



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

***Educación Intercultural Bilingüe in Peru***  
-  
***Theorie und Praxis am Beispiel  
dreier Primarschulen in der Region Áncash***

Verfasserin

Doris Emprechtinger, BA

angestrebter akademischer Grad

**Magistra (Mag.)**

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung

Betreuer:

Dr. Georg Grünberg



## **Danksagung**

Danken möchte ich zuerst meiner Familie, die mich ein Medizinstudium abbrechen ließ, um das zu studieren, was mich wirklich interessierte – auch ohne zu wissen, was genau Internationale Entwicklung ist und was man damit beruflich machen kann.

Danke für euer Vertrauen.

Weiters möchte ich Anna, Feil, Flo, Franzi, Helene, Kathi, Kerstin, Liesi, Nathi, Sandra, Sarah, Sebastian und Thomas danken, die mich auf Teilen oder dem gesamten Weg bis zum Abschluss – und manche schon lange davor – begleitet haben. Besonderer Dank gilt hierbei Helene, an deren Tür ich auch um 2 Uhr nachts klopfen durfte, wenn ich mit der Arbeit nicht mehr weiterwusste.

Danke für eure Freundschaft.

Und natürlich gilt mein Dank auch Herrn Dr. Georg Grünberg, der vor einigen Jahren in einer Lehrveranstaltung mein Interesse an dem Thema der indigenen Völker in Lateinamerika geweckt hat, und mir als Diplomarbeitsbetreuer mit viel Geduld und Rat zur Seite stand.

Danke für Ihre Unterstützung.



# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>DANKSAGUNG.....</b>                                                                                               | <b>3</b>  |
| <b>1. EINLEITUNG.....</b>                                                                                            | <b>9</b>  |
| <b>2. METHODE.....</b>                                                                                               | <b>11</b> |
| 2.1. ÜBERSETZUNGEN .....                                                                                             | 11        |
| 2.2. GROUNDED THEORY.....                                                                                            | 11        |
| 2.3. QUANTITATIVE HYPOTHESENTESTUNG.....                                                                             | 13        |
| <b>3. BEGRIFFE – DEFINITIONEN – KONZEPTE .....</b>                                                                   | <b>14</b> |
| 3.1. INDIANER – INDIGENE – UREINWOHNER .....                                                                         | 14        |
| 3.2. EDUCACIÓN = BILDUNG + ERZIEHUNG? .....                                                                          | 17        |
| 3.3. ÜBERLEGUNGEN ZU KULTUR UND KULTURALITÄT .....                                                                   | 19        |
| 3.3.1. Was ist Kultur?.....                                                                                          | 19        |
| 3.3.2. Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität .....                                               | 21        |
| 3.4. SPRACHE .....                                                                                                   | 23        |
| 3.4.1. Muttersprache.....                                                                                            | 26        |
| 3.4.2. Bilingualismus.....                                                                                           | 28        |
| 3.4.3. Bilingualismus und Diglossie.....                                                                             | 32        |
| 3.4.4. Bilinguale Bildung/Erziehung.....                                                                             | 33        |
| 3.4.4.1. Early Total Submersion (Untertauchen).....                                                                  | 34        |
| 3.4.4.2. Transitional Bilingual Education (Übergang).....                                                            | 35        |
| 3.4.4.3. Maintenance Bilingual Education (Erhaltung) .....                                                           | 36        |
| 3.4.5. Hindernisse bei der Umsetzung von Programmen bilingualer Bildung.....                                         | 36        |
| <b>4. LATEINAMERIKA: VON SPRACHLICHER UND KULTURELLER<br/>ASSIMILATION ZU EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE .....</b> | <b>39</b> |
| 4.1. DER HOMOGENE NATIONALSTAAT ALS NORM UND ZIEL.....                                                               | 39        |
| 4.2. DIE ANFÄNGE BILINGUALER BILDUNG .....                                                                           | 41        |
| 4.3. EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (EBI) .....                                                                    | 42        |
| 4.4. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB) .....                                                                    | 43        |
| 4.5. ALTERNATIVE INDIGENE BILDUNGSMODELLE .....                                                                      | 45        |
| <b>5. PERU.....</b>                                                                                                  | <b>47</b> |
| 5.1. GEOGRAPHISCH-KLIMATISCHE DREITEILUNG .....                                                                      | 47        |
| 5.2. SOZIO-KULTURELLE UND ETHNISCHE BEVÖLKERUNGSVERTEILUNG.....                                                      | 51        |
| 5.2.1. Gesellschaftliche Dreiteilung im andinen Raum.....                                                            | 53        |

|                                                                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>6. GESETZLICHE ENTWICKLUNG INDIGENER BILDUNGSRECHTE IN PERU .....</b>                                                                                        | <b>55</b>  |
| <b>6.1. DIE ANFÄNGE DES NATIONALEN PERUANISCHEN BILDUNGSSYSTEMS.....</b>                                                                                        | <b>55</b>  |
| <b>6.2. STAATLICHER INDIGENISMO UND ERSTE NICHTSTAATLICHE BILDUNGSPROJEKTE .....</b>                                                                            | <b>56</b>  |
| <b>6.3. DIE GRUNDSTEINLEGUNG DES MODERNEN BILDUNGSSYSTEMS .....</b>                                                                                             | <b>58</b>  |
| 6.3.1. <i>Ley General de Educación – Decreto-Ley N° 19326 (1972) .....</i>                                                                                      | <i>58</i>  |
| 6.3.2. <i>Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) (1972) .....</i>                                                                                       | <i>63</i>  |
| 6.3.3. <i>Decreto Ley N° 21156 – Oficialización del Quechua (1975).....</i>                                                                                     | <i>64</i>  |
| <b>6.4. DAS ENDE DES REVOLUTIONÄREN BILDUNGSSYSTEMS .....</b>                                                                                                   | <b>65</b>  |
| 6.4.1. <i>La Constitución para la República del Perú (1979).....</i>                                                                                            | <i>66</i>  |
| 6.4.2. <i>Ley N° 23384 – Ley General de Educación (1982) .....</i>                                                                                              | <i>68</i>  |
| <b>6.5. BILDUNGSPOLITISCHE GLEICHGÜLTIGKEIT ODER INTERKULTURELLE WENDE? .....</b>                                                                               | <b>69</b>  |
| 6.5.1. <i>Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) (1989).....</i>                                                                                   | <i>70</i>  |
| <b>6.6. NEOLIBERALE BILDUNGSWENDE.....</b>                                                                                                                      | <b>71</b>  |
| 6.6.1. <i>Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural (PNEI) (1991) .....</i>                                               | <i>71</i>  |
| 6.6.2. <i>Constitución Política del Perú (1993) .....</i>                                                                                                       | <i>72</i>  |
| <b>6.7. INTEGRATION, INTERKULTURALITÄT UND EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL ..</b>                                                                              | <b>75</b>  |
| 6.7.1. <i>Ley N° 27558 – Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales (2001).....</i>                                                     | <i>76</i>  |
| 6.7.2. <i>Ley N° 27818 – Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (2002) .....</i>                                                                          | <i>77</i>  |
| 6.7.3. <i>Ley N° 28044 – Ley General de Educación (2003) .....</i>                                                                                              | <i>77</i>  |
| 6.7.4. <i>Ley N° 28106 – Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las lenguas aborígenes (2003).....</i>                                      | <i>79</i>  |
| <b>6.8. TERRITORIALER AUSVERKAUF UND INDIGENE PROTESTE .....</b>                                                                                                | <b>79</b>  |
| <b>6.9. DIE AKTUELLE BILDUNGSPOLITIK PERUS.....</b>                                                                                                             | <b>81</b>  |
| 6.9.1. <i>Ley N° 29735 – Ley que regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú (2011) .....</i> | <i>82</i>  |
| 6.9.2. <i>Identifizierung, Anerkennung und Registrierung der escuelas EIB.....</i>                                                                              | <i>83</i>  |
| 6.9.3. <i>Las Escuelas Marca Perú / Redes Educativas Rurales .....</i>                                                                                          | <i>84</i>  |
| 6.9.4. <i>Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad.....</i>                                                                                        | <i>86</i>  |
| <b>7. EMPIRISCHER TEIL.....</b>                                                                                                                                 | <b>90</b>  |
| <b>7.1. EINLEITUNG .....</b>                                                                                                                                    | <b>90</b>  |
| <b>7.2. FORSCHUNGSDESIGN UND METHODIK .....</b>                                                                                                                 | <b>90</b>  |
| 7.2.1. <i>Das problemzentrierte Interview .....</i>                                                                                                             | <i>91</i>  |
| 7.2.2. <i>Der standardisierte Fragebogen.....</i>                                                                                                               | <i>92</i>  |
| 7.2.3. <i>Teilnehmende Beobachtung .....</i>                                                                                                                    | <i>93</i>  |
| <b>7.3. AUFBAU BZW. DURCHFÜHRUNG DER FORSCHUNG .....</b>                                                                                                        | <b>94</b>  |
| <b>7.4. ÁNCASH.....</b>                                                                                                                                         | <b>95</b>  |
| 7.4.1. <i>Allgemeine Daten.....</i>                                                                                                                             | <i>95</i>  |
| 7.4.2. <i>Armut und Analphabetismus.....</i>                                                                                                                    | <i>96</i>  |
| 7.4.3. <i>Schulen und Bildung.....</i>                                                                                                                          | <i>96</i>  |
| <b>7.5. ESCUELAS EIB UND DOCENTES EIB IN ÁNCASH .....</b>                                                                                                       | <b>97</b>  |
| <b>7.6. ESCUELAS MARCA PERÚ – REDES EDUCATIVAS RURALES IN ÁNCASH .....</b>                                                                                      | <b>100</b> |

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>7.7. ESCUELA INTI (PROVINZ CARHUAZ)</b>                                  | <b>102</b> |
| 7.7.1. Allgemeine Angaben zur Escuela Inti                                  | 102        |
| 7.7.2. Gestaltung des Unterrichts                                           | 103        |
| 7.7.3. Escuela Inti – Urpichallay – Red de Docentes Alli Shonkuwan Rurashun | 107        |
| 7.7.4. Quechua – schriftlose Sprache?                                       | 109        |
| <b>7.8. ESCUELA KILLA (PROVINZ HUARAZ)</b>                                  | <b>111</b> |
| 7.8.1. Allgemeine Angaben zur Escuela Killa                                 | 111        |
| 7.8.2. Gestaltung des Unterrichts                                           | 113        |
| 7.8.3. Die Escuela Killa und die andine Identität                           | 116        |
| <b>7.9. ESCUELA QUYLLUR (PROVINZ HUARAZ)</b>                                | <b>118</b> |
| 7.9.1. Allgemeine Angaben zur Escuela Quyllur                               | 119        |
| 7.9.2. Gestaltung des Unterrichts                                           | 120        |
| 7.9.3. Escuela Quyllur – Kulturelle Theorie und bilinguale Praxis           | 123        |
| 7.9.4. Die Maschen des ministeriellen Netzwerkes                            | 125        |
| <b>7.10. INDIGENE HERKUNFT UND EIB AN DER UNMSM/PUCP IN LIMA</b>            | <b>125</b> |
| 7.10.1. UNMSM                                                               | 126        |
| 7.10.2. PUCP                                                                | 127        |
| 7.10.3. Diskussion der Ergebnisse der Fragebögen                            | 128        |
| <b>7.11. VARIABLEN DES SCHEITERNS ODER GELINGENS VON EIB</b>                | <b>128</b> |
| 7.11.1. Kontinuität                                                         | 129        |
| 7.11.2. Schulbücher / Medien                                                | 129        |
| 7.11.3. Lehrpläne                                                           | 130        |
| 7.11.4. Politische und ökonomische Macht                                    | 130        |
| 7.11.5. Lehrende der EIB                                                    | 130        |
| 7.11.6. Eltern und indigene Gemeinde                                        | 131        |
| <b>8. CONCLUSIO</b>                                                         | <b>132</b> |
| <b>9. LITERATURVERZEICHNIS</b>                                              | <b>137</b> |
| 9.1. MONOGRAFIEN, SAMMELBÄNDE UND (ONLINE-)PAPERS                           | 137        |
| 9.2. GESETZESTEXTE                                                          | 146        |
| 9.3. HINTERGRUNDLITERATUR                                                   | 147        |
| 9.4. INTERNETQUELLEN                                                        | 148        |
| <b>10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>                                            | <b>150</b> |
| <b>11. VERZEICHNIS TABELLEN UND GRAFIKEN</b>                                | <b>151</b> |
| <b>12. INTERVIEWVERZEICHNIS</b>                                             | <b>152</b> |
| <b>13. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b>                                            | <b>153</b> |
| <b>ANNEX</b>                                                                | <b>155</b> |
| I. PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021                                      | 155        |
| II. CALENDARIO AGROFESTIVO DER GEMEINDEN DES RED AUSANGATE                  | 157        |
| III. INTERVIEWLEITFÄDEN                                                     | 158        |

|                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>IV. FRAGEBOGEN (LENGUAS Y CULTURAS EN LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA) .....</b> | <b>162</b> |
| <b>V. ZUSAMMENFASSUNG .....</b>                                                    | <b>164</b> |
| <b>VI. SUMMARY .....</b>                                                           | <b>165</b> |
| <b>VII. RESUMEN.....</b>                                                           | <b>166</b> |
| <b>VIII. LEBENSLAUF .....</b>                                                      | <b>167</b> |



## 1. Einleitung

No obstante, todos somos conscientes – y en primer lugar los indígenas que lucharon por tales conscientes – de la brecha todavía insalvable que separa el discurso académico y la retórica legal de lo que realmente ocurre en las aulas, tanto con educandos indígenas como no-indígenas.<sup>1</sup> (López 2011: 12)

Luis Enrique López, einer der bekanntesten peruanischen Bildungsexperten und Linguisten, fasst hier in einem Satz zusammen, womit sich diese Diplomarbeit mit dem Titel *Educación Intercultural Bilingüe in Peru – Theorie und Praxis am Beispiel dreier Primarschulen in der Region Áncash* auf den nächsten Seiten beschäftigen wird.

