsabilidad. Porque no se entiende que el, digamos, enseñarle a un quechua hablante en castellano cuando ese niño no entiende absolutamente nada de la otra lengua, eso cuánto perjudica en la hora de su aprendizaje, eso no entiende el maestro. Simplemente el profesor viene a la escuela, porque tiene que ganar un sueldo y trabaja porque tiene que cumplir, y poco o nada le interesan los logros. Y más está pensando en su comodidad personal y profesional de él mismo. Pero no se compromete con la comunidad, con esos niños, no toma la responsabilidad que esos niños tienen el derecho de educación en su lengua, y además en su cultura.”¹³³

Fehlt die Berufung zum Lehrer, fehlen auch Engagement, Geduld und Hingabe; letztendlich fehlt der Respekt vor dieser verantwortungsvollen Aufgabe den Kindern gegenüber. Der Beruf des Lehrers nicht als Berufung, sondern als bloße Sicherung des Lebensunterhaltes wird in mehreren Quellen als massives Problem angeführt:

“En la mayoría de casos los maestros de la EBI no tienen vocación para la enseñanza. Esta profesión es únicamente un refugio. Ellos no tienen ninguna voluntad para mejorar su situación y dicen que si el gobierno pudiera ayudarlos, ellos cambiarían de oficio.” (Flores, zit.n. Montoya Rojas 2001:177f)

Wille und Bereitschaft des Lehrers sind die Zauberwörter für eine Umsetzung der EIB. Neri bezeichnet die Alternativschule Pukllasunchis und die NGO CEPROSI als die einzigen im Raum Cusco, die ernsthaft zu dem Thema Interkulturalität arbeiten würden. CEPROSI setzt mit seiner Arbeit am Scheidepunkt, dem Willen des Lehrers, an: “Ha hecho todo un proceso de sensibilización para que los profesores de verdad ellos quieran hacer. Lo que no se logra a nivel de toda la región, o sea, no hay profesores comprometidos, que digan yo quiero hacerlo.”¹³⁴ Argumente seitens der Lehrer wie “No quieren los padres” oder “como es lejos, ya no voy” interpretiert Modesta als Ausrede, denn, „Wo eine Wille ist, da ist ein Weg”. Obwohl der DCN eine interkulturelle Erziehung propagiert, würde in Modestas Schule von den insgesamt 54 Lehrern nur die Hälfte unter diesem Schwerpunkt unterrichten, manche davon mehr, manche weniger.¹³⁵ Wurde als ersten Schritt an der Einstellung des Lehrers gearbeitet, gilt es in einem nächsten Schritt die Eltern zu sensibilisieren; bis ein interkultureller Unterricht mit den Kindern durchgeführt werden kann, braucht es sehr viel Willen. Deshalb möchte ich aus Respekt Modestas großem Engagement hier Raum geben:

¹³³ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 13:29

¹³⁴ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 17:26

¹³⁵ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 39:00

„Hemos trabajado talleres extras con ellos, extras, fuera de la hora pedagógica se ha trabajado con ese grupo de padres que no hablan quechua (...) Eso es un compromiso muy grande y que haiga voluntad. Caso contrario no lo logras la educación intercultural. Por ejemplo esas cosas nosotros hemos hecho fuera de la hora pedagógica, en las noches y los padres si venían, si tenían compromiso. Yo hacía observar los videos y de eso comentar. Eso ha llegado a sensibilizar. Y otro es viajar a los sitios incitos, por ejemplo al complejo arqueológico de Raqchi hemos ido, hemos ido a Tipon, templo de agua, hemos ido a Moray, aclimatación de las plantas. Prácticamente hemos visitado con los padres aparte a esos sitios para conversar cómo era nuestra vida de nuestros ancestros antes y cómo ahora estamos maltratando este medio ambiente. Todo eso se ha conversado para de esta manera sensibilizar (...) Más confianza hay cuando el maestro habla en los dos idiomas.”¹³⁶

Ein weiterer Grund für die Ablehnung der EIB seitens der Lehrer liegt neben einem verinnerlichten Minderwertigkeitsglauben und der mangelnden Aufklärung darüber, was die EIB ist (sein soll oder will), in den erschwerten Arbeitsbedingungen für den Unterricht in ländlichen Schulen. Diese sind oft abgeschieden und schwer zu erreichen; durch die extreme Armut in den Dörfern mangelt es auch an Unterrichtsmöglichkeiten und Materialien, die die Lehrer teilweise aus „eigener Tasche“ zur Verfügung stellen müssen; das Gehalt ist aber oft so niedrig, das es nicht zum Überleben reicht (vgl. Montoya Rojas 2001:176).

Berücksichtigt man den hohen Stellenwert, den die Einstellung der Lehrer zur EIB hat, dann scheint Judiths Feststellung als natürlich: „Solamente participan las escuelas que realmente han tenido un acuerdo entre ellos para trabajar eso [la EIB].”¹³⁷ Die Umsetzung der EIB ist demnach als „una iniciativa de los docentes, de padres de familia, es como un paso de la política interna del colegio”¹³⁸ zu verstehen.

¹³⁶ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Challco Inca am 2.10.11, Minute 30:08

¹³⁷ Entnommen aus dem Interview mit Judith Aronaca Cuno am 1.10.11, Minute 40:12

¹³⁸ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 09:09

5.2.10 Der Wille der Regierung

Berechtigterweise kann nun die Frage gestellt werden, wenn die EIB in den Gesetzen verankert ist und als fixer Bestandteil des DCN präsentiert wird, *warum* liegt dann die Entscheidung ihrer Umsetzung ganz in den Händen der Unterrichtenden?

Wie sich aus den Gesprächen gezeigt hat, lässt sich die Entscheidungsmacht der Lehrer dahingehend erklären, als dass diese selbst die höchste Instanz sind: Die EIB wird von der Regierung nicht unterstützt, d.h. an deren tatsächlichen Umsetzung in die Praxis wird nicht aktiv gearbeitet. Neri berichtet:

„La región tiene mayoría lingüística quechua, necesita una educación intercultural y bilingüe también. Pero eso es en teoría. En la práctica todavía no se ha ingresado a este trabajo, no se está haciendo nada. No hay estrategias efectivas a nivel del estado que estén funcionando.”¹³⁹

In der Realität bleibt der Vorschlag der Educación Intercultural Bilingüe als transversale Achse des gesamten Bildungssystems ein rhetorischer Diskurs ohne größere Auswirkungen auf die Praxis (vgl. Zavala/ Cuenca/ Córdova 2005:7). Das liegt vor allem daran, dass es keinen Konsens darüber gibt, was interkulturelle Erziehung in der Praxis bedeutet:

„Es evidente que esta ausencia de diálogo tiene que ver con el hecho de que sólo se ‘declara’ que la interculturalidad es transversal e importante, se norma y se supone ingenuamente que es algo que va a operar automáticamente, sin discutir sus implicancias y sin abrir un espacio para reflexionar sobre su significado.” (Zavala/ Cuenca/ Córdova 2005:13).

Polemisch ausgedrückt: Die EIB ist leider keine „self fulfilling prophecy“.

„Wie ernst es der Regierung mit der EIB ist“, lässt sich angesichts der Tatsache, dass Neri Mamani Vilca die einzig Zuständige für die EIB im gesamten Raum Cusco ist, bezweifeln:

„Yo soy especialista, pero soy sola. (...) a nivel de la región, creo que yo soy la única especialista dedicada exclusivamente al tema de EIB. Pero como soy la única, es que no puedo también captar todo el ámbito, hay múltiples problemas, hay múltiples situaciones distintas, en cada espacio, en cada lugar, está la zona urbana, la zona rural. Yo veo que mi presencia aquí es escasa. Entonces yo siempre digo que debería haber más especialistas de EIB, para que estén para otros niveles también. Porque yo

¹³⁹ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 12:10

soy para primaria, pero falta para inicial, falta para secundaria, falta para otras especialidades, modalidades, adultos. „¹⁴⁰

Franklin antwortet auf die Frage, was er von der EIB als staatliches Programm halte bzw. wie er die Haltung der Regierung gegenüber der EIB einschätze, erst mit einem langen Seufzen. In Franklins Augen ist die EIB ein wackeliges und unzuverlässiges Projekt, dem es an Unterstützung und Kontinuität fehlt – was zu Misstrauen und mangelnder Ausdauer bei den Dozenten führt:

*“Conozco yo el proyecto, he estado algunas veces, haciendo ese trabajo. El problema es que no es muy sostenido. No es sostenido. Hoy día puedo ir a trabajar yo, como docente, y mañana dejar de trabajar. Entonces los docentes que están trabajando esta educación intercultural bilingüe no tienen, si queremos llamarlo, perseverancia en lo que están haciendo. Finalmente no tienen confianza. No lo hacen, porque no tienen confianza. No están seguros que lo pueden lograr con este proyecto. Justamente ayer hablamos de que deberíamos darle seguridad al docente para este tipo de trabajo. Mientras que el docente no esté seguro, mientras los padres de familia no estén seguros, no se va a hacer, no se va a avanzar.”*¹⁴¹

Die EIB bietet keine Sicherheiten – neue Anläufe verlieren dadurch an Glaubwürdigkeit: Das lange Hin und Her lässt an der Wichtigkeit des Projekts und an dessen Realisierbarkeit zweifeln:

*“Existen propuestas de fomentar, de valorar lo que es la cultura andina, por ende, lo que es el quechua. Incluso, existen decisiones de gobierno del Cusco, de enseñar lo que es el quechua en colegios, se estaba enseñándose, pero lo dejaron. El nuevo gobierno que entró nuevamente va a implantar que se ensene una hora de quechua.”*¹⁴²

Die Widersprüchlichkeit in den staatlichen Regelungen nimmt einer effektiven Umsetzung der EIB den Wind aus den Segeln: So sehen zum Beispiel Judiths Kollegen keinen Sinn etwas zu unterrichten, das nicht evaluiert würde. Interkulturelle Erziehung bleibt in der Realität an ländliche Grundschulen adressiert, obwohl sie im DCN als transversale Achse für das gesamte nationale Bildungssystem, d.h. von Kindergarten bis Universität, im urbanen sowie im ruralen Raum, vorgeschrieben wird. Außerdem liegt ein grundlegendes Problem in der Tatsache, dass weder die Ausbildung zum „maestro de educación intercultural y bilingüe“ einheitlich ist – falls es überhaupt eine gibt:

¹⁴⁰ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 00:25

¹⁴¹ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 17:57

¹⁴² Entnommen aus dem Interview mit Aurelio Yucra Pinedo am 1.10.11, Minute 29:44

„Una formación para docente de intercultural bilingüe no existe (...) de ahí, que sepamos que una universidad, que un pedagógico de prestigio que estén formando profesores con enfoque de EIB, no existe. Ahí está la desarticulación (...) La educación superior está haciendo otra cosa, la educación básica regular está haciendo otra cosa. No hay pues esa articulación, no hay coherencia. Eso es porque como las universidades son autónomas, ellas ven su programa, pero no hay una sensibilización de que la EIB es importante.”¹⁴³

Der von Neri beklagte hohe Grad an Autonomie bzw. Privatisierung der Universitäten lässt sich dahingehend erklären, dass aufgrund der strukturellen Schwächen der staatlichen Institutionen der Anteil privater Bildungsversorgung in der Primar- und Sekundar-, vor allem aber in der Tertiärstufe höher als in den Industrieländern ist. Die strukturelle Schwäche des Tertiärsektors, die zu einer tendenziellen Abhängigkeit von ausländischen Fördermitteln und somit Forschungsthemen führt, ist Großteils auf die Bildungsstrategien der Weltbank zurückzuführen, deren Bedingungen für Kreditvergaben daran gekoppelt sind, die bildungspolitischen Bemühungen auf den Primarbereich zu beschränken (vgl. Langthaler 2005:163f).

In der EIB mangelt es auch an Kommunikation: Die wenigen, bis jetzt gesammelten Erfahrungen würden nicht verbreitet; die Projekte bestünden isoliert voneinander:

“En nuestro país, lamentablemente, no ha habido sistematización de las experiencias, las sabidurías, los conocimientos que hay pues. Hay muy pocos y lo que existe, no se difunde.”¹⁴⁴

Auf die Frage, ob es, auch wenn sich die bisherigen Vorschläge noch nicht konkretisiert hätten, neue Strategien für die Umsetzung der EIB gäbe oder Pläne mit den Eltern der Schüler zu arbeiten, antwortet Neri erst mit einem kurzen Überlegen, dann aber mit einem entschiedenen Nein:

“No. Porque mal haría en decir que si, cuando no existe. Como están en inicio, no te digo que estamos en inicio de trabajar con la EIB o con la EBI, estamos hablando de ese tema desde 1940 en el Perú. Pero estos procesos de educación intercultural bilingüe no se han concretizado en todo ese tiempo.”¹⁴⁵

¹⁴³ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 36:34

¹⁴⁴ Entnommen aus dem Interview mit Franklin Delgado Villena am 5.10.11, Minute 19:44

¹⁴⁵ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 29:04

Auch wenn die Pläne zur Arbeit mit den Eltern und der Mehrheitsgesellschaft – beispielsweise durch die Kommunikationsmedien –, noch ausstünden, sei man zumindest zu dem Schluss gekommen, die EIB als einzige Möglichkeit zu einer gerechteren Gesellschaft zu sehen. Neri erzählt, dass sie derzeit in der Dirección Regional de Educación Cusco einen mittelfristigen Plan (2011 bis 2016) ausarbeiten, der im wesentlichen aus zwei Punkten besteht: zum einen in der Ausarbeitung des Diseño Curricular Regional, dessen Schwerpunkt im Gegensatz zum DCN wirklich auf der EIB liegen soll, und zum anderen in der Ausweitung der Kinderbetreuung von drei bis fünf auf null bis fünf Jahren. Das Budget für diese Pläne wurde aber noch nicht bewilligt. Modesta berichtet freudig, dass der jetzige Chef der UGEL Sicuani die EIB sehr wichtig nähme und dass sie ihm ein ehrliches Anliegen zu sein scheine: Für das darauffolgende Jahr wolle er maestros bilingües anstellen und die EIB auf alle Schulstufen ausweiten¹⁴⁶.

Auf die Frage, welche Ziele mit der EIB verfolgt würden, antwortet Modesta mit einem Lachen: „Bueno, eso de repente tendría que darte la respuesta el estado. A mi escuela donde el ministerio no nos viene. Nosotros trabajamos por el compromiso que da el maestro. El maestro tiene voluntad de trabajar y eso hay, maestros con vocación.“¹⁴⁷ Die Lehrer müssten die Initiative selbst ergreifen und dürften nicht auf die Unterstützung der Regierung warten, denn diese wäre immer abhängig von der machthabenden Partei:

“Depende cada gobierno que entra (...) Hay otros que dan con mayor fuerza, hay otros ni le importa. Por ejemplo la autoridad que salió, que es el partido Alan García, no le interesó nada sobre este enfoque intercultural. Nada. Entonces depende de cada autoridad que entra. Pero eso no hay que esperar los maestros.“¹⁴⁸

Genauso wie die Umsetzung der EIB vom Willen der Unterrichtenden abhängt, hängt die Implementierung der EIB vom Willen der Regierung ab. Gefragt nach den möglichen Interessen, die der Saat mit der EIB verfolgt, gewährt Neri einen unverklärten Blick „hinter die Kulissen“:

„Esta pregunta te voy a responder no como funcionaria de la dirección, sino te voy a responder como Neri Mamani Vilca. Te voy a responder personalmente. Para mi, he leído tantas leyes, he visto desde la construcción política del estado, tenemos normas, directivas de todo en favor de las lenguas, de le EIB, pero no se da. Porque no hay

¹⁴⁶ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 25:12

¹⁴⁷ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 19:48

¹⁴⁸ Entnommen aus dem Interview mit Modesta Chalco Inca am 2.10.11, Minute 22:15

interés del estado en realidad. Porque el interés del estado que está manejado por un grupo de poder – porque el estado, si bien es cierto somos todos, pero está manejado por un grupo de poder – ese grupo de poder no creo que quiera fácilmente transferir su poder a las personas común y corriente. No, no lo va a hacer. Ellos hacen simplemente sosegar la situación, para que no se me vengan las huelgas, los paros, para que se tranquilice ese sector que está defendiendo su cultura, su lengua, que se tranquilice, que tenga su ley y ya (...) Es un país totalmente asimétrico con un interés político, económico de afuera. Somos colonia, pues, económica de los Estados Unidos. Yo creo que eso no va a permitir que en el fondo el estado quiera que este país sea un país democrático, con una democracia participativa, real, un país equitativo, con personas de igual a igual. No va permitir.”¹⁴⁹

Neris Einschätzung nach ist die staatliche EIB, die als Anerkennung der Plurikulturalität und Ausdruck der gesellschaftlichen Inklusion angepriesen wird, vielmehr ein Mittel zur Besänftigung der subalternen Gruppen, die durch einige rechtliche Zugeständnisse beschwichtigt werden sollen, um Revolten bzw. einen wahren Umbruch zu verhindern. Der Staat als Repräsentant der machthabenden Gruppen habe kein echtes Interesse an der Verwirklichung der EIB, die zu einer Ermächtigung der subalternen Gruppen führen würde, als die machthabenden Gruppen ihre Machtposition behalten wollen. Letzten Endes seien die politischen Interessen von wirtschaftlichen Abhängigkeiten bestimmt.

Wie aus der bisherigen Analyse und durch Neris Kommentar explizit hervorgeht, wird die Debatte um die EIB im Rahmen eines normativen, den Interessen der dominanten Kultur gegenüber funktionalen Diskurses über Interkulturalität geführt:

„Lo problemático de que el discurso normativo se inserte a un interculturalismo funcional es que contribuye a que la interculturalidad no apunte a crear sociedades más igualitarias, sino a controlar el conflicto social y conservar la estabilidad, para impulsar el modelo capitalista post-colonial.” (Zisek¹⁵⁰, zit.n. Peschiera Rujú 2010:36).

Ollanta Humala, der die Präsidentschaftswahl vor allem durch den großen Wählerstimmengewinn in der Sierra für sich entscheiden konnte, ist die Hoffnung des Volkes.

¹⁴⁹ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 43:46

¹⁵⁰ Zisek, S. (1998): „Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional.” In: F. Jamerson/ S. Zisek (Hg.): *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós. S. 137 – 188.

Neri sieht durch Ollanta Humala eine positive Veränderung in der aktuellen politischen Konjunktur, setzt aber dennoch nicht allzu große Hoffnung darin:

„Tenemos autoridades más sensibilizados de alguna manera de igualdad, de equidad o de la inclusión social. Por lo menos es política del estado, del gobierno actual, la inclusión social. Pero es una coyuntura momentánea, me parece. Porque también los que tienen el poder de decisión, siguen siendo las personas que no quieren que se dé esta equidad en la sociedad peruana. Porque la discriminación es totalmente fuerte, los ricos, en los procesos electorales hemos podido ver como los ricos han tenido que manipular todo para que no salga Ollanta por ejemplo. Por qué, porque es un representante de provincia, un peruano peruano.“¹⁵¹

Die Diskussionen um die EIB seien für Neri letztendlich „juegos de poder“.

¹⁵¹ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 47:02

6. Resümee

Am Beginn dieser Arbeit steht die provokative Frage, ob in Peru die Educación Intercultural y Bilingüe tatsächlich umgesetzt wird? In der Realität scheint der Vorschlag der Educación Intercultural y Bilingüe als transversale Achse des gesamten Bildungssystems ein rhetorischer Diskurs ohne größere Auswirkungen auf die Praxis zu bleiben. Die Erfolge, die bildungspolitische Maßnahmen zu versprechen hoffen, bleiben somit aus. Ein wesentlicher Grund für das „Scheitern“ der EIB ist in der Tatsache zu finden, dass es weder einen Konsens darüber gibt, was interkulturelle Erziehung in der Praxis bedeutet, noch darüber, welchem Verständnis von Interkulturalität diese zugrunde liegen soll. Wenn Montoya Rojas (2001:173) schreibt „La definición de una educación intercultural es sobre todo una carta de intención“, verweist er damit auf den grundlegenden Schritt, die Diskurse über Interkulturalität in Hinblick auf ihre politischen Absichten zu untersuchen. Basierend auf der Annahme, dass sich die durch die EIB erhofften Erfolge nicht verwirklichen können bzw. dass interkulturelle Erziehung Gefahr läuft utopisch und bedeutungsleer zu werden, solange es keinen Konsens darüber, was die EIB ist und sein will zwischen den AkteurInnen gibt bzw. solange diese eine wenig kritische bis akritische Sicht über die soziokulturelle Situation in Peru teilen, lautet die zentrale Fragestellung dieser Arbeit: Wie wird die EIB und ihre Politik von den unterschiedlichen AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt? Ziel dieser Arbeit ist es durch die Sichtbarmachung der unterschiedlichen Konzeptionen der verschiedenen Akteure der interkulturellen Erziehung in Peru mögliche Gründe für deren mangelnde Umsetzung aufzuzeigen – und somit einen Ausblick zu geben – und die Möglichkeiten einer konkreten Umsetzung der interkulturellen Erziehung zu beleuchten.

Als hilfreiches Analysewerkzeug erwiesen sich dafür die von Tubino aufgestellten Konzepte des *interculturalismo normativo, funcional* und des *interculturalismo crítico*, die es ermöglichen das durch die empirische Untersuchung gewonnene Gesprächsmaterial in einen breiteren soziopolitischen Kontext zu stellen. Die Ergebnisse dieser Arbeit sollen in folgender Synthese zusammengefasst werden.