Seit mehr als 30 Jahren arbeiten die lateinamerikanischen Staaten und die internationale Gemeinschaft nun an der Realisierung indigener Bildungsprojekte, seit mehr als 20 Jahren ist *Interkulturelle Zweisprachige Bildung/Erziehung* in Lateinamerika als unabhängige Bildungsform anerkannt und ein regelmäßiges Thema bildungspolitischer Kongresse und seit mehr als 10 Jahren wird indigenes Wissen auch in so genannten *Indigenen* oder *Interkulturellen Universitäten* in Bolivien, Brasilien, Guatemala, Ecuador, Chile, Kolumbien, Peru, Mexiko und Nicaragua systematisch erforscht und vermittelt. (vgl. López 2011: 14-15) Dennoch gibt es nach wie vor viele Defizite hinsichtlich der Verwendung der indigenen Muttersprache und der Vermittlung indigener Kulturen im Unterricht und der Realisierung einer bi- oder interkulturellen Bildung für die Gesamtgesellschaft.

In Peru werden von BildungsexpertInnen seit Langem ganz unterschiedliche Gründe für diese Defizite genannt, u.a. eine fehlende politische und rechtliche Kontinuität innerhalb des Bildungssystems oder ein fehlendes Bewusstsein der mestizischen, spanischsprachigen Bevölkerung dafür, dass *Interkulturelle Zweisprachige Bildung/Erziehung* die Gesellschaft Perus als ein Ganzes betrifft. Mit dem letzten Regierungswechsel im Jahr 2011 implementierte die Regierung Ollanta bzw. das Bildungsministerium drei neue Beschlüsse und Richtlinien, die zu einer verbesserten Umsetzung der *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) innerhalb des peruanischen Nationalstaates führen sollten. Ein Forschungsaufenthalt in Peru meinerseits sollte dazu dienen, folgende Frage zu klären: ***Wie gestaltet sich die praktische Umsetzung der aktuellen Bildungspolitiken und Bildungsprogramme, die zu einer Verbesserung der***

---

<sup>1</sup> Kein Zweifel, uns allen – und in erster Linie den Indigenen, die für diese Veränderungen gekämpft haben – ist die noch immer unüberwindbare Kluft bewusst, die den akademischen Diskurs und die gesetzliche Rhetorik von dem, was wirklich in den Klassen passiert, trennt, sowohl mit indigenen als auch nicht indigenen SchülerInnen. (Übersetzung durch D.E.)

## ***Educación Intercultural Bilingüe in ganz Peru führen soll, am Beispiel der Region Áncash?***

In diesem Zusammenhang wurden auch drei Hypothesen formuliert, die sich bei der Formulierung der Forschungsfrage ergaben und als Leitlinien deren Beantwortung erleichtern sollten.

- Die Definition spezifischer Kriterien für EIB-Schulen hilft den Bedarf an Ressourcen (Lehrende, Materialien, Infrastruktur) zu ermitteln und so qualitativ hochwertige Bildungsstandards zu ermöglichen.
- Trotz der positiven rechtlichen wie politischen Entwicklung der letzten 15 Jahre wird EIB gesellschaftlich in vielen Teilen des Landes nicht als Priorität erkannt, da sie nach wie vor als Bildungskonzept für die indigenen Völker verstanden wird.
- Die Entwicklung der EIB fand auf nationaler Ebene lange Zeit eher *für* als *mit* den Indigenen statt, für eine nachhaltige Implementation auf lokaler Ebene bedarf es jedoch unbedingt des Rückhalts der indigenen Gemeinschaft.

So besteht diese Arbeit aus insgesamt sieben Kapiteln: Kapitel 2 gibt einen kurzen Überblick über die verwendete Methode, die vor der Darlegung der empirischen Forschung in Kapitel 7 noch einmal vertieft wird. Kapitel 3 beschäftigt sich mit der Definition von in der Arbeit immer wiederkehrenden Begriffen und Konzepten wie *Bildung*, *Erziehung*, *Sprache* oder *Kultur*, die als Hilfestellung für das Verständnis der Arbeit dienen soll. Kapitel 4 handelt von der Entwicklung indigener Bildung von den Versuchen der kulturellen und sprachlichen Homogenisierung der lateinamerikanischen Nationalstaaten kurz nach der Unabhängigkeit bis hin zur Etablierung der *Educación Intercultural Bilingüe* in den letzten 20 Jahren. Kapitel 5 gibt schließlich einen Überblick über das Land Peru und seine geografisch-klimatische, sozio-kulturell und ethnische Dreiteilung, um ein besseres Verständnis der Entwicklung der nationalen Bildungspolitiken und Bildungsgesetze zu ermöglichen, die in Kapitel 6 besprochen wird. Wie bereits erwähnt erörtert Kapitel 7 die verwendete Methode noch einmal im Detail, bevor es anschließend erst auf die Projektregion Áncash und dann auf die praktische Umsetzung der aktuellen Bildungspolitiken anhand der ExpertInneninterviews und der besuchten Schulen eingeht. In Kapitel 8 werden schließlich die Ergebnisse in Form einer Conclusio diskutiert.

## 2. Methode

Wir beschäftigen uns mit irdischen Gegenständen. Obwohl diese oft ebenso wenig faßbar [sic!] sind wie die Sonne oder die Sterne (Personen, Gruppen, Kollektive, die allein oder gemeinsam handeln und interagieren), verfügen wir wie Galileo über eine wirkungsvolle Entdeckungsmethode. (Strauss / Corbin 1996: 1)

Die *wirkungsvolle Entdeckungsmethode* dieser Arbeit gründet sich dabei auf mehreren Stützen: im theoretischen Teil auf die Analyse von Primärquellen (u.a. peruanische Gesetzestexte und Bildungspläne) und die deskriptiv-analytische Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Sekundärliteratur; im empirischen Teil auf persönlich vor Ort erhobene quantitative Fragebögen, qualitative (problemzentrierte / narrative) Interviews und teilnehmende Beobachtungen in drei Primarschulen. Bei der Analyse der qualitativen Methoden wird dabei punktuell auf das Konzept der *Grounded Theory* zurückgegriffen.

### 2.1. Übersetzungen

Während englische Originalzitate aufgrund des Status von Englisch als internationaler Forschungssprache nicht übersetzt wurden, erachtete die Autorin der Diplomarbeit die Übersetzung der spanischen Zitate in den Fußnoten als notwendig, um die Arbeit einer möglichst breiten Gruppe an LeserInnen zugänglich zu machen (schraffiertes Schriftbild gefolgt von der Anmerkung *Übersetzung durch D.E.*). Grundsätzlich wurde dabei auf eine genderneutrale bzw. gendergerechte Schreibweise geachtet. Ausnahmen bilden hier die peruanischen Gesetzestexte, die aufgrund inhaltlicher, soziokultureller wie geschichtlicher Überlegungen möglichst detailgetreu paraphrasiert bzw. wörtlich übersetzt wurden.

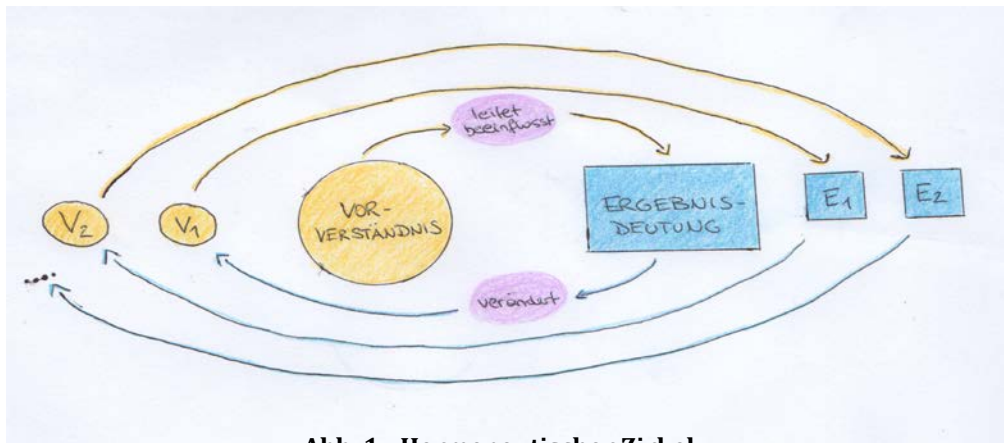
### 2.2. Grounded Theory

Im Bereich der qualitativen Sozialforschungen gibt es viele Methoden, die eine analytische Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen erlauben. Die erstmals in den 1960er-Jahren von Anselm Strauss und Barney Glasner vorgestellte *Grounded Theory* ist

ein Verfahren sozialwissenschaftlicher Hermeneutik – der Lehre vom Verstehen, Deuten, Auslegen von Texten und anderen sozialweltlichen Artefakten und Symbolisierungen. Auf der Basis von Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Kontexten werden [...] theoretische Konzepte und Modellierungen entwickelt und dabei fortwährend rekursiv an die Erfahrungsebene zurückgebunden. (Breuer 2009: 39)

Mit anderen Worten wird nicht nur eine Forschungsfrage oder Hypothese formuliert um anschließend empirisch überprüft zu werden – vielmehr wird offen und flexibel auf gewonnene Erkenntnisse eingegangen, wodurch die Theorie an die Fortschritte des Forschungsprozesses angepasst und als Resultat dieses Prozesses formuliert wird. Diese Art des Forschens erinnert an eine Kreisbewegung, wie sie auch in der These des

hermeneutischen Zirkels angewandt wird: Persönliches Vorverständnis trifft auf bestimmte Ereignisse, Handlungen oder empirische Daten, was einen Versuch des Deutens oder Verstehens der Ereignisse auslöst. Das persönliche Verständnis wird durch den darauf folgenden Veränderungsprozess beeinflusst oder revidiert. Wiederholt sich diese Kreisbewegung erneut ergibt sich schlussendlich sogar eine hermeneutische Spiralbewegung. (vgl. Breuer 2009: 48)



**Abb. 1 - Hermeneutischer Zirkel**

Die *Grounded Theory* ist somit eine qualitative Forschungsmethode, die eine Reihe von Verfahren nutzt, um induktiv eine Theorie über ein bestimmtes Phänomen oder einen bestimmten Untersuchungsbereich abzuleiten. (vgl. Strauss / Corbin 1996: 7-8) So findet ein stetes Hin und Her zwischen den Phasen der Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung statt. Drei Bestandteile – die *Grounded Theory Essentials* – sind dabei von zentraler Bedeutung im Rahmen des Forschungsprozesses:

- Die *Art des Kodierens* zielt nicht nur auf die Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene ab, sondern fördert die Bildung von theoretischen Konzepten, die Erklärungswert besitzen.
- Auf das Kodieren folgt das *theoretische Sampling*, das die konstante und konsequente Auswertung der Interviews und Daten während des Forschungsprozesses fordert. Ziel ist es dabei, die weiteren Forschungsschritte besser planbar zu gestalten. Dies bedeutet, dass beispielsweise die Wahl der InterviewpartnerInnen nicht im Vorhinein getroffen wird, sondern von der aktuellen Forschungssituation abhängt.
- Schließlich müssen *Vergleiche* zwischen den Phänomenen und Kontexten gezogen werden, aus denen schließlich die theoretischen Konzepte erwachsen.

(vgl. Strauss 2004 in Breuer 2009: 41)

Im Hinblick auf die qualitative Forschung dieser Arbeit hat sich die *Grounded Theory* als ideale Methode herausgestellt, da auf eine erste Phase der theoretischen Annäherung an das Thema (Datenerhebung mittels Primär- und Sekundärliteratur) ein Forschungsaufenthalt in Peru folgte, der durch die geführten Interviews und Beobachtungen neue Phänomene offenlegte (Datenauswertung), die Einfluss auf die Theoriebildung hatten. Vor Ort wurden dabei Interviewkontakte aufgrund der jeweils aktuellen Forschungssituation geknüpft und die Schulen, in denen die *teilnehmenden Beobachtungen* durchgeführt wurden, nach spezifischen Kriterien im Hinblick auf die Umsetzung von EIB ausgewählt.