Der normative Diskurs über Interkulturalität wird hauptsächlich von der Gruppe der Indigenen, d.h. von den Dozenten und den Vertretern politischer und kultureller Organisationen, vertreten und steht in diesem Zusammenhang für die Revalorisierung und Stärkung der ethnischen Identitäten. In meiner Feldforschung erweist sich hier die Frage,

WAS Gegenstand einer interkulturellen Erziehung sein soll, als Schlüssel zu mehreren Erkenntnissen: Das Unterrichtsthema verweist auf die Konzeption interkultureller Erziehung und zeigt gleichzeitig auf die dadurch zu erreichenden Ziele. Die Antwort auf die Frage, was es zu unterrichten gelte, viel bei allen Befragten gleich aus: die *cosmovisión andina*. Die Funktion der Vermittlung der andinen Kultur, d.h. der Weltanschauung, Bräuche und Sprache, liegt in erster Linie in der Stärkung und der Sensibilisierung ihrer Mitglieder. Diese als *afirmación cultural* bzw. *trabajo intracultural* bezeichnete bewusstseinsbildende Arbeit wird dabei als Voraussetzung für eine gleichwertige Beziehung zwischen den Kulturen verstanden. Diese Sensibilisierung nach innen ist für eine erfolgreiche Umsetzung der EIB – zu allererst aber für ihre positive Annahme – unerlässlich. Die persönliche, soziale und sprachliche Identität der Minoritätsmitglieder zu bestärken, wird zur einzigen Möglichkeit den Prozessen einer zwanghaften Akkulturation und daraus resultierenden Phänomenen wie der Verleugnung der eigenen Identität und dem verinnerlichten Glauben an die eigene Minderwertigkeit entgegenzuwirken. Der Grad der Wertschätzung der eigenen Kultur wird somit zum Gradmesser einer erfolgreichen Umsetzung der EIB. Die Arbeit mit den Eltern erweist sich im Prozess der kulturellen Affirmation insofern als Schlüssel zu den Kindern, als dass viele Eltern Quechua als Rückschritt, als etwas, das nur gesellschaftliche Nachteile mit sich zieht, betrachten. In der allgemeinen Wahrnehmung innerhalb der Bevölkerung dominiert der bilinguale Aspekt über dem interkulturellen, d.h. die EIB wird vordergründig als Maßnahme Quechua zu unterrichten verstanden. Da Quechua als Sprache gemeinhin keinen Zugang zum öffentlichen Leben verschafft und wenig bis keine Aufklärung über die positiven Auswirkungen eines bilingualen Unterrichts auf die L1 wie die L2 herrscht, stößt die EIB bei vielen Eltern auf strikte Ablehnung.

An dieser Stelle möchte ich einschieben, dass die EIB in Peru in ihren besten Fällen als Transitionsmodell zu bezeichnen ist. In den wenigen Schulen, wo ein bilingualer Unterricht durchgeführt wird, sollen über die Vermittlung der Erstsprache bessere Kenntnisse in der dominanten Sprache erlangt werden; genauso dient das Wissen lokaler Kulturen als Brücke zum hegemonialen Wissen, das es immer zu erreichen gilt. Die Beschränkung bilingualen Unterrichts auf die ersten Unterrichtsjahre bestärkt die Annahme, dass es sich bei der staatlichen EIB gewissermaßen um ein language shift Programm handelt. Die von Cummins aufgestellten Kriterien zu einer bilingualen Erziehung als Ort des Empowerments können somit nicht erfüllt werden.

In einer weiteren Funktion werden Wissen und Bräuche der andinen Kultur unterrichtet, um diese zu erhalten. Interkulturalität dient hier der Erhaltung, Bewahrung und Rettung der *Cosmovisión andina*. In der Wahrnehmung der Gesprächspartner liegt die Essenz der interkulturellen Erziehung darin, das traditionelle Wissen der andinen Kultur zu bewahren. Diese Tendenz kann als Antwort auf die unter dem Begriff *colonialdad del poder* (vgl. Quijano) zusammengefassten Prozesse der Akkulturation und der historischen Exklusion der indigenen Gemeinschaften verstanden werden.

Wenn interkulturelle Erziehung der Vermittlung, Bewahrung und Stärkung des Eigenen dienen soll, dann schreiben sich die indigenen Gemeinschaften diese selbst zu. In anderen Worten: Die Indigenen identifizieren Interkulturalität mit sich selbst. Dieses Verständnis von Interkulturalität spiegelt sich in seinen konkreten Lerninhalten wider: Interkulturelle Erziehung dient die *Cosmovisión andina* zu revitalisieren und umgekehrt wird diese zum Ausdruck von Interkulturalität – ja beinahe zu ihrem Synonym.

Dadurch verstärkt sich das Verständnis der EIB als Aufgabe der Indigenen. Interkulturelle Erziehung steht in Verbindung mit der armen, ländlichen Bevölkerung und wird somit nicht nur einer bestimmten, minderbewerteten Gruppe zugeschrieben, sondern bekommt selbst den Beigeschmack einer Erziehung zweiter Klasse. Aus der Sicht des vorherrschenden normativen Diskurses, der zumeist in einen funktionalen eingebettet ist, wird Kultur als etwas dem Anderen Eigenes betrachtet und meist minder bewertet. Salopp ausgedrückt: Die Indigenen als die Anderen sind „die mit Kultur“ und bedürfen deshalb einer interkulturellen Erziehung. Als Kulturell wird betrachtet, was sich von den hegemonialen Formen unterscheidet. Diese Sichtweise lässt sich sogar bei den indigenen Dozenten wiederfinden, die Interkulturalität am Land verorten, da die in die Stadt gezogenen Kinder ihre Kultur abgelegt hätten. Eine interkulturelle Erziehung sei demnach entweder auf dem Land, weil Interkulturalität ebendort stattfindet, sinnvoll, oder aber gerade für die Stadtkinder von Notwendigkeit, da diese ohne Kultur wären und somit ins Hintertreffen gegenüber den Kindern vom Land – mit Kultur – geraten würden.

Den Rahmen für die mögliche Umsetzung der interkulturellen Erziehung bietet der *Diseño Curricular Nacional*, indem er Stunden zur freien Verfügung enthält. In dieser Zeit könnte theoretisch das Wissen der lokalen Kulturen behandelt werden, meist aber werden die Stunden (auf das Drängen der Eltern) für intensivierten Mathematik- oder Spanischunterricht genutzt. Diese beiden Fächer wurden lange Zeit als einzige für die Aufnahme in die

Mittelschule evaluiert; erst seit kurzem werden auch die Fächer „Personal Social“ und „Ciencia y Ambiente“, wo Themen mit Interkulturalitätsbezug wie das Wissen um Biodiversität eingehen können, beurteilt. Die interkulturelle Erziehung wird laut Unterrichtsministerium als transversale Achse des DCN verstanden und dient der Diversifizierung des Curriculums, welche als Kontextualisierung lokalen Wissens zu verstehen ist. Der DCN ist darauf ausgerichtet, das okzidentale wissenschaftliche Denken zu entwickeln, wobei er anderen Zugängen, die Welt zu verstehen, wenig bis keine Bedeutung einräumt. Wenn es darum geht, das Curriculum mit den Praktiken der lokalen Kultur zu diversifizieren, müssen diese in die vorgegebene Themenstruktur passen bzw. muss das „indigene Äquivalent“ dazu gefunden werden. Aus dieser Perspektive stellt das indigene Wissen eine bloße Vorstufe zum okzidentalen wissenschaftlichen Denken, welches zu erlernen immer das Ziel der Klasse ist, dar. Dass die in der interkulturellen Erziehung vermittelten Inhalte nicht Teil des „anerkannten Wissens“ sind, zeigt sich – der Logik des Schulsystems entsprechend – in der Tatsache, dass diese nicht benotet werden und somit für den weiteren Bildungsweg irrelevant sind.

Obwohl für alle Bildungsstufen auf nationaler Ebene vorgesehen, beginnt und endet die EIB in der Praxis bestenfalls in vereinzelt Grundschulen auf dem Land. Die große Divergenz zwischen gewissen Gesetzen und der Realität ist auf die Widersprüchlichkeit innerhalb der Gesetze zur Bildungspolitik zurückzuführen. Die größten Widersprüche befinden sich in der Ley General de Educación, die einerseits die EIB auf nationaler Ebene für alle Bildungsstufen andenkt und andererseits, vor allem in internen Verordnungen, die interkulturelle Praxis auf ländliche Zonen, wo Spanisch nicht Muttersprache der Bevölkerung ist, beschränkt. Die fehlende Kohärenz innerhalb der Gesetzeslage führt innerhalb wie außerhalb des Unterrichtsministeriums zu Informationsmangel und letztlich zu einer Auflösung ihrer Politik. Die dadurch bedingte gestörte Kommunikation und mangelnde Aufklärung über das Konzept der EIB nimmt einer erfolgreichen Umsetzung dieser den Wind aus den Segeln. Die erlebte Unsicherheit lässt die EIB zu einem wackeligen, unzuverlässigen Projekt, das nicht zu unterstützt werden scheint, werden und führt somit zu Desinteresse, Misstrauen, Nachlässigkeit und Ablehnung seitens der Lehrer. Neue Anläufe verlieren durch das lange Hin und Her an Glaubwürdigkeit; die Wichtigkeit des Projekts sowie dessen Realisierbarkeit werden bezweifelt.

Der von der Regierung anhand der bildungspolitischen Gesetze geführte Diskurs ist einem normativen, funktionalen Interkulturalitätsdiskurs zuzuschreiben. In der LGE besitzt die

Vorstellung von Interkulturalität einen utopischen Charakter; sie bezieht sich auf einen Idealzustand, auf etwas, das es nicht gibt, aber geben sollte. Diesen Soll-Zustand auf die Realität übertragen zu wollen ohne dabei gesellschaftliche Asymmetrien und Machtbeziehungen zu thematisieren, führt zu einer akritischen Sicht der soziokulturellen Situation in Peru. Interkulturalität bedeutet hier der kulturellen Vielfalt positiv gegenüberzustehen – die Bedingungen, unter welchen diese stattfindet, werden dabei außer Acht gelassen. Dekontextualisiert und abstrakt, kann sich Interkulturalität in der Schule nur auf Folklorisierung und Banalisierung reduzieren. Kultur wird dabei auf ihre sichtbarsten Aspekte reduziert und interkultureller Unterricht scheint sich im Kennenlernen und Gegenüberstellen von regionalen bzw. nationalen Gerichten, Tänzen und Kleidung zu erfüllen. Interkulturalität, die zwar in mehreren Gesetzestexten nominell erwähnt, jedoch nie definiert wird, ist in dieser Hinsicht funktional im Sinne des bestehenden sozioökonomischen Systems: Der funktionale Interkulturalismus ersetzt den Diskurs über Armut durch den Diskurs über Kultur und ignoriert dabei, welche Wichtigkeit ersterer hat, um interkulturelle Beziehungen zu verstehen.