### **2.3. Quantitative Hypothesentestung**

Ein Teil der Forschung wurde nach entsprechender Hypothesenbildung unter Zuhilfenahme quantitativer Methoden, genauer gesagt dem *standardisierten Fragebogen*, durchgeführt. Anders als bei den qualitativen Interviews ging es hier also nicht mehr darum, neue Hypothesen zu entwickeln oder diese dem aktuellen Wissensstand anzupassen, sondern eine objektive Messung durchzuführen und so eine aufgestellte Hypothese zu überprüfen. (vgl. Raithel 2008: 67)

Standardisierte Fragebögen sind dabei umfangreich einsetzbar, können sich an Einzelpersonen oder ganze Gruppen richten, sind wenig zeit- und kostenaufwendig und ihre Auswertung ermöglicht nachvollziehbare und überprüfbare Schlussfolgerungen. (vgl. ebd. 65ff) Im Falle dieser Arbeit setzte sich der Fragebogen aus geschlossenen wie halboffenen Fragen zusammen, die zu unterschiedlichen thematischen Blöcken kombiniert wurden und auch soziostatistische Daten umfassten.

Da die Ergebnisse der qualitativen Interviews und Beobachtungen sowie der standardisierten Fragebögen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Beantwortung der Forschungsfrage stehen, werden sie formal wie auch inhaltlich im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 7) näher behandelt. Zuerst gilt es nun jedoch einen Überblick über zentrale Begrifflichkeiten und Definitionen zu geben, um die Basis für die Beantwortung der Forschungsfrage zu schaffen.

### 3. Begriffe – Definitionen – Konzepte

Der Arbeitstitel meiner Diplomarbeit lautete *Interkulturelle Zweisprachige Erziehung (IZE) und Projekte indigener Bildung in Peru*. Meiner Meinung nach ist die wichtigste Aufgabe eines Arbeitstitels, die zentralen Inhalte einer Forschung oder eines Projekts abzustecken bzw. einen Rahmen zu bilden, der dem/der Studierenden dabei hilft, nicht auf dem Weg zur fertigen Arbeit verloren zu gehen. Diese Rolle erfüllte der von mir gewählte Arbeitstitel zwar problemlos, doch zeigte sich relativ schnell, dass einige der behandelten Themengebiete wie *Bildung* und *Interkulturalität* Begriffe oder Konzepte sind, die jeder Mensch für sich anders auffasst bzw. interpretiert. In diesem Kapitel soll es daher zuerst zu einer allgemein gehaltenen Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen oder Konzepten kommen, um für den/die Leser/in ein besseres Verständnis der Diplomarbeit zu gewährleisten, bevor sie später am konkreten Beispiel Peru besprochen werden. Es wird dabei kein Anspruch auf Vollständigkeit oder allgemeine Gültigkeit der Definitionen erhoben, sondern lediglich versucht, Schwierigkeiten oder Unklarheiten, die im Zusammenhang mit deren Verwendung auftreten können, zu thematisieren.

So gilt es nun in diesem Kapitel nicht nur, den Begriff *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) – also *Interkulturelle Zweisprachige Bildung/Erziehung* – in seine kleinsten Einheiten zu zerlegen, sondern auch zu definieren was *Muttersprache* (im Unterschied zu anderen Formen von Sprache) ist und welche Rolle sie in der Bildung/Erziehung eines jeden Kindes spielt. Im Zuge der einzelnen Begriffsdefinitionen wird auch immer wieder auf Peru als Referenzpunkt verwiesen. Als ersten Schritt sollen jedoch die *indigenen Völker* Erwähnung finden, die seit Längerem untrennbar mit der EIB verbunden sind.

#### 3.1. Indianer – Indigene – Ureinwohner

In ihrem Text von 1994 schreibt Stamatopoulou, dass es eigentlich keinen Unterschied macht, ob bestimmte Menschengruppen als *eingeboren*, *Indianer*, *indigen*, *Ureinwohner*, *Indios* oder *Stammesangehörige* bezeichnet werden. Diese Begriffe seien alle weitgehend miteinander austauschbar, da sie keine Selbst- sondern eine Fremdbezeichnung darstellen. Die Selbstbezeichnung indigener Völker in ihren eigenen Sprachen bedeutet übersetzt meist nichts anderes als *Menschen*. (vgl. Stamatopoulou 1994: 73)

Einen einzigen Namen oder eine einzige Bezeichnung zu finden, die diesen über die ganze Welt verstreut lebenden Menschengruppen gerecht wird, ist somit eigentlich unmöglich, weshalb es auch nach wie vor keine international anerkannte Definition von *indigenen*

Völkern gibt. (UNPFII 2008: 7) Im wissenschaftlichen wie politischen Kontext wird meist auf die Arbeitsdefinition von José Martínez Cobo, dem ehemaligen Sonderberichterstatter für indigene Völker der UNO, verwiesen:

Indigenous communities, peoples and nations are those which, having a historical continuity with pre-invasion and pre-colonial societies that developed on their territories, consider themselves distinct from other sectors of the societies now prevailing in those territories, or parts of them. They form at present nondominant sectors of society and are determined to preserve, develop and transmit to future generations their ancestral territories, and their ethnic identity, as the basis of their continued existence as peoples, in accordance with their own cultural patterns, social institutions and legal systems. (Martínez Cobo 1986 zit. In. UNPFII 2008:7)

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit sind sicher zwei der oben genannten Merkmale besonders interessant: Einerseits die nicht-dominante Position in der Gesellschaft (oft bis hin zur Marginalisierung oder Diskriminierung), andererseits der Wille, die eigene ethnische Identität – Kultur, Sprache, Weltanschauung, etc. – zu erhalten, zu entwickeln und an die nächste Generation weiterzugeben. Durch das erste Merkmal lässt sich erklären, warum *Educación Intercultural Bilingüe* als Bildungsmodell seit Jahrzehnten mit dem Problem gesellschaftlicher Anerkennung kämpft; durch das zweite Merkmal warum es sich dennoch für dieses Modell zu kämpfen lohnt.

So wie die Internationale Arbeitsorganisation (ILO) in ihrer Konvention 169 von 1989 den Begriff *indigen* als fundamentales Kriterium zur Bezeichnung dieser Gruppen bestimmt (vgl. ILO 1989: Art. 1/2), soll auch in dieser Arbeit den Begriffen *indigen* bzw. *indígena* der Vorzug gegenüber anderen Begriffen gegeben werden: So stellt beispielsweise das spanische Wort *indio* (Indianer) eine historische Denomination dar, die im Rahmen der kolonialen Expansion die in Südamerika *entdeckten* Personen beschrieb und durch Rassismus, kulturelle Diskriminierung und gesellschaftliche Vorurteile schließlich zu einem Schimpfwort wurde. (vgl. Zúñiga / Gálvez 2002: 301-312) „Indio es sinónimo de pobre y mísero.“<sup>2</sup> (Rosner 1998: 231; Herv. durch D.E.)

*Indigen* ist heute der bevorzugte Begriff in politischen wie juristischen Zusammenhängen und kann darüber hinaus noch im weitesten Sinne als neutraler Begriff gelten. Seine etymologische Bedeutung beschränkt sich darauf festzustellen, dass eine Person ursprünglich von einem bestimmten Ort stammt (vgl. Ballón Aguirre 2004: 16): Aus dem Altlateinischen stammend setzt es sich aus *indu* (innen) und *genus* (geboren) zusammen und bedeutet so wörtlich übersetzt *in einem Land geboren*. Ein Synonym dafür, welches vor allem in spanischen und französischen Texten häufiger Anwendung findet, ist der

---

<sup>2</sup> Indio (bzw. Indianer) steht synonym für arm und elend. (Übersetzung durch D.E.)

Begriff *autochthon* vom altgriechischen *autokhthon*, was wörtlich übersetzt ebenfalls nichts anderes bedeutet als *aus einem Land hervorgehen*, also einheimisch.<sup>3</sup>

Die indigenen Völker Amerikas werden dabei vor allem durch zwei sehr unterschiedliche Charakteristiken geeint: Auf der einen Seite die physische Armut, in der sie leben (Analphabetismus<sup>4</sup>, Marginalisierung durch das Bildungssystem, schlechtere Gesundheits- und Ernährungslage, etc.), auf der anderen Seite der kulturelle Reichtum, den sie durch ihre Mythen, Legenden, Tänze, Musik, Riten, Traditionen und Wertvorstellungen bewahren konnten. (vgl. Chirinos Rivera / Zegarra Leyva 2004: 10)

In Peru wiederum fand die *Comisión Permanente del Congreso de la República* (vgl. 2002a: Artikel 2) in einem Gesetz von 2002 folgende Definition für *indigene Völker*:

Son pueblos originarios que tienen derechos anteriores a la formación del Estado peruano, mantienen una cultura propia, un espacio territorial y se autorreconocen como tales. En éstos se incluye a los pueblos en aislamiento voluntario o no contactados, así como a las comunidades campesinas y nativas. La denominación “indígenas” comprende y puede emplearse como sinónimo de “originarios”, “tradicionales”, “étnicos”, “ancestrales”, “nativos” u otros vocablos.<sup>5</sup>

Diese Definition heizte in Peru eine ohnehin bereits sehr kontroverse wissenschaftliche Diskussion hinsichtlich der Selbst- und Fremdzuschreibung des Begriffs *indigen* noch zusätzlich an. Chirinos Rivera / Zegarra Leyva (vgl. 2004: 9) beschreiben in ihrem Text drei unterschiedliche Positionen innerhalb dieser Debatte:

1. *Indigen* sind nur die Völker des Amazonasgebietes, die in begrenztem Kontakt zur kreolischen Mehrheitsbevölkerung stehen.
2. *Indigen* sind alle Völker der Anden und des Amazonas, die ihre Muttersprache bewahren konnten.
3. *Indigen* sind alle Völker oder Gruppen, die ein prähispanisches kulturelles Erbe bewahren konnten und in einem bestimmten Gebiet eigene Lebensweisen behalten

---

<sup>3</sup> vgl. <http://www.etymonline.com/index.php> [letzter Zugriff: 12.11.2013]

<sup>4</sup> Chirinos Rivera und Zegarra Leyva zeichnen hier einen westlich geprägten Weg davon, was schriftliche Norm und schriftloser Mangel ist. Ganz im Gegenteil darf jedoch nicht der voreilige Schluss gezogen werden, dass Schriftlosigkeit im Falle indigener Völker automatisch mit Analphabetismus gleichzusetzen ist. Indigene Völker verfügen meist über eigene Methoden des Denkens und Wissenserwerbes, ausgehend von ihren Ritualen und Traditionen. Oder wie einer meiner Interviewpartner es formulierte: „*Son sabios en su materia. [...] No son analfabetos, son muy sabios.*“ (Solano #00:14:20-6#) (*Sie sind Gelehrte in ihren Fachgebieten. [...] Sie sind keine Analphabeten, sie sind sehr weise.*)

<sup>5</sup> Es sind ursprüngliche Völker die Rechte noch von vor der Formung des peruanischen Staates halten, die eine eigene Kultur und einen territorialen Raum bewahren und sich auch selbst als solche erkennen. Dies gilt sowohl für die in freiwilliger Isolation lebenden oder nicht kontaktierten Völker, als auch für die bäuerlichen und eingeborenen Gemeinden. Die Bezeichnung „indigene“ [Völker] kann durch Synonyme wie „ursprüngliche“, „traditionelle“, „ethnische“, „uralte“, „eingeborene“ oder andere Vokabeln, die es umfasst, zur Verwendung kommen. (Übersetzung durch D.E.)



bzw. weiterentwickeln konnten (die Nachkommen dieser Gruppen sind ebenfalls *indigen*, auch wenn sie außerhalb ihrer traditionellen Territorien leben).

Dieser Auflistung fügen Chirinos Rivera und Zegarra Leyva (vgl. 2004: 9f) noch das Kriterium der *Selbstbezeichnung* hinzu, wodurch sich zumindest die Amazonasvölker Perus schon seit Jahrzehnten selbst als *indigen* erkennen. Die andinen Völker Perus hingegen bezeichnen sich seit der Agrarreform von 1969 eher als *campesinos* (Bauern), da die Begriffe *indio* und *indígena* von der Reform als pejorativ abgelehnt wurden. Dies rührt daher, dass es zumindest seit den 1940er-Jahren eine eindeutige Tendenz der Integration der indigenen Völker in eine peruanische Nationalität gibt – sich diesem Trend zu widersetzen und sich selbst als *indigen* zu bezeichnen ließe sich mit einer Ablehnung einer möglichen sozialen Integration gleichsetzen, was nicht im Sinne vieler indigener Personen lag bzw. liegt. (vgl. Chirinos Rivera / Zegarra Leyva: 12)

### **3.2. Educación = Bildung + Erziehung?**

Während romanische Sprachen wie Spanisch, aber auch Englisch als germanische Sprache, mit nur einem Wort – *educación* (*education*) – auskommen, gibt es im Deutschen eine begriffliche Zweiteilung: *Bildung* und *Erziehung*. Nun stellt sich die Frage, wo die Unterschiede und wo die Gemeinsamkeiten dieser sprachlichen Zweiteilung liegen: „[Es] ist klar, daß [sic!] *Erziehung* und *Bildung* verschiedene Begriffe sind, die zwar irgendwie miteinander zusammenhängen, aber doch Unterschiedliches aussagen.“ (Hohnholz 1990: 17)

So ist *Bildung* laut Faschingeder et al (vgl. 2005: 7, 10) eine reine Erfindung des deutschsprachigen Raumes, während man *educación/education* als *Erziehung* übersetzen müsse. *Bildung* ermögliche dem mündigen Individuum die selbstbestimmte Entfaltung (Stichwort *Selbstermächtigung*), denn nur ein gebildeter Mensch ist ein emanzipierter Mensch und somit Akteur seiner eigenen Geschichte. (vgl. Langthaler / Lichtblau 2006: 7) Dabei darf Bildung jedoch nicht als losgelöst von der jeweiligen Gesellschaft gesehen werden: „Aufmerksamkeit muss daher den Fragen zukommen, wer den Bildungsbegriff mit Sinn und Bedeutung füllt, wer daraus ihre/seine schicht- und klassenspezifische Kultur füttert und welche Rolle wer damit Bildung in der Gesellschaft zuspricht.“ (Faschingeder et al 2005: 18) Diese Fragen gilt es umso mehr in einer Gesellschaft wie der peruanischen zu stellen, in der verschiedene sprachliche und kulturelle Realitäten aufeinandertreffen, Bildungspolitik aber von der Hauptstadt Lima ausgeht. *Bildung* emanzipiert so nicht nur, sie reproduziert auch bestehende gesellschaftliche Strukturen (vgl. Langthaler / Lichtblau

2006: 7) – was im Falle von Peru eine Förderung von westlichen Bildungsinhalten und Spanisch auf Kosten indigener Sprachen und indigenen Wissens bedeutet.

In einem Werk von 2008 versuchen Hörner, Drinck und Jobst die Begriffe *Bildung* und *Erziehung* durch eine genaue Bestandsaufnahme aller ihrer Bedeutungen und konnotativen Nebenbedeutungen voneinander zu trennen. Wie Faschingeder zeigen sie dabei, dass bei dem vom deutschen Idealismus geprägte Begriff *Bildung* die Eigenständigkeit des Individuums, und somit auch seine Emanzipation im Vordergrund stehen. *Erziehung* weise hingegen eindeutige normative Kompetenzen auf. (vgl. Hörner / Drinck / Jobst 2008: 10ff)

Auch ich stimme – zumindest im Hinblick auf westlich geprägte Gesellschaften – dieser Unterscheidung zwischen *Erziehung* und *Bildung* zu: In diesen Gesellschaften meint *Erziehung* meiner Meinung nach die Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung, sowie die Entwicklung von Verhaltensweisen und Anschauungen einer Person durch sein/ihr soziales Umfeld – zuerst durch die Eltern bzw. Familie, später durch Schule und Gesellschaft. *Bildung* hingegen bezieht sich auf den lebenslangen Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Kenntnissen, sowohl schulisch-strukturierter als auch außerschulisch-individueller Natur. Somit ist *Erziehung* im westlichen Kulturkreis etwas, das von außen auf die Person einwirkt und sie in ihrer Persönlichkeit formt, während bei *Bildung* der Wissensgewinn und die ganzheitliche Entwicklung im Vordergrund stehen.

Diese Betonung des *westlichen Kulturkreises* ist an dieser Stelle deshalb notwendig, weil die Konsultation eines etymologischen Wörterbuches zu einem anderen Ergebnis hinsichtlich der Bedeutung von *Erziehung* führt. So wird unter dem Begriff heute zwar die *geistige und charakterliche Formung eines Menschen (besonders Kinder) in Einklang mit der Gesellschaft* <sup>6</sup> verstanden, doch ist dies nicht dessen ursprüngliche Bedeutung: *Erziehen* stammt vom althochdeutschen *irziohan* bzw. dem lateinischen *ēducere* ab, was eigentlich *herausziehen* bedeutet. Somit lässt sich argumentieren, dass *Erziehung* ursprünglich dazu gedacht war, etwas aus einem Individuum herauszuziehen – beispielsweise das Potential, sich eigenständig weiterzuentwickeln. Während der westliche Kulturkreis offensichtlich von dieser Vorstellung abgerückt ist und sich mit den Worten Freires heute eines *Bankiers-Konzept* bedient, bei dem Erziehung zu einer Art *Spareinlage* wird, die SchülerInnen nur passiv aufnehmen (vgl. Freire 1973: 57-58),

---

<sup>6</sup> vgl. <http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher/> [letzter Zugriff: 29.11.2013]

scheinen indigene Kulturen *Erziehung* nach wie vor in der Form von *ēducere* zu leben. So gab es zwar auch in den von mir besuchten indigenen Schulen grundsätzlich die Person des Lehrers und Schülers, nur sagte dies nichts darüber aus, wer lehrt und wer lernt. Lehrende können auch zu Lernenden werden und umgekehrt, da Wissen nie absolut ist, sondern vom eigenen Lebensweg und den darauf gemachten Erfahrungen abhängt. (vgl. Freire 1973: 76-77)

Da *Educación Intercultural Bilingüe* ein zentrales Thema meiner Arbeit ist, werden die Begriffe *Bildung* und *Erziehung* laufend darin vorkommen. Die Verwendung eines oder beider Begriffe beruht folglich ausschließlich auf meiner eigenen Interpretation bzw. Schwerpunktsetzung. In den Fällen, in denen ich *Bildung/Erziehung* in dieser Form anführe, möchte ich darauf aufmerksam machen, dass hier beide Aspekte berücksichtigt werden sollen.

### 3.3. Überlegungen zu Kultur und Kulturalität

#### 3.3.1. Was ist Kultur?

Dies ist wohl eine der umstrittensten Fragen der Sozialwissenschaften, die seit geraumer Zeit den unterschiedlichsten Trends folgend kontrovers diskutiert wird. Viele AutorInnen erkennen heute mehrere hundert verschiedene Definitionen zum Begriff *Kultur*<sup>7</sup> – eine allumfassende Beschreibung für Kultur zu finden wird somit schwierig.

In der Fachliteratur werden aus Mangel an einer allumfassenden Beschreibung oft so genannten *Kulturmodelle* verwendet, wie beispielsweise der *Kulturelle Eisberg*: diese Analogie veranschaulicht, dass wie bei einem echten Eisberg nur ein Teil von



Abb. 2 - Der Kulturelle Eisberg

<sup>7</sup> Kroeber/Kluckhohn haben im Jahre 1952 bereits 164 Definitionen für den Begriff *Kultur* gefunden, wobei sie davon ausgingen, dass sie bei weiterer Recherche doppelt so viele Definitionen finden würden. In den vergangenen 50 Jahren sind es so sicher nicht weniger Definitionen geworden. (vgl. Földes 2009: 505)

Kultur über der *Wasseroberfläche* liegt und somit erkennbar ist (wie z.B. Kleidung, Sprache oder Rituale), während der Großteil des *Kultur-Berges* unter Wasser und somit unsichtbar bleibt (z.B. Werte, Denkweisen oder Glauben). (vgl. Földes 2009: 505)

Wenn man den Überlegungen von Gürses folgt, der noch nicht einmal ein Signifikat für den Begriff *Kultur* erkennt, wird deutlich wie schwierig es ist diesen scharf zu umreißen: Während man so beispielsweise *Wirtschaft* in Verbindung mit *Geld* oder *Arbeit* setzen kann und *Geschichte* sich mit der *Vergangenheit* beschäftigt, zeige *Kultur* gleichzeitig auf alles und auf nichts – etwas davon abzugrenzen sei schwierig, vor allem wenn man nicht wisse, was man abgrenzen kann. (vgl. Gürses 2003: 21f) Während Herder die Eineindeutigkeit des Kulturbegriffs folgendermaßen zusammenfasste: „*Nichts ist unbestimmter als dieses Wort und nichts trüglicher als die Anwendung desselben auf ganze Völker und Zeiten*“ (Herder 1887; zit nach Földes 2009: 505), gibt es auf der anderen Seite AutorInnen, die glauben dem Begriff *Kultur* habhaft werden zu können. So erkennt z.B. Nieke zentrale Bedeutungsfelder von *Kultur*, indem er sie einerseits von *Natur*, andererseits aber auch von *Zivilisation* abgrenzt<sup>8</sup>. Weiters definiert er den Mensch nicht nur als Schöpfer, sondern auch als Geschöpf von Kultur, da jeder Mensch in ein bereits bestehendes System hineingeboren bzw. hineinsozialisiert wird. Dabei unterstreicht der Autor, dass es nicht *die* Kultur sondern viele einzelne *Kulturen* gibt, die unabhängige, nicht vergleichbare Lebenssysteme darstellen. (vgl. Nieke 2000: 40ff)

Genau dieses Verständnis von *Kulturen* als voneinander abgrenzbare Großkollektive – Synonyme wie *Länder*, *Gesellschaften*, *Staaten*, *Völker* oder *Nationen* liegen nahe – wird von vielen WissenschaftlerInnen allerdings scharf kritisiert. Diese werden zu schnell als homogen oder statisch dargestellt, ihre Mitglieder scheinen durch ihre Zugehörigkeit zur jeweiligen Kultur in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert – „[...] wie Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen [...]“. (vgl. Leiprecht 2005: 9) Eine solche statische Vorstellung von Kulturen ist grundsätzlich abzulehnen, weil sie zwischenmenschlicher Abgrenzung und Vorurteilen Tür und Tor öffnet.

Besonders problematisch wird es jedoch, wenn diese Vorstellung in den Debatten um *Interkulturelle Bildung* Einzug hält, in denen der Kulturbegriff eine zentrale Rolle spielt. Hier kommt meist der *sozialwissenschaftliche Kulturbegriff* zur Anwendung, der die

---

<sup>8</sup> *Kultur* beschäftige sich laut Nieke mit der Gestaltung zweckfreier Bereiche wie Religion oder Philosophie. *Zivilisation* hingegen umfasse Gestaltungen, die nötig sind um das Leben in einer Gesellschaft überhaupt erst möglich zu machen. (vgl. Nieke 2000: 41)

besonderen Lebensweisen sowie die entsprechenden Bedeutungsmuster und Zeichensysteme<sup>9</sup> einer Gesellschaft zu fassen versucht. Dabei sind die Grenzen der Lebensweisen einer Gruppe keineswegs starr oder eindeutig; auch sind kulturelle Bedeutungsmuster und Zeichensysteme nicht immer klar oder widerspruchsfrei, sondern lassen Raum für verschiedene Interpretationen. Wenn es so auch bei interkulturellen Begegnungen immer wieder zu wechselseitigen Selbst- und Fremdzuschreibungen kommt, darf daraus nicht der Trugschluss gezogen werden, dass Menschen in ihrem jeweiligen kulturellen Kontext in Denken und Handeln festgelegt sind (vgl. Leiprecht 2005: 10f) Der Mensch ist also nicht in seiner kulturellen Herkunft gefangen, dennoch erfüllt Kultur eine wichtige identitätsstiftende Funktion. Soziale Identität ist „[...] *that part of an individual's self-concept, which derives from his [or her] knowledge of his [or her] membership in a social group (or groups), together with the values and emotional significance attached to that membership [...]*“ (Tajfel 1978; zit. nach Fishman 1999b: 448) Aber nicht nur die Mitgliedschaft in einer oder mehrerer sozialen Gruppen, auch Nationalität, Ethnie oder Gender gehören zu den Faktoren, die als Ganzes genommen die Kultur eines Individuums ausmachen. Die eigene Kultur ermöglicht uns die Orientierung in der Welt und hilft uns Bande zu schmieden mit der Gesellschaft, in der wir leben. (vgl. Fishman 1999b: 448f)

Abgesehen von der Frage, *was* Kultur ist und was sie für die Menschen bedeutet, ist auch das *wie* der Beziehungen unterschiedlicher Kulturen zueinander seit zumindest zwei Jahrzehnten zentrales Thema der geisteswissenschaftlichen Disziplinen bzw. der sozialwissenschaftlichen Diskussion. (vgl. Földes 2009: 503)

### **3.3.2. Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität**

Unter Interkulturalität versteht man das Aufeinandertreffen von zwei oder mehr Kulturen, bei dem es trotz kultureller Unterschiede zur gegenseitigen Beeinflussung kommt.<sup>10</sup>

**Interkulturalität** beschreibt somit eine Situation, in der Kulturen voneinander abgegrenzte, in sich geschlossene Einheiten darstellen, die als solche regelmäßig in Kontakt bzw. Konflikt miteinander geraten. Dieses Konfliktpotential zwischen einzelnen Gesellschaften versucht Interkulturalität zu steuern oder zu vermindern – Anerkennung

---

<sup>9</sup> Diese Bedeutungsmuster und Zeichensysteme sind u.a. Werte, Normen, Bräuche oder bestimmte Verhaltensregeln, allgemeine Wissensbestände, Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen oder Mythen, deren Funktion es ist, Orientierung in der Welt zu geben und das gesellschaftliche Leben für seine Mitglieder verständlich zu machen. (vgl. Leiprecht 2005: 11)

<sup>10</sup> vgl. <http://www.ikud.de/Multikulturalitaet-Interkulturalitaet-Transkulturalitaet-und-Plurikulturalitaet.html> [letzter Zugriff: 19.10.2013]

kultureller Unterschiede wird gefordert, auch sollen sich Kulturen für ein besseres Miteinander dem Blick von außen öffnen – gleichzeitig akzeptiert sie jedoch die kulturellen Barrieren zwischen den Gesellschaften als anthropologisch notwendige Identitätsfaktoren der Menschen. (vgl. Fischer 2005: o.S.) Diese Idee der kulturellen Barrieren war bereits Thema bei der Vorgängerin der Interkulturalität, der **Multikulturalität**. So ist Welsch (vgl. 2000: 332f) der Meinung, dass inhaltlich nicht wirklich ein Unterschied zwischen den Begriffen besteht. Zwar akzentuiert Multikulturalität dank des Präfixes *multi-* Aspekte des Zusammenlebens verschiedener Kulturen innerhalb einer Gesellschaft – doch geht auch Multikulturalität von sich klar unterscheidenden, homogenen Kulturen aus und sucht daher nach Toleranz oder Akzeptanz um Konflikte zu vermeiden.