Kritisch zu vermerken ist, dass weder im interkulturellen Unterricht indigener Dozenten die Probleme der Diskriminierung, Identitätskonflikte, gesellschaftlicher Asymmetrien und Machtstrukturen direkt thematisiert werden. Das Problem der Unterdrückung wird zum Ausgangspunkt für interkulturelle Erziehung, nicht aber zu ihrem Gegenstand; anstattdessen wird versucht der Diskriminierung durch kulturelle Affirmation, d.h. durch Revitalisierung der *Cosmovisión andina* entgegenzuwirken. Eine positives Selbst- und Gruppenbild ist zwar grundlegend für einen Demokratisierungsprozess, jedoch birgt die (ausschließliche) Konzentration auf das Eigene die Gefahr in sich, festere Grenzen zwischen den Gruppen entstehen zu lassen.

In Anbetracht des von staatlicher Seite offiziell geführten funktionalen Interkulturalitätsdiskurses scheint die EIB – provokant formuliert – ein Mittel zu einer weniger gewaltvollen bzw. weniger traumatischen Homogenisierung zu sein. Denn die EIB wird aus hegemonialer Sicht weiterhin mit „den Anderen“ assoziiert, die sich in die Mehrheitsgesellschaft integrieren müssen. In der Wahrnehmung meiner Gesprächspartner ist die staatliche EIB, die als Anerkennung der Plurikulturalität und Ausdruck der gesellschaftlichen Inklusion angepriesen wird, vielmehr ein Mittel zur Besänftigung der subalternen Gruppen, die durch einige rechtliche Zugeständnisse beschwichtigt werden sollen, um Revolten bzw. einen wahren Umbruch zu verhindern. Der Staat als Repräsentant der

machthabenden Gruppen habe insofern kein ehrliches Interesse an einer Verwirklichung der EIB, die zu einer Ermächtigung der subalternen Gruppen führen würde, als dass die machthabenden Gruppen ihre Machtposition behalten wollen. Die politischen Interessen werden letztendlich von wirtschaftlichen Abhängigkeiten bestimmt.

Die Gegenposition zum funktionalen bildet der kritische Interkulturalismus, der sich als neues ethisch-politisches Angebot versteht. Das von peruanischen Soziologen und Philologen entworfene Konzept der *ciudadanía intercultural* will gesellschaftliche Asymmetrien thematisieren sowie einen breiten Demokratisierungsprozess einleiten und gilt als Antwort auf das Modell des Nationalstaates, in dem trotz gewaltvoller Homogenisierungsprozesse die (ethnischen) Unterschiede weiterhin als Motive der Diskriminierung und sozialen Ungleichheit fungieren.

Ob die EIB zu einem Mittel der Verschleierung der Machtverhältnisse sowie der sozialen Exklusion oder zu einem Ort der Ermächtigung, sprich zu einem Mittel der Demokratisierung wird, liegt zurzeit ganz in den Händen der Dozenten. „Todo depende de la actitud del maestro” – die Einstellung des Lehrers als seidener Faden, an dem die EIB hängt, stellt eines der wichtigsten Ergebnisse meiner Feldforschung dar. Der Erfolg der EIB bzw. zu allererst eine positive Annahme dieser sowie der Versuch einer Umsetzung hängen gänzlich vom Willen der Lehrperson ab. Welche Früchte soll eine EIB tragen, wenn die Lehrperson selbst Quechua als Hindernis empfindet und ihrer kulturellen Identität zu entkommen versucht? Die Arbeit der kulturellen Affirmation als Sensibilisierung nach innen muss deshalb bei den LehrerInnen ansetzen. Dieser Einstellungswechsel erfordert viel Engagement und Bereitschaft, vor allem aber Geduld. Die Umsetzung der EIB wird somit zu einer bewussten, persönlichen Entscheidung – wird diese von mehreren LehrerInnen geteilt, ist sie als Schritt einer internen Schulpolitik zu verstehen. Die Entscheidungsmacht der LehrerInnen erklärt sich insofern, als dass sie selbst die höchste Instanz der EIB sind. In die Regierung, die an einer tatsächlichen Umsetzung der EIB in die Praxis nicht aktiv zu arbeiten scheint, werden keine Hoffnungen mehr auf Unterstützung gesetzt; die Gesetze werden aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit nicht mehr ernst genommen bzw. bleiben unbekannt. Der Beruf des Maestros de Educación Intercultural y Bilingüe wird somit zur Berufung, die in Respekt und Verantwortung den Kindern gegenüber wurzelt.

Interkulturalität kann nicht nur als alleinige Aufgabe der indigenen Gruppen oder der zu Integrierenden verstanden, sondern muss auf gesamtgesellschaftlicher Ebene getragen

werden. Nur durch die Sichtbarmachung von Machtstrukturen und Sensibilisierungsprozessen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene – vor allem auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft – können sozialer Ungleichheit und Diskriminierung entgegengewirkt werden. In anderen Worten heißt das, dass *interkulturelle Erziehung verstärkt für die Mehrheitsgesellschaft angeboten werden muss: Erst wenn die Mehrheitsgesellschaft sich als „kulturell“ wahrnimmt, d.h. die eigenen kulturellen Praktiken und die von diesen ausgehenden Machtstrukturen reflektiert, kann sich die Mehrheitsgesellschaft als den gewichtigen Partner interkultureller Beziehungen begreifen, der sie ist.* Interkulturelle bilinguale Erziehung kann ihrem Ideal entsprechend nur dann umgesetzt werden, wenn sich die Gesamtbevölkerung bewusst dafür entscheidet:

“Para lograr la EIB tiene que haber un cambio de actitud. Bastante en todos los actores educativos, los padres, los niños, los profesores, las autoridades educativas, los gobiernos locales, regionales, tiene que haber una voluntad de querer hacer. Y mientras que no haya eso, que no nazca de cada uno de nosotros, entonces, bueno, va a seguir quedando en la teoría, no, como hasta ahora. Años y años y no ha pasado nada. Creo que tiene que pasar por un proceso de sensibilización a todo nivel, a todos los actores educativos. Solo así habrá por lo menos una voluntad de querer hacer, lograr esa educación equitativa, que mucho soñamos, que hasta ahora no se puede dar.”¹⁵²

Ohne die bisherigen positiven Entwicklungen und Bemühungen in Hinblick auf die EIB in Peru zu verkennen, zeigt die Arbeit die Notwendigkeit auf, innerhalb wie außerhalb der schulischen und staatlichen Ebene die möglichen Konzeptionen einer interkulturellen Erziehung kritisch zu überdenken. Das heißt die bestehenden Konflikte und Machtbeziehungen zwischen kulturellen Traditionen zu thematisieren; sich von der Vorstellung zu verabschieden, dass die EIB ein Erziehungsprogramm für die indigene, ländliche Bevölkerung sei; interkulturelle Erziehung muss hingegen verstärkt auf die Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet werden; Akteure, die nicht Teil der dominanten Gruppe sind, zu ermächtigen sowie andere Wissenstraditionen in das Curriculum miteinzuschließen; eine gemeinsame, in den Gesetzen einheitliche Konzeption von Interkulturalität zu erarbeiten, die Regierung und Lehrende zusammenarbeiten lässt.

¹⁵² Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 50:22

7. Appendices

7.1 Appendix I: Interviewleitfaden und Kurzinformation zu den Befragten

7.1.1 Neri Mamani Vilca

03.10.2011, 16 Uhr, am Arbeitsplatz von Neri Mamani Vilca in der Unidad de Educación Primaria der Dirección Regional de Educación de Cusco, Cusco

Neri Mamani Vilca absolvierte die “Maestría en Educación Intercultural y Bilingüe” an der Universidad Mayor der San Simón in Cochabamba, Bolivien. Seit Februar 2011 arbeitet sie als Funktionärin in der Unidad de Educación Primaria, einer Abteilung der Dirección Regional de Educación de Cusco. Neri Mamani Vilca ist nicht nur die einzige für die EIB zuständige Person in der gesamten Direktion Cusco, sondern wohlgemerkt auch die einzige Spezialistin für die EIB.

1. Usted es funcionaria de la EIB aquí en la región Cusco, ¿cuáles son sus tareas, en qué consiste su trabajo?
2. ¿Qué significa interculturalidad para Usted? Según su opinión, ¿qué se debe enseñar en una educación intercultural y bilingüe?
3. ¿Para quién debe ser la EIB? Solamente para los niños de las zonas rurales, para los quechuahablantes, como se va practicando ahora, o debería dirigirse a los padres, a los que pertenecen a la cultura dominante, o sea, debería ser para toda la sociedad, dando camino a una interculturalidad incluyente...¿cómo la interculturalidad excluyente pertinente puede dar camino a una interculturalidad incluyente?
4. Según su experiencia, ¿cuáles son las características del aula urbana – en cuanto a la actitud y el comportamiento tanto de los maestros y padres como de los niños – cómo se diferencia del aula rural?
5. En la educación intercultural, ¿se trabajan los conflictos, las relaciones de poder, los problemas de identidad, la discriminación? ¿De qué manera?
6. ¿Qué se espera de una educación intercultural? ¿Cuáles son sus fines? ¿Según sus estimaciones, ¿cuáles son las intenciones que persigue el estado mediante la EIB?
7. En cuanto a este tema, ¿qué más considera importante? ¿Cuáles son sus deseos para el futuro?

7.1.2 Modesta Challco Inca

02.10.2011, im Haus von Modesta Challco Inca, Sicuani

Modesta Challco Inca arbeitet seit 18 Jahren als Grundschullehrerin in der „Glorioso 791“, I.E. 56003, in Sicuani. Seit 2006 unterrichtet Modesta unter dem Fokus der Interkulturalität. Da die EIB vom Unterrichtsministerium, d.h. von staatlicher Seite, nicht für diese Schule vorgesehen ist, gründet die Durchführung eines interkulturellen zweisprachigen Unterrichts auf einer bewussten Entscheidung der Lehrpersonen dazu. Diese Arbeit, die viel Wille, Engagement und Ausdauer erfordert, ist in diesem Ausmaß unter den aktuellen Rahmenbedingungen nur durch die Unterstützung und intensive Zusammenarbeit mit der Organisation CEPROSI möglich.

1. El tema de la cultura, de la diversidad cultural, ¿se trabaja?
2. ¿Cómo se acerca a un tema (intercultural), cómo se trabaja? ¿Qué formas de aprender, de enseñar hay? ¿Quién inicia un tema, quién lo planea?
3. ¿Puede contarme de un proyecto que recién han realizado? ¿Cuál era la actitud de los niños?
4. ¿Qué se debe enseñar en una educación intercultural bilingüe?
5. ¿Para quién debe ser la EIB? (solamente para los niños, los quechuahablantes, o también debería dirigirse a los padres, hasta debería ser para toda la sociedad...)
6. ¿Qué se espera de una educación intercultural? ¿Cuáles son sus fines? Según sus estimaciones, ¿cuáles son las intenciones que persigue el estado mediante la EIB?
7. Según su experiencia, ¿cuáles son las características del aula urbana urbana – en cuanto a la actitud y el comportamiento tanto de los maestros y padres como de los niños – cómo se diferencia del aula rural?
8. En la educación intercultural, ¿se trabajan los conflictos, las relaciones de poder, los problemas de identidad, la discriminación? ¿De qué manera?
9. ¿Qué significa interculturalidad para Usted?
10. En cuanto a este tema, ¿qué más considera importante? ¿Cuáles son sus deseos para el futuro?