Jedoch stimmen nicht alle AutorInnen der Auffassung von Fischer zu, wonach Interkulturalität in sich geschlossene, homogene Kulturen voraussetzt. So geht für Hausstein (vgl. 2000: 231) Interkulturalität von einem Konzept aus, das Kulturen als sich wechselseitig konstituierende, offene Regelsysteme beschreibt, die auf Austausch angelegt sind und sich so ständig wandeln. Wieder andere AutorInnen wie Földes (vgl. 2009: 504) sind der Meinung, dass man überhaupt noch nicht weiß, was *Interkulturalität* ist bzw. was sie sein soll. So scheint der Begriff *Interkulturalität* – wenn er auch in den politischen Programmen vieler mehrsprachigen Nationen einen großen Fortschritt darstellt – nur bedingt für den schulischen Alltag geeignet: Die inhaltlichen Grenzen des Begriffs sind noch nicht vollkommen ausgelotet, gleichzeitig ermöglicht jedoch eine gezielte Instrumentalisierung, „[...] einen partikularistischen Kulturbegriff zu bekräftigen, der problematischen Phänomenen wie Gettoisierung und Kulturfundamentalismus Vorschub leisten kann.“ (Fischer 2005: o.S.)

Neuere Kulturkonzepte versuchen hingegen die Durchlässigkeit der kulturellen Grenzen und die interne Heterogenität von Gesellschaft in adäquater Weise abzubilden – ein Beispiel hierfür wäre die **Transkulturalität**, die auf die tatsächlichen Realitäten vieler heutiger Gesellschaftsformen eingeht (vgl. Földes 2009: 516): Durch Migration, sozioökonomische Interdependenzen und vor allem durch die Globalisierung der letzten Jahrzehnte sind heutige Kulturen in einer noch nie dagewesenen Form miteinander vernetzt, eine Unterscheidung zwischen *Eigenem* und *Fremden* ist so oft kaum oder gar nicht mehr möglich. Transkulturalität erkennt dies und tritt somit für eine Kultur der Integration ein. (vgl. Walsch 2000: 336ff)

So sollte auch das in dieser Arbeit besprochene Bildungskonzept mittlerweile eigentlich *Educación Transcultural Bilingüe*, also Transkulturelle Zweisprachige Bildung/Erziehung – oder angesichts der tatsächlichen Sprachsituation weltweit sogar *Educación Transcultural Plurilingüe* – heißen. Da jedoch kein Kind laufen lernt bevor es nicht sicher stehen kann, gilt es in vielen Ländern wie Peru vermutlich erst die Idee der *Interkulturalität* zu etablieren, bevor der Schritt gewagt werden kann, die Möglichkeiten des echten Austauschs zwischen der dominant spanischen Kultur und den randständigen indigenen Kulturen aufzuzeigen. Bevor nun im nächsten Schritt das dritte Element der *Educación Intercultural Bilingüe* – die Zweisprachigkeit bzw. der Bilingualismus – besprochen wird, gilt es logischerweise vorher einmal zu klären, was *Sprache* (auch bzw. vor allem im Hinblick auf Kultur) ist und welche Rolle die *Muttersprache* in der Entwicklung eines jeden Kindes spielt.

### **3.4. Sprache**

There are various ways of looking at language: to a physiologist it is a biophysical device consisting of a certain number of units of sound; to an anthropologist it is a cultural, inherited trait; to a sociologist it is a medium for the transmission of feelings, ideas and knowledge, which may be summed up as social usages or culture. (UNESCO 1953: 8)

Im Kontext dieser Arbeit interessiert natürlich besonders der anthropologische Zugang, wonach Sprache ein kultureller, ererbter Charakterzug ist. So erkennt Dorian (vgl. 1999: 31) zwei verschiedene Arten an Verbindungen zwischen einer Volksgruppe und ihrer Sprache: Erstens dient eine Sprache ihren SprecherInnen als Identitätsmerkmal (*identity marker*), eine Funktion die beispielsweise auch von bestimmter traditioneller Kleidung oder einer typischen Speise erfüllt wird. Da es jedoch eine unendliche Zahl an solchen Identitätsmerkmalen geben kann (abgesehen von Kleidung und Essen auch Kunst, Bauweise, Riten, etc.), lässt sich Sprache hier einfach durch ein beliebiges anderes Merkmal austauschen. Nicht so bei der zweiten Funktion, die eine viel tiefere Verbindung zwischen den Volksgruppen und ihren Sprachen darstellt: „*Although many behaviors can mark identity, language is the only one that actually carries extensive cultural content.*“ (Dorian 1999: 31) So kodieren bereits die spezifischen Laute einer Sprache kulturelle Bedeutung: Heldensagen, heilige Lieder oder Geschichten zur Herkunft der Volksgruppen verlieren ihr Unikum – u.a. Silbenstruktur, rhythmische Muster, Satzmelodie, Lautwiederholungen – wenn sie in einer anderen Sprache wiedergegeben werden. Wenn also eine bestimmte Sprache verloren geht, geht gleichzeitig auch ein Stück menschlicher Kultur verloren (vgl. Dorian 1999: 32, 39)

What is most unique and basic about the link between language and culture is the fact that in huge areas of real life the language *is* the culture and that neither law nor education nor religion nor government nor politics nor social organization would be possible without it. (Fishman 1999b: 445)

Dieses Zitat zeigt, dass Sprachen nicht bloß deren zugehörige Kulturen symbolisieren oder im Hinblick auf das Lexikon besser geeignet sind, eine entsprechende Kultur zu repräsentieren. Sprache verbindet ihre SprecherInnen mit ihrer Kultur, ihrer Herkunft und ihrem Erbe auf eine Art und Weise, für die es keinen Ersatz geben kann. *Sprache ist Kultur* – ein Verständnis, auf das ich auch in den Gesprächen mit den Lehrenden der untersuchten indigenen Schulen immer wieder gestoßen bin.

Der Psychologe und Linguist John Edwards wiederum unterscheidet zwischen einer kommunikativen und einer symbolische Funktion von Sprache: Während die erste Funktion die reine Verwendung als eine Art Kommunikationswerkzeug meint, ermöglicht die zweite Funktion die Konstituierung von (kulturellen) Gruppen, und zwar auch dann wenn sie die entsprechende Sprache gar nicht mehr aktiv verwenden, sondern sich nur durch sie verbunden fühlen. (vgl. Edwards 1985: 17f) So nutzen viele indigene Völker ihre Sprachen, um ahnengebundenen Wissen und Lebensweisen an die nächsten Generationen weiterzugeben<sup>11</sup>; ihre Sprachidentität ermöglicht ihnen die Verbindung zueinander durch ihre Sprache. (vgl. Thim-Mabrey 2003: 1ff) Für viele indigene Völker, deren Sprachen und Lebensweisen durch Kolonisation und Fremdbeherrschung immer weiter zurückgedrängt oder ausgelöscht wurden, spielen daher ihr Schutz und ihre Revitalisierung eine große Rolle im täglichen Leben. So fand im Jahr 2002 ein Gipfel indigener Völker in Südafrika statt, in dessen Rahmen die *Kimberley Declaration* formuliert wurde, die sich zwar grundsätzlich mit ökologischer Nachhaltigkeit und der Rolle des Menschen darin beschäftigte, jedoch auch die Situation bzw. Funktion von Sprache ansprach:

Language is the voice of our ancestors from the beginning of time. The preservation, securing and development of our languages is a matter of extreme urgency. Language is part of the soul of our nations, our being and the pathway to the future. (International Indigenous Peoples Summit on Sustainable Development 2002)

Sprache ist somit im Verständnis der indigenen Völker ein großer Teil ihrer Kultur und Identität, deren Schutz es nicht nur auf lokaler, sondern auf nationaler wie internationaler Ebene umzusetzen gilt. In vielen mehrsprachigen Nationen fehlt jedoch das Geld oder der

---

<sup>11</sup> Gerade für die indigenen Gemeinschaften Lateinamerikas, deren Sprachen durch die Kolonialsprachen Spanisch oder Portugiesisch verdrängt wurden, stellt es eine Herausforderung dar, ihre Sprachen wiederzugewinnen, sind sie doch die Trägerinnen der tiefsten Bedeutungen der *cosmovisión* (Weltanschauung) ihrer Gesellschaften, die nur ausgehend von und durch die indigenen Sprachen verstanden werden können. (Ministerio de Educación 2013: 28)



politische oder soziale Rückhalt oder Wille, mehr als die Amtssprache(n) zu unterstützen. Der soziale Status einer Gruppe definiert sich jedoch im nationalen Kontext auch über den Status der Sprache, die sie sprechen – jene, die nicht in die Sprache der Reichen und Mächtigen geboren wurden, werden alles daran setzen, diese zu erlernen und auch an ihre Kinder weiterzugeben, um den Aufstieg in die ökonomische oder politische Elite zu schaffen.<sup>12</sup> (vgl. Dorian 1999: 25f)

Während sich Menschen unter idealen Bedingungen mit ihrer Sprache identifizieren und sich auch keinen Ersatz für diese suchen würden, können ökonomische Nachteile, soziale Diskriminierung oder einer Geschichte politischer Unterdrückung – meistens ist es eine Kombination aller drei Faktoren – zu einem Verzicht auf die eigene Sprache führen. (vgl. ebd. 39) Diese geht dabei entweder vollständig verloren oder wird zumindest gegenüber den Mitgliedern der dominanten Gruppe verleugnet um Ausgrenzung zu vermeiden. Möglich ist jedoch auch das andere Extrem, bei dem die bedrohte Sprache nicht aufgegeben, sondern vor jeden äußerem Einfluss und somit allen AußenseiterInnen – dies gilt auch für prinzipiell wohlgesonnene SprachwissenschaftlerInnen – abgeschirmt wird. (vgl. ebd. 25f)

Las estimaciones optimistas de la situación actual sugieren que al menos el 50% de las lenguas que se hablan hoy día podrían haberse extinguido o estar en grave peligro [...] en torno al año 2100. Según estimaciones pesimistas [...] hasta un 90% o 95% de las lenguas habladas podrían extinguirse o correr grave peligro durante este siglo. La mayoría de las lenguas que están desapareciendo son lenguas indígenas y, según esas estimaciones, la mayoría de las lenguas indígenas del mundo desaparecerán. (Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas 2005: 2)<sup>13</sup>

Und selbst in den Fällen, in denen Staaten sich offiziell multilingual definieren, löst dies nicht notwendigerweise das Problem aussterbender Sprachen: Unabhängig davon, wie viele Sprachen ein Land als offiziell anerkennt, es wird gerade in multilingualen Staaten immer noch die eine oder andere Minderheitensprache geben, die nicht in den Genuss einer entsprechenden Förderung kommt. Ein Beispiel hierfür wäre Indien, das zwar bereits mehr als ein Dutzend Sprachen anerkennt, dabei gleichzeitig aber immer noch um die 150 andere nationalen Sprachen außen vorlässt. (vgl. Dorian 1999: 30f) So bleibt vielen

---

<sup>12</sup> Wobei Sprachen für sich allein genommen weder minder- noch höherwertiger sind, sondern diese Zuschreibungen immer in Kontext mit ihren SprecherInnen gesehen werden müssen, die in einer Situation der sozialen Hierarchie leben. Die Funktionen von Sprachen werden von der sozialen Stratifizierung der SprecherInnen beeinflusst. (vgl. Escobar, Matos Mar, Alberti 1975: 69)

<sup>13</sup> *Die optimistischen Einschätzungen hinsichtlich der aktuellen Situation legen nahe, dass mindestens 50% der heute gesprochenen Sprachen bis zum Jahre 2100 entweder bereits ausgestorben oder zumindest stark gefährdet sind. Nach pessimistischen Einschätzungen [...] könnten 90% bis 95% der heute gesprochenen Sprachen noch innerhalb dieses Jahrhunderts aussterben oder laufen Gefahr dies zu tun. Die Mehrheit der Sprachen, die verschwinden, sind indigene Sprachen und nach diesen Einschätzungen wird die Mehrheit der indigenen Sprachen weltweit verschwinden.* (Übersetzung durch D.E.)

sprachlichen Minderheiten keine andere Wahl, als auf dem ökonomischen bzw. sozialen Weg nach oben die eigene Muttersprache zurückzulassen.