7.1.3 Aurelio Yucra Pinedo

01.10.2011, im Haus von Exaltación Mamani, Sicuani

Aurelio Yucra Pinedo unterrichtete früher in einer Gemeinschaft, für deren Schule eine EIB vorgesehen war. Nun ist er Lehrer einer ersten Klasse in der I.E. 56004 – JAPAM in Sicuani, für die als Grundschule im städtischen Raum die EIB nicht vorgesehen ist. Aurelio versucht trotzdem Quechua in den Unterricht miteinzubeziehen und es somit zu revitalisieren, interkulturelle Themen zu behandeln und die Kinder auf Umweltthemen zu sensibilisieren.

1. El tema de la cultura, de la diversidad cultural, ¿se trabaja?
2. ¿Cómo se acerca a un tema (intercultural), cómo se trabaja? ¿Qué formas de aprender, de enseñar hay? ¿Quién inicia un tema, quién lo planea?
3. ¿Puede contarme de un proyecto que recién han realizado? ¿Cuál era la actitud de los niños?
4. ¿Qué se debe enseñar en una educación intercultural bilingüe?
5. ¿Para quién debe ser la EIB? (solamente para los niños, los quechuahablantes, o también debería dirigirse a los padres, hasta debería ser para toda la sociedad...)
6. ¿Qué se espera de una educación intercultural? ¿Cuáles son sus fines? Según sus estimaciones, ¿cuáles son las intenciones que persigue el estado mediante la EIB?
7. Según su experiencia, ¿cuáles son las características del aula urbana urbana – en cuanto a la actitud y el comportamiento tanto de los maestros y padres como de los niños – cómo se diferencia del aula rural?
8. En la educación intercultural, ¿se trabajan los conflictos, las relaciones de poder, los problemas de identidad, la discriminación? ¿De qué manera?
9. ¿Qué significa interculturalidad para Usted?
10. En cuanto a este tema, ¿qué más considera importante? ¿Cuáles son sus deseos para el futuro?

7.1.4 Franklin Delgado Villena

05.10.2011, im Direktorat der I.E. „Sol Radiante“, Cusco, Margen Derecha de Santiago

Franklin Delgado Villena arbeitet seit zwölf Jahren als Lehrer und ist Direktor der Grundschule I.E. „Sol Radiante“ – auf Quechua auch „ruwaq inti“ genannt, das bedeutet „el sol que hace todo“ –, die sich im Stadtteil Margen derecha de Santiago in Cusco befindet. Dass in der „Sol radiante“ wöchentlich eine Stunde Quechua unterrichtet und interkulturelle Themen behandelt werden, ist als Ergebnis einer internen Schulpolitik zu betrachten. Delgado betont, dass die schulinterne Art der Umsetzung einer EIB auf einer gemeinsamen Entscheidung des gesamten Kollegiums beruht, d.h. von allen getragen wird, und nur deshalb möglich ist, denn auf eine Unterstützung von außen – wie etwa von staatlicher Seite – kann die Schule nicht zählen.

1. Para Usted, ¿qué significa interculturalidad, o sea, enseñanza intercultural?
2. ¿Qué se debería enseñar en una educación intercultural?
3. ¿Para quién debe ser la educación intercultural?
4. ¿Cómo ve Usted el problema de la discriminación?
5. ¿Su trabajo de la EIB es su propia voluntad, de los profesores, o tiene que ver con una demanda estatal? ¿Cómo lo trabajan?
6. ¿Cuál es la actitud de los niños frente a esas actividades del trabajo intercultural?
7. ¿Cómo reaccionan los profesores cuando por ejemplo un niño discrimina a otro, se tematiza?
8. ¿También hay otras escuelas en Cusco que ponen tanto esfuerzo en el trabajo intercultural?
9. ¿Usted qué piensa de la EIB como programa estatal, cuáles serían las intenciones del estado?

7.1.5 Judith Aronaca Cuno

01.10.2011, im Haus von Modesta Challco Inca, Sicuani

Judith Aronaca Cuno (geb. 1969) unterrichtet in der I.E. 56008 San Felipe als Grundschullehrerin und lebt mit ihrer Familie in Sicuani. Der jüngere ihrer beiden Söhne besucht die „Glorioso 791“ und ist ein Schüler von Modesta Challco Inca. Judith Aronaca

Cuno habe ich nicht in ihrer Rolle als Lehrerin, sondern in der als Mutter eines Schülers der interkulturellen Erziehung befragt.

1. ¿Usted habla quechua (en casa), con sus hijos, con su esposo? ¿Sus hijos prefieren hablar en quechua o castellano?
2. ¿Cómo es la vida urbana, uno se ve confrontado con discriminación?
3. ¿Qué formas de enseñar, de aprender hay tradicionalmente en su familia?
4. ¿Qué quiere que sus hijos aprendan en la escuela?
5. ¿Se debe trabajar el tema de la cultura, de la diversidad cultural? ¿De qué forma? (de las tradiciones, de la biodiversidad, de la cosmovisión andina...) ¿A quiénes se debe enseñar? ¿También se debería hablar de conflictos, de discriminación, de problemas de identidad?
6. ¿Está de acuerdo con lo que aprenden sus hijos en la escuela? ¿Le gusta la forma de trabajo que realiza la profesora?
7. ¿Qué significa interculturalidad para Usted?
8. ¿Usted quiere añadir algo más, sus deseos para el futuro, qué se podría mejorar?

7.1.6 Elmer und Jaydeé

18.10.2011, nach Unterrichtsende im Klassenzimmer der 6.F der I.E. 56003 „Glorioso 791“, Sicuani

Elmer Castro Canahuire und Jaydeé Ysabel Alamaca Berna, beide elf Jahre alt, sind Schüler der sechsten (und somit letzten) Klasse (6.F) der Grundschule „Glorioso 791“ (I.E. 56003) in Sicuani. Als Schüler von Modesta Chalco Inca steht ihr Schulalltag seit der ersten Klasse unter dem Fokus der Interkulturalität (wobei kulturelle Affirmation im Sinne einer positiven Annahme der Cosmovisión Andina und einer Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls Herzstück des interkulturellen Unterrichts ist) und zeichnet sich somit durch Ausflüge zu Kraftplätzen, gemeinsames Musizieren und Arbeiten auf dem Feld aus. Da ich im Vorjahr unter anderen Modestas Klasse in künstlerischer Gestaltung unterrichtet hatte und die Kinder dadurch bereits eine Vertrauensbasis zu mir hatten, beschloss ich sie in meine Forschung miteinzubeziehen. Ich stellte zuerst Elmer, dann Jaydeé folgende Fragen:

1. ¿Qué hacen en la educación intercultural?

2. ¿Qué significa interculturalidad para ti?
3. ¿Qué significa biodiversidad para ti?
4. ¿Te gusta la educación intercultural? ¿Qué has aprendido?
5. ¿Tus padres te apoyan en lo que estás aprendiendo?
6. ¿Te gusta hablar quechua? ¿ Con quiénes hablas quechua, con tus compañeros, tus hermanos, tus padres, tus abuelos?

7.2 Appendix II: Abkürzungsverzeichnis

CEPROSI – Centro de Promoción de Sabidurías Interculturales

CILA – Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada

CONAIE – Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CVR – Comisión de la Verdad y Reconciliación

DCN – Diseño Curricular Nacional

DCR – Diseño Curricular Regional

DRE – Dirección Regional de Educación

DINEIBIR – Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural

EBR – Educación Básica Regualr

EBI – Educación Bilingüe e Intercultural

EIB – Educación Intercultural y Bilingüe

GTZ – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit

I.E. – Institución Educativa

INEI – Instituto Nacional de Estadística e Informática

ILV – Instituto Lingüístico de Verano

LGE – Ley General de Educación

MED – Ministerio de Educación

UGEL – Unidades de Gestión Educativa Local

7.3 Appendix III: Bibliographie

7.3.1 Artikel, Bücher und Sammelbände

Alfaro Rotondo, Santiago (2008): „Diferencia para la igualdad: Repensando la ciudadanía y la interculturalidad en el Perú”. In: S. Alfaro/ J. Ansión/ F. Tubino (Hg.): *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú, S. 191-216.

Alfaro, Santiago/ **Ansión**, Juan/ **Tubino**, Fidel (Hg.) (2008): *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Anderson, Benedict (1991): *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*[1983]. Rev.edn.London.

Atteslander, Peter (2006): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Baker, Colin (1997) [1993]: *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Baker, Colin/ **Prys Jones**, Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Bangor: University of Wales. Multilingual Matters Ltd.

Ballón Aguirre, Enrique (2001): “La interculturalidad peruana: lenguas, literaturas y educación”. In: M. Heise (Hg.): *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, S. 239-280.

Behrendt, Richard (1966): “Gesellschaften im Umbruch“. In: Besters, Hans (Hg.): *Entwicklungspolitik: Handbuch und Lexikon*. Stuttgart: Matthias-Grünwald-Verlag, S. 165-204.

CEPROSI (Hg.) (2010): *Ahora qué wawas estamos formando! Tratamiento intercultural del saber local en el trabajo educativo*. Cusco: COMPAS Latinoamérica.

Chuquimamani Valer, Nonato Rufino (2001): “El problema de la identidad, problema de interculturalidad”. In: M. Heise (Hg.): *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, S. 281-286.

Corona Berkin, Sarah/Perez Daniel, Myriam Rebeca (2010): “Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena.” In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Strobele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ. p.20-25

- Degregori**, Carlos Iván (2001): “Perú: identidad, nación y diversidad cultural”. In: M. Heise (Hg.): *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, S. 87-96.
- Dorian**, Nancy C. (1999): „Linguistic and Ethnographic Fieldwork.” In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 25-41
- Drace-Francis**, Alex (2006): *The making of modern Romanian culture: literacy and the development of national identity*. London: Tauris.
- Faschingeder**, Gerald (2005): „Bildung und Herrschaft”. In: Faschinger, Gerald (Hg.): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Wien: Mandelbaum, S. 203-220.
- Fishman**, Joshua (1999): „Sociolinguistics.“ In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 152 – 163.
- Fishman**, Joshua (1999): „Concluding Comments.“ In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press. p. 444-454.
- García**, Ofelia (1999): “Latin America”. In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press, S. 226-243.
- Giebeler**, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Strobele – Gregor, Juliana (Hg.)(2010): *Fortalecimiento de Organizaciones Indigenas en America Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indigenas, Educacion y Politicas de Identidad en America Latina*. Eschborn: GTZ.
- Giebeler**, Cornelia (2010): “Conceptos de Inter-, Trans-, e Interculturalidad en la Educacion.” In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Strobele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indigenas en America Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indigenas, Educacion y Politicas de Identidad en America Latina*. Eschborn: GTZ. p. 15 – 20
- Giesbrecht**, Karl H. (1997): *Escuela Indígena, Escuela Moderna*. IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Haberhauer-Stidl**, Judith (2005): *Sozialforschung. Skriptum zur Lehrveranstaltung*. Wien: fh campus wien.
- Heise**, María (Hg.) (2001): *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Kremnitz**, Georg (1994): *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte*. Wien: Braumüller.
- Kremnitz**, Georg (2004): *Mehrsprachigkeit in der Literatur. Wie Autoren ihre Sprachen wählen*. Wien: Edition Präsenz.

- Lamnek**, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Langthaler**, Margarita (2005): „Die Auswirkungen der Bildungsökonomisierung auf die Entwicklungsländer“. In: Faschingeder, Gerald (Hg.): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Wien: Mandelbaum, S. 155-177.
- Lueger**, Manfred (2000): *Grundlagen qualitativer Feldforschung*. Wien: WUV.
- McCarty**, Teresa L./ **Zepeda**, Ofelia: “Amerindians”. In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press, S.197 -210.
- Ministerio de Educación** (2009): *Diseño Curricular Nacional*. Lima: MED.
- Montoya Rojas**, Rodrigo (2001): “Limites y posibilidades de la educación intercultural en el Perú”. In: M. Heise (Hg.): *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, S. 165-179.
- Moya**, Ruth (1999): *Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Moya**, Ruth (2007): *Participación Social, Banca Multilateral y Educación Intercultural Bilingüe. Bolivia, Ecuador y Perú*. Care Perú.
- Rosales**, Héctor (2001): “Los aportes del teatro y la comunicación para la investigación intercultural”. In: M. Heise (Hg.): *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, S. 287-293.
- Peschiera Ruju**, Romina (2010): “Un Análisis sobre la Interpretación de los Diferentes Actores en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y sus Políticas”. In: *Revista Peruana de Investigación Educativa* 2010, Vol.1, No.2, pp. 27-58.
- PRATEC** (2006): *Culturas Educativas Andinas: Aproximaciones quechuas y aymaras*. Lima: PRATEC, terre des hommes, Alemania.
- Quijano**, Anibal (1999): *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Lima: Centro de Investigaciones Sociales.
- Santisteban**, Huber/ **Vásquez**, Ricardo/ **Moya**, Martín/ **Cáceres**, Yury (2008): *Diagnóstico sociolingüístico para el fortalecimiento del quechua en comunidades campesinas de Canchis*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Smith**, Anthony D. (1991): *National Identity*. London: Penguin Books.
- Solís Fonseca**, Gustavo (2001): “Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú”. In: M. Heise (Hg.): *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE, S. 97-112.

Skutnabb-Kangas, Tove (1999): „Education of Minorities“. In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York, NY (u.a.): Oxford University Press, S. 42-59.

Stiehler, Heinrich (1996): „Soziologische Probleme des Sprachenwechsels“. In: Ders. (Hrsg.), *Literarische Mehrsprachigkeit*. Iași: Ed. Univ. „Al. I. Cuza“, 15-21.

Strobele – Gregor, Juliana (2010): “Educación Intercultural Bilingüe en América Latina - Una contribución a la construcción de una sociedad democrática incluyente?” In: Giebeler, Cornelia/Kaltmeier, Olaf/ Strobele – Gregor, Juliana (Hg.): *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. Eschborn: GTZ, p. 8-14.

Tajfel, Henri (1982): *Gruppenkonflikt und Vorurteil: Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern: Huber.

Trapnell, Lucy (2011): “Diversificar o interculturalizar el currículo?”. In: Frisancho, Susana / Moreno, María Teresa / Ruiz Bravo, Patricia / Zavala, Virginia (Hg.): *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, S. 155-178.

Tubino, Fidel (2004): “La impostergable alteridad: del conflicto a la convivencia Intercultural”. In: M. Castro-Lucic (Ed.): *Los desafíos de la interculturalidad: Identidad, política y derecho*. Santiago de Chile: Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile. Aus: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/12913.pdf> (letzter Zugriff 27.06.2012)

Tubino, Fidel (2005): “Del Interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.” Aus: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/temas/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/> (letzter Zugriff 27.06.2012)

Tubino, Fidel (o.J.): “Perú: la ausencia de síntesis. “ Aus: <http://textos.pucp.edu.pe/texto/Peru-la-ausencia-de-sintesis> (letzter Zugriff 27.06.2012)

Vásquez Huamán, Enrique (Hg.) (2009): *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. Lima: Care Perú, Educa, Save the Children, Unicef, Tarea.

Verdery, Katherine (1996): *What was socialism, and what comes next?* Princeton: Princeton Univ. Press.

Vich, Víctor (2005): “Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la dimensión universalista”. In: V. Vich (Hg.): *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia*. Lima: IEP, S. 265-278.

Zavala, Virginia (2003): “Volver al desafío: hacia una definición crítica de educación bilingüe intercultural en el Perú”. Peru: GTZ PROEDUCA

Zavala, Virginia/ Cuenca, Ricardo/ Córdova, Gavina (2005): Hacia la construcción de un proceso intercultural: Elementos para el debate. Lima: Ministerio de Educación – DINFOCAD – PROEDUCA – GTZ

Zavala, Virginia (2009): *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Estudios de Casos. Care Perú, IBIS Dinamarca, 2009.

7.3.2 Internetquellen

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003): *Informe Final*. Lima: CVR.

<http://www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php> (letzter Zugriff 6.6.12)

Congreso Constituyente Democrático (2003): *Constitución Política del Perú de 1993*.

<http://www.tc.gob.pe/constitucion.pdf> (letzter Zugriff 6.6.12)

Congreso de la República del Perú (2002a): *Ley de Bases de la Descentralización*.

http://www.pmde.gob.pe/archivos/leyesnormas/ley_bases_descentralizacion.pdf (letzter Zugriff 6.6.12)

Congreso de la República del Perú (2002b): *Ley Marco de la Gestión del Estado*.

www.unap.edu.pe/transparencia/portal/documentos/documento/ley_27658.pdf (letzter Zugriff 6.6.12)

Congreso de la República del Perú (2002c): *Ley para la Educación Bilingüe Intercultural*.

<http://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ley+para+la+educacion+bilingue+intercultural+2002+peru&ie=UTF-8&oe=UTF-8> (letzter Zugriff 6.6.12)

Consejo Nacional de Educación (2007): *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE, MED.

<http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf> (letzter Zugriff 6.6.12)

Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (2002): *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*. Lima: MED.

<http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter17.PDF> (letzter Zugriff 6.6.12)

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2012): *Población y Demografía. Perú: Migración Interna Reciente y el Sistema de Ciudades, 2002-2007*.

<http://www.inei.gob.pe/Biblioinei4.asp> (letzter Zugriff 27.9.12)

Ministerio de Educación del Perú (2004): *Reglamentación de Educación Básica Regular*. Lima: MED.

<http://www.spsd.org.pe/leyes/ReglamentoEducaBasica.pdf> (letzter Zugriff 6.6.12)

Ministerio de Educación del Perú (2003): *Reglamentación de la Ley General de Educación N°28044*. Lima: MED.

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf> (letzter Zugriff 6.6.12)

7.3.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: *La 6.F: „Canchis te quiero limpio”*, selbst erstellt am 14.10.2011 in Cusco;
Seite 111

Abbildung 2: *Calendario comunal agro festivo, ritual y cívico cultural, I.E. Sicuani*, Foto von Elena Pardo, gezeichnet von Modesta Challco Inca; Seite 113

Abbildung 3: *En el aula de Modesta Challco Inca*, selbst erstellt am 18.10.2011 in Sicuani;
Seite 116

7.4 Appendix IV: Zusammenfassungen

7.4.1 Deutsche Kurzfassung

In Peru scheinen die im Rahmen der Educación Intercultural y Bilingüe veranlassten bildungspolitischen Maßnahmen ihre Ziele nicht erfüllen zu können; der Vorschlag der Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) als transversale Achse des gesamten Bildungssystems bleibt ein rhetorischer Diskurs ohne größere Auswirkungen auf die Praxis. Ein möglicher Grund für das „Scheitern“ der EIB ist in der Tatsache zu finden, dass es weder einen Konsens darüber gibt, was interkulturelle Erziehung in der Praxis bedeutet, noch darüber, welchem Verständnis von Interkulturalität diese zugrunde liegen soll.

Basierend auf der Annahme, dass sich die durch die EIB erhofften Erfolge nicht verwirklichen können bzw. dass interkulturelle Erziehung Gefahr läuft utopisch und bedeutungslos zu werden, solange es keinen Konsens darüber, was die EIB ist oder sein will zwischen den AkteurInnen gibt bzw. solange diese eine wenig kritische bis akritische Sicht über die soziokulturelle Situation in Peru teilen, lautet die zentrale Fragestellung dieser Arbeit:

Wie werden die EIB und ihre Politik von den unterschiedlichen AkteurInnen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems wahrgenommen, interpretiert und umgesetzt?

Ziel dieser Arbeit ist es durch die Sichtbarmachung der unterschiedlichen Konzeptionen der verschiedenen Akteure der interkulturellen Erziehung in Peru mögliche Gründe für deren mangelnde Umsetzung aufzuzeigen und einen Ausblick auf neue Ansätze zu geben. Um zu untersuchen, ob und wenn ja wie und mit welchen Zielen interkulturelle Erziehung umgesetzt wird, wurde eine qualitative Feldforschung mittels Intensivinterviews in Cusco und Sicuani durchgeführt. Da das Hauptinteresse der Untersuchung in den Möglichkeiten und Formen der konkreten Umsetzung interkultureller Erziehung liegt, wurden die Gespräche mit ExpertInnen geführt, die sich unmittelbar in dieser Arbeit involviert befinden: Lehrende, Schuldirektoren, Eltern, Schüler und Funktionäre der regionalen Bildungsdirektion. Vor dem Hintergrund einer kritischen Sichtung des Interkulturalitätsdiskurses und einer Analyse der soziokulturellen Situation in Peru, werden die Forschungsergebnisse in folgende Blickrichtung interpretiert: Ist die EIB ein Ort der Ermächtigung der indigenen Gruppen oder dient sie der Verschleierung asymmetrischer Machtverhältnisse und Unterdrückung?

Trotz der Vielzahl an unterschiedlichen Konzeptionen der interkulturellen Erziehung, werden in keiner Themen wie Diskriminierung, Identitätskonflikte oder gesellschaftliche Asymmetrien zum Unterrichtsgegenstand. Dies führt zu einem idealistischen und dekontextualisierten Blick auf Interkulturalität, der Konflikte in der Gesellschaft verschleiert und die Ungleichheit zugunsten der dominanten Kultur fortbestehen lässt.