### 3.4.1. Muttersprache

Den Begriff *Muttersprache* zu erklären wird wahrscheinlich weniger Menschen vor eine ernsthafte Herausforderung stellen, als eine Antwort auf die Frage „*Was ist Kultur?*“ zu finden. Dies spiegelt sich auch in den diesbezüglichen Erklärungsansätze und Definitionen von ExpertInnen wieder, die meist sehr ähnlich wenn nicht sogar deckungsgleich sind: Escobar, Matos Mar und Alverti (vgl. 1975: 40) erkennen *Muttersprache* als die erste Sprache, die man in der Kindheit von den anderen Familienmitgliedern lernt. Dutcher (vgl. 1997: 46) ergänzt, dass *Muttersprache* die Sprache ist, in der sich ein Kind am sichersten fühlt, die es als sein natürliches Instrument zu denken und sich zu verständigen empfindet. Und auch die UNESCO (vgl. 1953: 47) schließt sich der Einschätzungen an, dass die *Muttersprache* die erste Sprache ist, in der jeder Mensch lernt, Gedanken über sich und die Welt zu formulieren und auszudrücken. Jedoch muss diese Sprache weder „[...] be the language which his parents use; nor need it be the language he first learns to speak, since special circumstances may cause him to abandon this language more or less completely at an early age.“ (UNESCO 1953: 47)

In einem Text von 2003 erweitert die UNESCO (vgl. 2003: 15) das Verständnis von Muttersprache noch einmal und wendet es nun auf mehrere unterschiedliche sprachliche Möglichkeiten an. So ist/sind Muttersprache/n unter anderem...

- die Sprache(n), die man zuerst gelernt hat
- die Sprache(n) mit der (denen) man sich selbst identifiziert oder andere einen identifizieren
- die Sprache(n), die man am besten beherrscht
- die Sprache(n), die man am häufigsten nutzt.

Nach dieser Definition ist *Muttersprache* nicht mehr zwangsläufig die erste Sprache, die man gelernt hat – auch kann eine Person mehrere unterschiedliche Sprachen als *Muttersprachen* empfinden. Sprachen reihen sich somit nicht stringent wie Perlen auf einer Kette aneinander<sup>14</sup>, Zweit- oder sogar Drittsprachen können aufgrund entsprechender Lebensbedingungen im Laufe der Zeit den Platz der ursprünglichen Erst- oder Muttersprache einnehmen. Da vielen AutorInnen der Begriff *Muttersprache* jedoch

---

<sup>14</sup> Das *Ley General de Educación* des Bildungsministeriums aus dem Jahr 1972 vertrat diese Ansicht, wonach *Muttersprache* jene Sprache ist, in der eine Person sprechen lernt, während die Zweitsprache jene ist, die man erst erlernt nachdem man die *Muttersprache* gelernt hat. (vgl. Ministerio de Educación 1972: 44)

zu missverständlich ist, finden sich in der Literatur noch andere, teilweise wiederum synonyme Begriffe: So ist die *Erstsprache* (L1)<sup>15</sup>, jene Sprache, die Kinder auf ungesteuerte, natürliche Art und Weise in ihrer Umgebung erlernen<sup>16</sup>; *Primärsprache* meint die Sprache der kindlichen Primärsozialisation; und *Familiensprache* weist darauf hin, dass Kinder erste Lernerfahrungen meist in der Sprache der Familie machen. (vgl. Apeltauer 1997: 10f; vgl. de Cilla 1998: 233)

Der Erwerb der Mutter- oder Erstsprache beginnt dabei spätestens mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, und ist mit dem Schuleintritt noch lange nicht abgeschlossen. Zwar sind Phonologie sowie grammatikalisches und semantisches Verständnis bereits im Alter von sechs Jahren vollständig entwickelt, doch gerade in den sechs Jahren danach erweitert sich das kindliche Lexikon noch einmal um das Dreifache. Auch Orthografie und einzelne Bereiche der Grammatik werden erst im schulischen Kontext erlernt bzw. weiterentwickelt, weshalb der Erwerb der Muttersprache mit Schuleintritt auf keinen Fall unterbrochen werden darf. (vgl. de Cilla 2001: 247; vgl. Dutcher 1997: 2) Genau dies passiert jedoch Kindern, die ethnischen oder sprachlichen Minderheiten angehören, wie z.B. indigene Kinder in Peru: „[D]ie Entwicklung der Erstsprache wird mit dem Schuleintritt mehr oder minder abrupt abgeschnitten, sie werden in einer Zweitsprache [Spanisch] alphabetisiert, der weitere Erwerb der L1 wird kaum oder gar nicht in der Schule unterstützt.“ (de Cilla 2001: 247; Anm. durch D.E.)

Während Spanisch als Zweitsprache (L2) der indigenen Bevölkerung in einer mehrsprachigen Gesellschaft wie Peru sicher eine Funktion sprachlicher Integration erfüllt, umfasst die Muttersprache gleich mehrere wichtige Funktionen in der geistigen sowie psychosozialen Entwicklung eines jeden Kindes: So entwickelt sich die Basispersönlichkeit des Kindes über die Muttersprache, gleichzeitig wird mit ihr die eigene individuelle Identität herausgebildet und stabilisiert. Auch die Orientierung im unmittelbaren Wahrnehmungsfeld und in weiterer Folge auch jenseits davon passiert über die Muttersprache – mit anderen Worten hilft sie dabei die Welt zu erfassen, zu verstehen und wiederzugeben. Als Trägerin gesellschaftlichen Wissens ermöglicht sie dem Kind zudem die Teilnahme am transindividuellen Wissensschatz und damit an Praktiken und Riten der eigenen (indigenen) Gemeinschaft. (vgl. von Gleich 1987: 29f)

---

<sup>15</sup> L1 als Erstsprache im Unterschied zur L2 für die Zweitsprache bzw. L3-Lx für jede weitere erlernte Sprache.

<sup>16</sup> Manche AutorInnen verstehen unter *Erstsprache* nicht notwendigerweise die als erstes erlernte Sprache, sondern eine dominante, *starke* Sprache, die – auch wenn erst später erlernt – eine andere, *schwache* Sprache überdeckt. (vgl. Ahrenholz 2008: 3)

Dies zeigt deutlich, welche Rolle die Muttersprache im Leben eines Kindes spielt und weshalb sie gerade in zwei- oder mehrsprachigen Ländern nicht nur durch die Mitglieder der eigenen Gemeinschaft, sondern durch den Staat als Ganzes im Rahmen bilingualer Unterrichtsmodelle gefördert werden sollte:

Weil indigene Kinder und Jugendliche nur wenige Bildungsangebote in der eigenen Sprache erhalten, können sie von den bestehenden Schulen oft nur unzureichend profitieren, sie brechen sie vorzeitig ab und haben nur geringe zusätzliche Kompetenzen erworben. (Abram 2004a: 118)

Bevor nun im nächsten Punkt die Möglichkeiten und Vorteile von bilingualer Bildung (bzw. von Muttersprachenunterricht) aufgezeigt werden, gilt es erst noch allgemein zu definieren, was Bilingualismus ist, was er nicht ist und was er sein kann.

### 3.4.2. Bilingualismus

El bilingüismo puede definirse a nivel nacional y a nivel individual. A nivel nacional, implica la coexistencia de dos o más lenguas dentro de un mismo marco geográfico-político, sin que este hecho involucre necesariamente el uso de más de una lengua por parte del mismo hablante. A nivel individual significa el empleo de dos o más lenguas, sean éstas adquiridas informalmente en el ambiente familiar y social (bilingüismo „de cuna“) o en un proceso educativo (bilingüismo escolar).<sup>17</sup> (Ministerio de Educación 1972: 43)

Dieses Zitat zeigt, dass das peruanische Bildungsministerium bereits im Jahre 1972 eine recht deutliche – wenn auch sehr enge Auffassung von *Zweisprachigkeit* bzw. *Bilingualismus* – hatte. Es entsteht der Eindruck, dass *Bilingualismus* zu definieren eine leichte Aufgabe sei. Vermutlich würden die meisten Menschen auf die Frage „*Was ist Bilingualismus?*“ auch eine sehr einfache Antwort wählen: „*Die Fähigkeit zwei Sprachen zu sprechen.*“ Folgt man jedoch den Überlegungen von Baker und Pyrs Jones, fällt eine Antwort nicht mehr ganz so leicht: Reicht es denn, sich in zwei Sprachen verständigen zu können, um zweisprachig zu sein? Oder müssen beide Sprachen auf muttersprachlichem Niveau gesprochen werden? Muss das Niveau in beiden Sprachen gleich sein? Beschränkt sich Zweisprachigkeit auf verbale Fähigkeiten, oder gehört Schrift auch dazu? Ist Zweisprachigkeit ein variabler Zustand, abhängig von gewissen Bedingungen? Wenn man zweisprachig wird, indem man eine weitere Sprache erlernt, ist es auch möglich wieder einsprachig zu werden, wenn man eine Sprache nicht mehr anwendet oder eventuell sogar vergisst? (vgl. Baker / Pyrs Jones 1998: 2f) Und im Kontext dieser Arbeit, die sich auch mit dem Aspekt der *Interkulturalität* auseinandersetzt, gilt es noch einen zusätzlichen

---

<sup>17</sup> *Der Bilingualismus lässt sich auf nationaler wie individueller Ebene definieren. Auf nationaler Ebene impliziert er die Koexistenz zweier oder mehr Sprachen innerhalb desselben geografisch-politischen Rahmens, ohne dass dies notwendigerweise die Verwendung von mehr als einer Sprache vom selben Sprecher bedeutet. Auf individueller Ebene bedeutet er die Verwendung von zwei oder mehr Sprachen, seien diese informell im familiären oder sozialen Umfeld (Bilingualismus „der Wiege“) oder im schulischen Prozess (schulischer Bilingualismus) erworben. (Übersetzung durch D.E.)*

Aspekt anzusprechen: Beschränkt sich *Bilingualismus* ausschließlich auf Sprache bzw. sprachliche Phänomene oder müssen auch kulturelle Codes und Verhaltensweisen verstanden werden, um *zweisprachig* zu sein?

In der Forschung werden diese Fragen seit Jahrzehnten sehr kontrovers diskutiert, Uneinigkeit herrscht vor allem im Hinblick darauf, wo *Monolingualismus* endet und *Bilingualismus* beginnt. Während für einige Forschende schon grundlegende Kenntnisse einer zweiten Sprache reichen, verlangen andere die vollständig gleichberechtigte Beherrschung zweier Sprachen auf muttersprachlichem Niveau. (vgl. Tunç 2012: 30) Es wird deutlich, dass eine Definition von *Bilingualismus* ohne die Einführung unterschiedlicher Stufen oder Grade wohl nicht so einfach möglich ist. Dabei ist es wichtig sich vor Augen zu halten, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit noch nie ein außergewöhnliches Phänomen war, sondern vielmehr Einsprachigkeit als Abweichung von der Norm gelten muss (vgl. Escobar / Matos Mar, Alberti 1975: 46f): „*Bilingualism or multilingualism is [...] present in practically every nation in the world, whether officially recognized or not.*“ (Romaine 2009: 374) So gibt es bei weltweit etwas mehr als 200 Staaten ca. 7.000 verschiedene Sprachen.<sup>18</sup> 70% dieser Sprachen werden dabei nach einer Schätzung der UNESCO (vgl. 2003: 12-13) in nur etwas mehr als 20 Nationalstaaten gesprochen, unter ihnen die ärmsten Länder der Welt. Alleine in den 21 Staaten Lateinamerikas gibt es mehr als 400 verschiedene indigene Gemeinschaften mit eigener Sprache und Kultur. Von diesen etwa 30 Millionen Menschen spricht die Mehrheit eine der Varianten von Quechua. (vgl. García 1999: 229)

| <b>Tabelle 1: Die größten indigenen Sprachgruppen Südamerikas (Quelle: García 1999: 230)</b> |                                     |                 |                                    |                   |                 |                                    |                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------|------------------------------------|-------------------|-----------------|------------------------------------|-------------------|
| <b>Country</b>                                                                               | <b>Total Population in Millions</b> | <b>Language</b> | <b>No. of Speakers in Millions</b> | <b>% of Total</b> | <b>Language</b> | <b>No. of Speakers in Millions</b> | <b>% of Total</b> |
| Bolivia                                                                                      | 7,5                                 | Quechua         | 2,8                                | 37                | Aymara          | 1,8                                | 24                |
| Ecuador                                                                                      | 11                                  | Quechua         | 1,5                                | 5                 |                 |                                    |                   |
| Guatemala                                                                                    | 10                                  | Maya            | 3,3                                | 33                |                 |                                    |                   |
| Mexico                                                                                       | 90                                  | Nahuatl         | 1,5                                | 2                 | Maya            | 1                                  | 1                 |
| Paraguay                                                                                     | 5                                   | Guaraní         | 3,8                                | 75                |                 |                                    |                   |
| Peru                                                                                         | 25                                  | Quechua         | 5                                  | 20                | Aymara          | 0,5                                | 2                 |

<sup>18</sup> Während andere AutorInnen von *nur* 6.000-7.000 Sprachen sprechen (vgl. UNESCO 2003: 12), ist Skutnabb-Kangas (vgl. 1999: 44) der Meinung, dass es sogar 7.000-10.000 Sprachen sind, nicht eingerechnet die vielen verschiedenen Zeichensprachen.