Interkulturalität kann nicht nur als alleinige Aufgabe der indigenen Gruppen oder der zu Integrierenden verstanden, sondern muss auf gesamtgesellschaftlicher Ebene getragen werden. Nur durch die Sichtbarmachung von Machtstrukturen und Sensibilisierungsprozessen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene können sozialer Ungleichheit und Diskriminierung entgegengewirkt werden. Interkulturelle Erziehung muss verstärkt für die Mehrheitsgesellschaft angeboten werden: Erst wenn diese sich als „kulturell“ wahrnimmt, d.h. die eigenen kulturellen Praktiken und die von diesen ausgehenden Machtstrukturen reflektiert, kann sich die Mehrheitsgesellschaft als den gewichtigen Partner interkultureller Beziehungen begreifen, der sie ist.

7.4.2 Abstract in English

It seems that educational policy measures in Peru cannot fulfill the aims established in the context of the Educación Intercultural y Bilingüe. The propositions of the Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) as a transversal axe of the entire educational system remain a rhetoric discourse without further impact on reality. A possible reason for the “failure” of the EIB can be seen in the circumstance that there neither is a consensus about what intercultural education really means nor an agreement on the understanding of interculturality.

The central question of this thesis is:

How is the EIB and its politics experienced, interpreted and implemented by the various protagonists on the different levels of the educational system?

This question is based on the assumption that the achievements expected through EIB cannot be realized, respectively that intercultural education is in danger of becoming utopian and meaningless as long as there is no consensus amongst the protagonists as to what EIB is or

will be, and as long as they share a rather uncritical view on the socio-cultural situation in Peru.

It is the aim of this thesis to identify possible reasons for the lack of implementation of intercultural education in Peru by illustrating the varying conceptions of interculturality amongst the different protagonists and to give an outlook on new approaches.

To examine if and if yes how and with which aims intercultural education is implemented, a qualitative field study with interviews in Cusco and Sicuani has been carried out. Since the main interest lies in the examination of possibilities and forms of concrete implementation of intercultural education, the interviews have been carried out with experts who are directly involved in this kind of work: teachers, principals, parents, students and officials of the regional board of education. Based on a critical view on the discourses on interculturality and an analysis of the sociocultural situation in Peru, the outcomes of the research are interpreted in the following direction: Is the EIB a place of empowerment of indigenous groups or does it work towards a concealment of asymmetrical relations of power and oppression?

Despite the variety of different conceptions of intercultural education, issues such as discrimination, conflicts of identity or social asymmetries are not discussed in classes. This leads to an idealistic and de-contextualized view on interculturality, which conceals conflicts within the society and the persistence of inequalities in favor of the dominant culture.

Interculturality cannot be seen as a task only for the indigenous people or for those who have to be integrated, but must be carried out on all levels of society. Only by visualization of the relations of power and sensitization processes throughout the whole society, discrimination and social inequality can be counteracted. Intercultural education must be addressed to the majority society: only if it perceives itself as “cultural”, reflecting on the own cultural practices and the relations of power produced by them, the majority society can see itself as the significant part of intercultural relations that it is.

7.4.3 Resumen en Español

Este trabajo se inicia con la pregunta provocativa, si ¿en verdad la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) existe en el Perú? Las políticas de EIB suelen implementarse sin tener el éxito esperado. La propuesta de que la educación intercultural constituye el eje transversal de todo el sistema educativo, sigue siendo solo un discurso retórico, sin mayores efectos en la práctica. Esto es porque todavía no hay un consenso sobre lo que educación intercultural implica en la práctica, ni sobre los conceptos teóricos de interculturalidad, en los cuáles podría basarse. Viendo este problema, la investigación se basa en la idea de que una política de EIB no puede cumplir con sus metas, hasta tornándose idealista y vacío de significado, si los diferentes sujetos educativos que intervienen en su implementación tienen diversas interpretaciones sobre el cómo y el para qué de la EIB, y una percepción poco crítica de la situación sociocultural en el Perú. Por consiguiente, la cuestión principal es:

¿Cómo la educación intercultural y bilingüe, y también sus políticas, están siendo percibidas, interpretadas y aplicadas en los sujetos de los diferentes niveles del sistema educativo?

Mediante una visualización de las diversas interpretaciones de los diferentes sujetos de la educación intercultural en la sierra del Perú, esta tesis busca conocer las razones posiblemente responsables de la poca realización de la EIB. De esta manera se espera contribuir a esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de la EIB. Para investigar si – y si sí cómo y con cuáles metas – se implementa la educación intercultural, se realizaron en total nueve entrevistas en profundidad a los sujetos que intervienen en los diferentes niveles del sistema educativo en Cusco y Sicuani. Bajo el enfoque de cómo se aterriza la interculturalidad en el aula urbana, es decir poniendo énfasis en las posibilidades y formas de implementar la EIB, se entrevistaron expertos que están directamente involucrados en este trabajo: docentes, directores de escuelas primarias, padres, alumnos y funcionarios de las direcciones regionales de educación. Las preguntas principales eran las siguientes:

- ¿Qué significa interculturalidad para Usted?
- ¿Para quién es o debería ser la educación intercultural?
- ¿Qué se debe enseñar en una educación intercultural?
- ¿Cómo se trabajan los temas interculturales?

- En la educación intercultural, ¿se trabajan los conflictos, las relaciones de poder, los problemas de identidad, la discriminación?
- ¿Qué se espera de una educación intercultural, cuáles son sus fines?

Una revisión crítica de los discursos sobre interculturalidad, que se realizó mediante los conceptos del *interculturalismo normativo, funcional* y del *interculturalismo crítico* (cf. Tubino), y un análisis de procesos socioculturales en el Perú, tales como la construcción de identidades, la asimilación, la diglosia, permitieron evaluar los aportes de la investigación dentro de un contexto socio-político más amplio. Finalmente, los aportes serán interpretados hacia la cuestión crucial: ¿Si la EIB es en la práctica un lugar de empoderamiento de las comunidades indígenas o solamente una forma de esconder la exclusión? Los hallazgos principales son los siguientes:

En el discurso normativo, propio de los docentes y organizaciones indígenas, la interculturalidad tiene que ver con *la revitalización y el fortalecimiento de las identidades étnicas*. Qué se debe enseñar en una educación intercultural resulta ser una pregunta clave en mi investigación de campo: la materia remite tanto a la concepción de la educación intercultural como indica sus fines. Al unísono, los entrevistados responden: la *cosmovisión andina*. La idea es que, (re-)aprendiendo la cosmovisión andina, es decir la sabiduría de los ancestros, el quechua, las costumbres, etc., los quechuahablantes estarán fortalecidos en su identidad tanto personal como colectiva. Esta sensibilización por dentro, llamada *afirmación cultural* o trabajo intracultural, se considera como paso previo para lograr una interculturalidad en el sentido de una relación equitativa entre las culturas. La afirmación cultural se torna en un proceso indispensable para realizar la EIB, sin antes aún que sea aceptada. Fortaleciendo la identidad personal, social y lingüística de los miembros del grupo minoritario resulta ser la única posibilidad de contrarrestar la negeación de la propia identidad y el menosprecio de lo propio, la confianza en la propia inferioridad, fenómenos surgidos de los procesos de una aculturación forzada. Por ende, el grado de estimación de la cultura andina (por sus miembros) se vuelve en el indicador de una realización exitosa de la EIB. En el proceso de afirmación cultural, el trabajo con los padres toma un papel muy importante. Muchos de ellos, al considerar al quechua como atraso, fuente de desventajas sociales, están en contra de la EIB. Esto es porque la EIB es asociada generalmente con la educación bilingüe, es decir, el aspecto bilingüe predomina sobre el intercultural. Porque el quechua no

es una lengua de la “vida oficial” ni trae acceso a ésta, y porque la mayoría no sabe que una educación bilingüe repercute positivamente tanto en la L1 como en la L2 (y además en la identidad personal y social de los alumnos), la EIB sigue siendo rechazada por muchos padres.

Hay que anotar que la EIB en el Perú pero en el mejor de los casos, se puede clasificar como *modelo de transición*. En las pocas escuelas donde se realiza una educación bilingüe, la enseñanza de la L1 solamente sirve para alcanzar una mejor competencia en la L2, la lengua dominante. De la misma manera se considera al conocimiento indígena como un saber previo que debe articularse con el científico, cuyo aprendizaje es el objetivo de la clase. El hecho de que la enseñanza bilingüe se limita a la primaria, parece afirmar que la EIB estatal puede ser interpretada como un programa de “language shift”. La EIB no cumple los criterios elaborados por Cummins para que una enseñanza bilingüe sea un medio de empoderamiento.

Por otra parte, la cosmovisión andina se enseña para rescatarla y conservarla. Interculturalidad sirve para *el rescate, la preservación y la conservación* de las culturas consideradas de “los otros” desde la perspectiva hegemónica. Según los entrevistados, lo esencial de una educación intercultural está en la conservación de la sabiduría andina. Esta reivindicación podría representar una respuesta frente a la *colonialidad del poder* (cf. Quijano), al proceso de aculturación y a la exclusión histórica de las comunidades indígenas.

Si la educación intercultural sirve para la enseñanza, la preservación y el fortalecimiento de lo propio, las comunidades indígenas se atribuyen a ellas mismas. Es decir, *los indígenas se identifican con la interculturalidad*. Esta interpretación de la interculturalidad se refleja en su debida materia de enseñanza: la educación intercultural sirve para revitalizar la cosmovisión andina, y vice versa a ésta se convierte en su expresión de la interculturalidad, casi en su sinónimo.

Eso parece reforzar la interpretación general que *la interculturalidad es tarea de los indígenas*. La EIB sigue siendo asociada con las zonas rurales y con sus habitantes pobres, principalmente pueblos indígenas. Al atribuir EIB a un grupo menospreciado, ésta misma está percibida como una educación de clase baja. En el discurso normativo, principalmente inserto en uno funcional, se asume que la cultura es del “otro”: los indígenas, siendo los “otros”, son los que “tienen cultura” y, por consiguiente, necesitan de una educación intercultural. Se

considera “cultural” todo lo que se diferencia de las formas hegemónicas; lo occidental no es considerado cultura, por lo menos no de la misma manera. Eso se refleja hasta en los docentes indígenas: dicen que es en el campo donde se encuentra la interculturalidad, porque los niños de la ciudad ya no tienen cultura. Por ende, la educación intercultural se debe realizar en el campo, porque ahí tiene lugar la interculturalidad. Si los ciudadanos necesitan de una educación intercultural es porque tienen que recuperar, avanzar en aspectos culturales.

Al ofrecer *las horas de libre disponibilidad*, el Diseño Curricular Nacional (DCN) facilita la realización de la educación intercultural. En este tiempo se podrían tratar los saberes locales, pero normalmente (por la demanda de los padres) más se enseña comunicación y matemática. Por mucho tiempo, estas áreas fueron las únicas que se evaluaron para ingresar a la secundaria; hace poco que se evalúan las áreas “Personal Social” y “Ciencia y Ambiente”, donde pueden ingresar temas interculturales como por ejemplo la biodiversidad. El ministerio de educación (MED) concibe la educación intercultural como eje transversal del DCN y sirve para diversificarlo. *Diversificar el currículo significa contextualizar los saberes locales*. El DCN, que nace y parte desde el contexto hegemónico, busca desarrollar el razonamiento occidental científico y no pone suficiente énfasis en la existencia de otras formas de entender el mundo. Al diversificar el currículo con los saberes locales, éstos deben encajar en la estructura temática del DCN, en otras palabras, se trata de buscar el equivalente indígena del tema planteado del currículo. Por ende, se considera al conocimiento indígena como un saber previo que debe articularse con el científico, cuyo aprendizaje es el objetivo de la clase. Si los contenidos transmitidos en una educación intercultural normalmente no forman parte del conocimiento hegemónico, se muestra en el simple hecho que no son evaluados y, por lo tanto, ya no tienen más relevancia en la vía de formación.

Aunque prevista para todo el sistema educativo a nivel nacional, la EIB empieza y termina en algunas escuelas primarias en las zonas rurales. Esto se debe, por gran parte, a *la falta de coherencia en las leyes y documentos educativos*. Las contradicciones más saltantes se encuentran en la Ley General de Educación, que enuncia que la EIB es para todos (art. 20), cuando en los incisos se hace alusión a los pueblos indígenas, restringiéndola a las zonas rurales, especialmente donde el castellano no es la lengua materna. Esta desactualización y falta de coherencia normativa generan una desarticulación y desinformación de las políticas, tanto dentro como fuera del MED. De esta manera la EIB se vuelve en un proyecto inseguro y de poca confianza, que no parece ser sostenido. Esto, a su vez, lleva a la negligencia,

desconfianza y falta de motivación por parte de los docentes. Nuevas medidas pierden la credibilidad; tanto la importancia como la factibilidad del proyecto se vuelven dudosas.

Las leyes y documentos educativos fomentan un discurso normativo, funcional. En la LGE, interculturalidad tiene un carácter utópico; se refiere a un “deber ser”, alejado de la realidad, que se debe alcanzar. Queriendo transferir este ideal a la realidad sin hacer alusión a las relaciones de poder y dominación existentes conduce a una visión acrítica de la situación sociocultural en el Perú. En este discurso, interculturalidad significa asumir positivamente la diversidad cultural, sin pensar en las condiciones bajo las cuales se vive. En la escuela, interpretada de una manera decontextualizada y abstracta, interculturalidad se reduce a la *folclorización y banalización de las culturas*. Limitando la cultura a sus aspectos más visibles, la educación intercultural parece cumplirse en conocer y comparar las comidas, ropas y danzas típicas de una región con las nacionales. Así, la interculturalidad, mencionada nominalmente en algunas leyes, sin ser aclarada, es funcional para el sistema socio-económico vigente. *En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura*, ignorando la importancia que tiene el primero para entender las relaciones interculturales.

Hay que recalcar que ni en la educación intercultural realizada por los docentes indígenas se trata directamente la discriminación, los conflictos de identidad, las relaciones de poder y dominación existentes. *El problema de la discriminación es el punto de partida de la educación intercultural, pero no su tema*. En lugar de eso, se intenta luchar contra la discriminación mediante la afirmación cultural, mediante la revitalización de la cosmovisión andina. Una imagen positiva tanto de uno mismo como de grupo es indispensable para una democratización, pero al concentrarse (únicamente) en lo propio existe el peligro que las fronteras entre los grupos se pongan más sólidas.

Considerando el discurso oficial del estado, que es normativo y funcional, la EIB parece, dicho de manera provocativa, un medio de homogenización menos violento o menos traumático. Esto es porque la EIB sigue siendo asociada a los “otros” que deben integrarse a las prácticas hegemónicas. Según los entrevistados, la EIB estatal, presentada como reconocimiento de la pluriculturalidad y expresión de la inclusión social, más es *un medio para tranquilizar a los grupos subalternos*; las concesiones legales deben evitar paros y rebeliones, para que no se produzca un cambio real. El estado como representante de los

grupos del poder no tiene interés verdadero en realizar la EIB, porque ésta podría llevar a un empoderamiento de los grupos subalternos, y los grupos dominantes no quieren transferir en su poder. Finalmente, los intereses políticos son determinados por las dependencias económicas.

El interculturalismo crítico, posición contraria al funcional, se concibe una nueva oferta ético-político. El concepto de la *ciudadanía intercultural*, elaborado por sociólogos peruanos, busca tematizar las relaciones de poder y dominación, y, sobre todo, quiere iniciar un proceso de democratización más amplio. Se entiende como respuesta frente al modelo estado-nación, en el que, a pesar de procesos de homogenización violentos, las diferencias étnicas siguen siendo el motivo de discriminación y desigualdad social.

Si la EIB se vuelve en un medio de esconder la exclusión social o en uno de empoderamiento y de democratización, actualmente está en las manos de los docentes. “*Todo depende de la actitud del maestro*” se revela como uno de los resultados principales de la investigación. Los éxitos posibles de la EIB, son en primer lugar su aceptación y el intento de realizarla, dependen de la voluntad de los maestros. ¿Qué frutos puede dar una EIB cuando los docentes mismos consideran al quechua como un atraso, queriendo dejar su identidad cultural? La afirmación cultural como sensibilización para adentro debe empezar con los maestros. Este cambio de actitud señala un gran compromiso y requiere, sobre todo, paciencia. Por ende, *la realización de la EIB se vuelve en una decisión consciente y personal del maestro*, si ésta es compartida por más docentes, se trata de un paso de una política interna de la escuela. El poder de decisión de los docentes reside en el hecho que son ellos la autoridad más alta de la EIB. Ya no se espera apoyo del gobierno que no parece trabajar en una implementación efectiva de la EIB. Las leyes educativas, al ser tan contradictorias, quedan desconocidas o ya no se toman en serio. La profesión del maestro de la educación intercultural y bilingüe, por consiguiente, se convierte en una vocación, arraigada en la responsabilidad y el respeto por los niños.

Para que se “cumpla” la interculturalidad en el sentido de una democratización, no puede ser ortogada únicamente a los indígenas o a los que deben integrarse, sino debe dirigirse a toda la sociedad. Solo a través de la visibilización de las relaciones de poder y procesos de sensibilización a todos los niveles de la sociedad, especialmente por parte de la sociedad mayoritaria, se pueden combatir la discriminación y la desigualdad social. Eso quiere decir

que la educación intercultural debe dirigirse especialmente a la sociedad mayoritaria: Solo cuando la sociedad mayoritaria misma se percibe como “cultural”, es decir reflexionando sobre las propias prácticas culturales y las relaciones de poder que surgen de éstas, ésta finalmente puede entenderse como esta parte importante dentro de las relaciones interculturales, que realmente es. La educación intercultural solo puede realizarse conforme a su ideal, si toda la sociedad toma esta decisión conscientemente:

“Para lograr la EIB tiene que haber un cambio de actitud. Bastante en todos los actores educativos, los padres, los niños, los profesores, las autoridades educativas, los gobiernos locales, regionales, tiene que haber una voluntad de querer hacer. Y mientras que no haya eso, que no nazca de cada uno de nosotros, entonces, bueno, va a seguir quedando en la teoría, no, como hasta ahora. Años y años y no ha pasado nada. Creo que tiene que pasar por un proceso de sensibilización a todo nivel, a todos los actores educativos. Solo así habrá por lo menos una voluntad de querer hacer, lograr esa educación equitativa, que mucho soñamos, que hasta ahora no se puede dar.”¹⁵³

Sin desconocer los avances positivos de la EIB en el Perú, esta tesis señala la necesidad de revisar los conceptos de una educación intercultural tanto dentro como fuera del nivel educativo y estatal. Esto quiere decir reflexionar sobre los conflictos y relaciones de poder entre las tradiciones culturales; despedirse de la creencia que la EIB es para poblaciones rurales e indígenas; en cambio, la educación intercultural debe dirigirse a la sociedad mayoritaria; apoyar tanto el empoderamiento de los diversos sujetos que no son parte de los grupos dominantes como la inclusión de otras formas de concebir el mundo en el currículo; elaborar juntos un concepto de la educación intercultural, estandarizado en las leyes educativas, que deje colaborar al estado con los docentes.

¹⁵³ Entnommen aus dem Interview mit Neri Mamani Vilca am 3.10.11, Minute 50:22

7.5 Appendix V: Curriculum Vitae

Persönliche Daten:

Name: Hannah Felicitas Vesely

Geburtsdatum/ -ort: 24.01.1988; Wels

Ausbildung:

Jänner 2012: Absolvierung des Bachelorstudiums Rumänisch, Universität Wien, mit Auszeichnung. Titel der Bachelorarbeiten: „Eugène Ionesco: zwischen Fremdheit gegenüber Sprache und dem Streben nach Kommunikation. Darstellung der möglichen Ursachen von Sprachbewertungen und Sprachenkrise bei Eugène Ionesco“ und „Konstruktion einer rumänischen Identität – zur Beziehung zwischen Rumänien, Nation und Literatur“.

Juni 2011: Absolvierung des Moduls Deutsch als Fremdsprache, Universität Wien

Seit Okt. 2010: Lehrgang für Zirkuspädagogik und Zirkuskünste, Zirkus KaOs Wien

Seit Okt. 2006: Diplomstudium Romanistik Spanisch und Rumänisch, Universität Wien. Freie Wahlfächer am Institut für Kultur und Sozialanthropologie, Germanistik und Zeitgeschichte sowie das Modul DaF/DaZ an der Germanistik.

1998 – 2006: Bundesgymnasium Vöcklabruck. Abschluss: Matura mit gutem Erfolg

1994 – 1998: Volksschule Schwanenstadt

Auslandsaufenthalte und Praktika zu Studien- und Weiterbildungszwecken:

August bis Okt. 2011: Forschungsaufenthalt in Cusco, Peru, unterstützt durch das Förderstipendium der Universität Wien

März bis Mai 2011: Unterrichtspraktikum für DaF/DaZ in dem Verein LEFÖ (Beratung, Bildung und Begleitung für Migrantinnen) in Wien

Juni bis Sept. 2010: Praktikum bei der Organisation CEPROSI in Sicuani, Peru

April 2010: Mitarbeit an ökologischen Bauernhöfen in Rumänien im Rahmen des Projekts WWOOF

Sept. bis Februar 2009: Erasmusaufenthalt an der Universität Babeş-Bolyai in Cluj, Rumänien

Juli bis Sept. 2008: Praktikum bei dem Sozialprojekt Circo FantazzTico in San Isidro, Costa Rica

Sept. 2007: Praktikum bei dem Sozialprojekt Circo FantazzTico in San Isidro, Costa Rica

Juli, August 2007: Praktikum bei der Caritas Petroşani in Rumänien

Fremdsprachenkenntnisse:

Englisch: Niveau C1 (nach dem europäischen Referenzrahmen)

Spanisch: Niveau C1

Rumänisch: Niveau B2

Französisch: Niveau A2