**Abb. 3 – Linguistische Karte Südamerikas**

Es gibt fast keine Sprachen, die sich nur auf ein bestimmtes Gebiet beschränken, zudem werden heute mehr kleine Sprachen gelesen und geschrieben als jemals zuvor. (vgl. Fishman 1999a: 156) In Lateinamerika gibt es somit erwiesenermaßen viel mehr Völker als Nationalstaaten, dennoch wurde bzw. wird diese plurilinguale bzw. plurikulturelle Realität von vielen Staaten nicht in ihrem vollen Umfang anerkannt: „*Una sola lengua, una sola raza, una misma historia, una cultura común: tales eran los requisitos para consolidar un verdadero estado (napoleónico).*”<sup>19</sup> (García 1999: 228)

García spricht in diesem Zitat die Entwicklung bzw. Herausbildung der

einsprachigen Nationalstaaten in Europa an, die weltweit die Situation insofern verkehrte, als dass Einsprachigkeit auf einmal grundsätzlich als Normalität, Mehrsprachigkeit jedoch als Ausnahme betrachtet wurde. Monolingualismus wurde oft mit staatlicher Repression durchgesetzt, was Minderheitensprachen teilweise aussterben ließ oder zumindest gesellschaftlich abwertete. (vgl. Jeuk 2010: 13f) Und auch heute definieren sich noch mehr als die Hälfte der Staaten weltweit als einsprachig, obwohl die sprachliche Realität eine andere ist. So gehen AutorInnen wie Tunç (vgl. 2012: 28f) davon aus, dass mehr als 70% der Weltbevölkerung im täglichen Leben mehr als eine Sprache verwenden.

Im Hinblick auf Peru soll dabei jedoch auf den persönlich erfahrenen Unterschied zwischen *bi-/plurilingualem Land* und *bi-/plurilingualer Bevölkerung* (siehe 3.4.3. Bilingualismus und Diglossie) hingewiesen werden: Während die Mitglieder der indigenen Gemeinschaften Spanisch lernen müssen, um beispielsweise offiziellen Belangen nachgehen zu können, gibt es für die spanischsprachige Bevölkerung der

<sup>19</sup> Eine einzige Sprache, eine einzige Ethnie, eine gleiche Geschichte, eine gemeinsame Kultur: das waren die Anforderungen um einen wahren (napoleonischen) Staat zu konsolidieren. (Übersetzung durch D.E.)

größeren Städte – außer vielleicht privatem Interesse – keinen augenscheinlichen Grund, eine nationale indigene Sprachen zu lernen. Ein bilingualer – wenn nicht sogar plurilingualer – Bevölkerungsteil trifft somit auf einen monolingualen, der jedoch gleichzeitig die politische wie wirtschaftliche Elite des Landes bildet und somit nichts an seinem Monolingualismus verändern muss.

Dieses *monolinguale Selbstverständnis* (Gogolin 1994: 3) vieler Staaten wird nach wie vor auch durch die wissenschaftliche Forschung widerspiegelt: So wird bei Untersuchungen zu Spracherwerb häufig von monolingualen Sprachgemeinschaften in homogenen Bedingungen ausgegangen, die ihre Sprache *vollkommen* beherrschen. (vgl. Wandruszka 1984: 67) In Wirklichkeit ist jedoch das

Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache [...] nicht das der vollkommen Einsprachigkeit und einsprachigen Vollkommenheit, sondern im Gegenteil das der immer unvollkommenen Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Vollkommenheit. (Wandruszka 1984: 68)

Während die Forschung bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Bilingualismus tendenziell eher negativ bewertete und als Gefahr für die Persönlichkeitsentwicklung erkannte, zeigen Baker und Pys Jones in ihrer *Enzyklopädie für Bilingualismus und bilinguale Bildung* (1998), dass die Vorteile von Zweisprachigkeit die Nachteile eindeutig überwiegen. So bewahren zweisprachig aufwachsende Kinder aus Minderheitengruppen ihr sprachliches wie kulturelles Erbe für die nächste Generation und bleiben gleichzeitig enger mit der Großelterngeneration verbunden als einsprachige Kinder. Zudem fördert Zweisprachigkeit Kontakt und Beziehung zwischen verschiedenen Nationen oder ethnischen Gruppen. (vgl. Baker / Pys Jones 1998: 6ff) Skutnabb-Kangas stellt in einem ihrer Texte diesbezüglich erfreulicherweise fest, dass „*[b]i- or multilingualism is increasingly seen as something positive, not only for minorities (for whom it is necessary) but also for majorities.*“ (Skutnabb-Kangas 1999: 48) Gleichzeitig hält sie jedoch fest, dass eine echte Veränderung nur dann möglich wird, wenn sprachlich dominante und dominierte Gruppen diese einfordern: Nur wenn Schule und Gesellschaft sich verändern bzw. verändert werden – so auch im Fall Peru – kann Bilingualismus oder Multilingualismus sich erfolgreich durchsetzen. (vgl. ebd.: 48)

Bevor nun im Punkt 3.4.4. bilinguale Bildung/Erziehung bzw. Muttersprachenbildung besprochen werden, gilt es noch kurz ein Phänomen zu beschreiben, das eng mit Bilingualismus verbunden ist.

### 3.4.3. Bilingualismus und Diglossie

Während Bilingualismus sich als Eigenschaft auf Individuen beschränkt gibt es auch einen Begriff, der die Zweisprachigkeit einer ganzen Gesellschaft beschreibt: die *Diglossie*. Die Besonderheit hierbei ist, dass die Verwendung der jeweiligen Sprachvariante von bestimmten Situationen abhängt, sie sich somit in ihren sozialen bzw. gesellschaftlichen Funktionen voneinander unterscheiden. (vgl. Fishman 1999a: 156) Charles Ferguson, der linguistische Pionier der diesen Begriff durch seinen Text „*Diaglossia*“ (1952) in die soziolinguistische Literatur einführte, unterschied dabei zwischen zwei Varietäten derselben Sprache, von der die eine *hohe* (H) und die andere *niedrige* (L – vom Englischen *low*) Funktionen erfüllte. Während L so beispielsweise die Sprache familiärer Interaktionen ist, wird H erst in der Schule erlernt und später im offiziellen Rahmen angewandt. Die Anwendung von H ist überall dort angemessen, wo es die von L nicht ist und umgekehrt. (vgl. Stepkowska 2012: 200)

Fishman erweiterte diese heute noch als *klassische* Version anerkannte Definition Fergusons im Jahre 1967 um den funktionellen Unterschied zwischen einer Standardsprache und ihren Dialekten oder zwei vollkommen unabhängigen Sprachen<sup>20</sup>. (vgl. Stepkowska 2012: 199, 204) Dabei sind die beiden Sprachen natürlich nicht hermetisch voneinander abgeschlossen, sondern beeinflussen einander sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Handhabung. Dennoch werden sie in ihrer sozialen bzw. gesellschaftlichen Funktion voneinander unterschieden. (vgl. Fishman 1999a: 156) Fishman erkennt in weiterer Folge vier mögliche Beziehungen zwischen Bilingualismus und Diglossie innerhalb einer Gesellschaft: (1) *Diglossie mit Bilingualismus* beschreibt Situationen, in denen die gesamte Gesellschaft bilingual ist und die Sprachen entsprechend ihrer Funktionen genutzt werden (z.B. deutsch-schweizer Kantone); (2) *Diglossie ohne Bilingualismus* kommt in Gesellschaften vor, die zwar eine politische wie ökonomische Einheit bilden, jedoch durch Sprache voneinander getrennt sind<sup>21</sup>; (3) *Bilingualismus ohne Diglossie* beschreibt die seltene Situation, in der zwei Sprachen ohne wirklichen Unterschied im Status nebeneinander verwendet werden (z.B. der französischsprachige Teil Kanadas); (4) Gesellschaften, in denen *weder Diglossie noch*

---

<sup>20</sup> Ein Beispiel hierfür ist Peru, wo beispielsweise Quechua oder Aymara zu Hause gesprochen wird und Spanisch die Sprache der Bildung, Religion, Regierung und modernen Arbeitswelt ist.

<sup>21</sup> Auch wenn Stepkowska hier kein explizites Beispiel nennt, scheinen mir doch viele afrikanische Staaten auf diese Situation zuzutreffen: Diese bilden politische bzw. ökonomische Einheiten und nutzen ehemalige Kolonialsprachen wie Französisch oder Englisch als Medium der gemeinsamen Kommunikation, ohne dass diese Sprache notwendigerweise die Muttersprache eines Teiles der Gesellschaft darstellen.



*Bilingualismus* vorkommen, bleiben hypothetische Konstrukte. (vgl. Stepkowska 2012: 207f)

Versucht man nun Peru einer der möglichen Beziehungen zwischen Bilingualismus und Diglossie zuzuteilen, bin ich der Ansicht, dass es in keines der oben angeführten Schemata zu 100% passt. So lassen sich den indigenen Sprachen und Spanisch zwar bestimmten gesellschaftliche Funktionen zuordnen, doch ist sicher nicht die gesamte Gesellschaft (vor allem der spanischsprachige Teil) bilingual. Zwar bildet das Land politisch wie ökonomisch eine Einheit, doch grenzen sich große Teile der spanischsprachigen Bevölkerung der Städte durch ihre Einsprachigkeit von der bilingualen Bevölkerung des Landes ab. Zwar werden in manchen Regionen indigene Sprachen und Spanisch im Alltag verwendet, doch stehen die Sprachen sicher nicht gleichberechtigt nebeneinander, sondern in einer sozialen Hierarchie untereinander. Die Einführung echter bi- bzw. plurilingualer Bildung in allen Schulen Perus wäre hier sicher eine Möglichkeit, mehr sprachliche Gleichberechtigung zu verwirklichen.

#### **3.4.4. Bilinguale Bildung/Erziehung**

Bilingualismus meint im Zusammenhang mit schulischen Programmen die Fähigkeit, zwei Sprachen problemlos anwenden zu können, in ihnen agieren und kommunizieren zu können. (Weidinger 2001: 84)

Obwohl dies nicht notwendigerweise die Verwendung der Muttersprache oder einer indigenen Sprache im Unterricht bedeutet, ist doch die weitest verbreitete Form die so genannte *mother-tongue-based bilingual education*, die mit genau dieser Zielsetzung arbeitet. (vgl. Brühmann / Trudell 2008: 8) Gerade in den Anfängen wurde diese Form des Unterrichts durch das Argument legitimiert, dass dadurch das Erlernen jeder Zweitsprache erleichtert wird, weil die Kinder gleichzeitig auch das Lexikon in ihrer eigenen Sprache weiterentwickeln (in westlichen Ländern ist dies nach wie vor die einzige Art der Legitimation für bilinguale Bildung). (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 47)

Verschiedene Arten des bilingualen Unterrichts lassen sich heute in Regionen, in denen die Muttersprache der Kinder nicht mit der offiziellen Verkehrssprache (*lingua franca*) oder der Nationalsprache übereinstimmt, unterscheiden<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> An dieser Stelle sei noch die *Three-Tier-Instruction* erwähnt, die besonders in Ländern mit vielen verschiedenen Sprachen zur Anwendung kommt. Hier werden Kinder zuerst in ihrer Muttersprache, anschließend in eine Sprache größerer Verbreitung (Regional- oder Gruppensprache) und schließlich in der Nationalsprache unterrichtet. Ziel ist es, allen Menschen sowohl zur *lingua franca* als auch zur Nationalsprache Zugang zu verschaffen. (vgl. Dutcher 1997: 36) Eine ähnliche Idee verfolgt die UNESCO mit ihrer *Plurilingualen*

| <b>Tabelle 2: Modelle zweisprachiger Bildung (in Anlehnung an Baker 2006: 209-210)</b> |                                       |                                                         |                                                               |                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| <b>Unterrichtsform</b>                                                                 | <b>Muttersprache der SchülerInnen</b> | <b>Unterrichtssprache</b>                               | <b>soziale/schulische Ziele</b>                               | <b>Sprachliche Ziele</b>                                                 |
| Submersion (Untertauchen)                                                              | Minderheitensprache                   | Mehrheitssprache                                        | Assimilation                                                  | Einsprachigkeit in Mehrheitssprache                                      |
| Transition (Übergang)                                                                  | Minderheitensprache                   | Übergang von Minderheiten- zu Mehrheitssprache          | Assimilation                                                  | Relative Einsprachigkeit (subtraktiver Bilingualismus)                   |
| Maintenance (Erhaltung)                                                                | Minderheitensprache                   | Zweisprachigkeit (Schwerpunkt L1 = Minderheitensprache) | Erhaltung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Diversität | Zweisprachigkeit (additiver Bilingualismus)                              |
| Immersion (Eintauchen)                                                                 | Mehrheitssprache                      | Zweisprachigkeit (Schwerpunkt L2 = Minderheitensprache) | Mehrsprachigkeit, Diversität                                  | Begrenzte Zweisprachigkeit (schriftsprachliche und auditive Kompetenzen) |

#### 3.4.4.1. Early Total Submersion (Untertauchen)

Dies ist das radikalste Modell bilingualer Bildung, eine Submersion in der L2 und somit eigentlich ein Nicht-Modell bilingualer Bildung. Der Unterricht von Kindern linguistischer Minderheiten wird hier von Schulantritt an in der gesellschaftlich höherstehenden L2 durchgeführt wird. Autoren wie Dutcher (1997) oder Skutnabb-Kangas (1999) beschreiben diese Form des Unterrichts als *sink-or-swim* Modell – dies bedeutet, dass den Kindern mit anderer Muttersprache keine spezielle Hilfe im Unterricht gestellt wird, die Lehrenden sprechen die Minderheitensprachen meist gar nicht. Die Kinder lernen ihre Muttersprache nicht oder kaum – sie vergessen sie oder entwickeln erst gar keine sprachlichen Kapazitäten, weil es ihnen untersagt wird oder sie sich für ihre Muttersprache schämen. (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 45)

Das Modell lebt von der Idee, dass ein früher Kontakt mit der Zweitsprache größere Lernerfolge bringe. Nach wie vor ist es in lateinamerikanischen, afrikanischen wie auch asiatischen Ländern die verbreitetste Unterrichtsform und dass obwohl Studien zeigen, dass das Modell nicht effektiver, dafür aber teurer ist als andere Modelle zweisprachiger Erziehung. (vgl. Dutcher 1997: 35f; vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 45f) Ganz im Gegenteil zeigen wissenschaftliche Untersuchungen, dass insbesondere die Alphabetisierung bzw. erste Bildungserfahrungen in der Muttersprache die Voraussetzung für den schnelleren Erwerb einer fremden Sprache sind. (vgl. Weidinger 2001: 131) Vor allem wenn die Stunden der L1 zum Wohle der L2 gekürzt werden, kann sich dies kontraproduktiv auf die

---

*Bildung*, ein Modell bei dem in der Schule sowohl die Muttersprache, eine regionale oder nationale, als auch eine internationale Sprache erlernt bzw. verwendet werden. (vgl. UENSCO 2003: 18)

sprachliche Entwicklung des Kindes auswirken, da für die Entwicklung der L2 der Umfang der für die L1 aufgewendeten Zeit viel wichtiger ist als der für die L2 selbst. Dieses Phänomen nennt sich *Interdependenz Hypothese* und besagt, dass schulisch erlernte Fähigkeiten in einer Sprache auf eine andere übertragen werden können. (vgl. Dutcher 1997: 3f)

#### 3.4.4.2. *Transitional Bilingual Education (Übergang)*

Bei dieser Form bilingualer Bildung ist das Ziel der graduelle Übergang von L1 auf L2: Bei Schuleintritt wird der Unterricht zu einem gewissen Ausmaß zwischen Mutter- und Zweitsprache aufgeteilt, mindestens werden die Kinder in ihrer Muttersprache alphabetisiert. Durch den (meist ausschließlich mündlichen) Gebrauch der Muttersprache als Hilfsmittel im Unterricht wird es möglich, die Kinder nach und nach in das nationale Regelschulwesen zu integrieren bzw. sprachlich zu assimilieren. *Muttersprache* wird in diesem Modell als reines Instrument ohne intrinsischen Wert verstanden – *Muttersprachenbildung* ist hier nicht das Recht eines jeden Kindes, sondern ein Hilfsmittel, Kinder schneller und effektiver sprachlich zu assimilieren. (vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 46) Die Kinder entwickeln bei dieser Form zwar gewisse Kapazitäten in der Muttersprache weiter, die Zweitsprache bleibt jedoch Unterrichtsschwerpunkt und auch Zielsprache. Sobald die Kinder zumindest orale Fähigkeiten in der L2 erworben haben (*early exit*), spätestens aber mit Abschluss der Grundschule (*late exit*) verschwindet die Muttersprache vollständig aus dem Unterricht. Zwar kann dieses Modell im Vergleich zur direkten Submersion als *humanere* Methode der sprachlichen Assimilation gesehen werden, *Subtraktiven Bilingualismus*, also den Verlust der Muttersprache, verhindert es jedoch nicht. (vgl. ebd.: 46-47)

Eine unerwünschte, meist unvermeidbare Folge des Subtraktiven Bilingualismus ist der so genannte *Semilingualismus*: Dies ist ein Zustand unvollständiger sprachlicher Sozialisation, in dem sich weder die Muttersprache noch die Zweitsprache – und in Folge dessen auch nicht die Spracherwerbsfähigkeit – voll entwickeln konnten. „*Da aber die Spracherwerbsfähigkeit eines Individuums unteilbar ist, wirken sich Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus.*“ (de Cilla 2001: 248) Die *Subtraktion* der Muttersprache bei gleichzeitig nur mangelhafter Kompetenzentwicklung in der L2 kann zu keiner Zeit das Ziel echter bilingualer oder bikultureller Bildung/Erziehung sein: „*Bilinguale oder bikulturelle Erziehung meint einerseits die schulische Förderung der Erstsprache (Muttersprache) und den Unterricht*

in der Herkunftskultur mit dem Ziel, Kinder zu bikulturellen Persönlichkeiten zu erziehen.“ (Fischer 1994, zit. nach Weidinger 2001: 86)

#### 3.4.4.3. *Maintenance Bilingual Education (Erhaltung)*

Die meiner Ansicht nach einzig echte Form des bilingualen Unterrichts, bei der beide (oder mehr) Sprachen gleichberechtigt nebeneinander verwendet werden, ist somit die *Maintenance Bilingual Education*. Die Muttersprache wird hier von Beginn an in signifikantem Ausmaß als Unterrichtssprache verwendet, während die L2 Fremdsprache und somit ein eigener Unterrichtsgegenstand wie Mathematik bleibt, was als *Additiver Bilingualismus* bezeichnet wird.<sup>23</sup> Die Lehrenden sind vollständig zweisprachig, was den Kindern nicht nur als Hilfestellung sondern auch als gutes Vorbild dient. Während einige Modelle zu einem späteren Zeitpunkt dazu übergehen auch die Zweitsprache als Unterrichtssprache einzusetzen, verwenden echte *Maintenance* Programme die Muttersprache bis zum Schulabschluss. (vgl. Weidinger 2001: 86ff; vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 48f)

Die Vorteile dieser Art des Unterrichts liegen auf der Hand: richtig eingesetzt legt bilinguale Bildung nicht nur den Grundstein im Erlernen jeder weiteren Sprache und dem Verständnis von kultureller wie sprachlicher Vielfalt, gleichzeitig werden auch Semilingualismus bzw. der Verlust der Muttersprache verhindert. (vgl. UNESCO 1953: 55) Zudem wird die Kommunikation mit der Mehrheitsgesellschaft sichergestellt, da die Nationalsprache früh als eigener Unterrichtsgegenstand eingeführt wird. (vgl. UNESCO 2003: 31-34)

#### 3.4.5. **Hindernisse bei der Umsetzung von Programmen bilingualer Bildung**

In der Vergangenheit fehlte es gerade in Lateinamerika jedoch oftmals an politischem Willen oder finanziellen Mitteln die indigenen Sprachen flächendeckend als Unterrichtssprache einzusetzen. (vgl. Dutcher 2003: 2-8) Viele Staaten geben nach wie vor nicht mehr als 3% ihres BIP für das gesamte Bildungssystem aus – ein Betrag der gerade einmal für die Gehälter der Lehrenden und in der Verwaltung Beschäftigte ausreicht. Unter diesem Aspekt sind die Kosten der Realisierung bilingualer Bildungsprogramme für viele Länder zu hoch (vgl. Abram 2004b: 16):

---

<sup>23</sup> Diese Form des bilingualen Unterrichts gibt es auch in einer zweiten Ausprägung, und zwar in Form der *Immersion* (Eintauchen): Neben der Muttersprache der Kinder, die gleichzeitig Mehrheitssprache ist, wird eine andere Sprache als zweite Unterrichtssprache verwendet. (vgl. Baker 2006: 239-241) Ein Beispiel hierfür wären alle französischen oder englischen Schulen in Wien.

*La inversión [...] es considerable, si se toman en cuenta todos los aspectos: investigación sociolingüística, producción de los materiales en lengua, construcción participativa del currículo, desarrollo de un sistema de seguimiento y evaluación, formación de los maestros y la organización de los padres de familia.*<sup>24</sup> (Abram 2004b: 17; Herv. durch Autor)

Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass es sich dabei ausschließlich um anfängliche Kosten handelt, die entfallen, sobald sich die Programme etabliert haben. Laufende Kosten unterscheiden sich laut Abram nicht von spanischsprachigen Bildungssystemen, bzw. würde die Umsetzung bilingualer Programme langfristig sogar zu Einsparungen führen: Studien zeigen, dass die Repetitions- und Schulabbruchsraten indigener Kinder in Schulen bilingualer Bildung in ganz Lateinamerika deutlich unter denen einsprachiger Schulen liegen.<sup>25</sup> (vgl. ebd. 16f)

Lehrinhalte und mitunter die Unterrichtssprache, die das Lebensumfeld der Kinder weder widerspiegeln noch berücksichtigen, lassen die formale Schulbildung für eine spätere Erwerbstätigkeit bedeutungslos erscheinen, was den Schulerfolg mindert oder überhaupt zu Schulabbruch führt. (Langthaler 2007: 124)

Vor allem in Regionen, in denen mehrere verschiedene Sprachen von nur wenigen SprecherInnen gesprochen werden, verhindern finanzielle Engpässe jedoch nach wie vor die Realisierung von muttersprachlichen Bildungsprojekten. Wenn eine Schule bzw. Klasse von Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen besucht wird ist die Wahl einer gemeinsamen Unterrichtssprache oft limitiert. (vgl. ebd. 35f) Eine Möglichkeit wäre hier mit der Sprache der größten Verbreitung zu beginnen und nach und nach um kleinere Sprachen zu erweitern. (vgl. UNESCO 1953: 50-51)

In einem Text von 2003 erkannte die UNESCO (vgl. 2003: 16) zudem ganz grundlegende, systematische Probleme, die der Verwendung einer indigenen Sprache als Unterrichtssprache im Weg stehen können: So ergeben sich Probleme, wenn eine Sprache (noch) nicht verschriftlicht ist, orthografische und grammatikalische Normen fehlen oder nicht ausreichendes Fachvokabular für den schulischen Gebrauch vorhanden ist<sup>26</sup>. Für viele Sprachen gibt es zudem nicht ausreichend didaktisches Material und dieses ist oft inhaltlich unzureichend, da es in den Städten gedruckt nicht den gelebten Alltag der

---

<sup>24</sup> *Die Investition [...] ist beträchtlich, wenn man alle Aspekte berücksichtigt: soziolinguistische Nachforschung, Erzeugung von Unterrichtsmaterialien für Sprachen, partizipative Gestaltung des Lehrplans, Entwicklung eines Systems der Nachbereitung und Evaluation, Ausbildung der Lehrenden und die Organisation der Eltern.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>25</sup> In Brasilien, Bolivien, Guatemala, Nicaragua, Salvador und Venezuela brechen zwischen 40% und 70% der Kinder die Primarschule vorzeitig ab. Studien haben einen Zusammenhang zwischen indigener Abstammung und niedrigen Schulbesuchs-, hohen Wiederholungs- und frühen Abbruchsraten festgestellt, wobei diese Raten bei Mädchen noch einmal zusätzlich erhöht sind. (vgl. Abram 2004b: 14ff)

<sup>26</sup> Diesbezüglich war die UNESCO (vgl. 1953: 66) bereits 1953 der Meinung, dass es für die Entwicklung eines grundlegenden Primarschulvokabulars nur der Zusammenarbeit eines ExpertInnenkomitees bedürfe, die sowohl mit der sprachlichen als auch kulturellen Situation der jeweiligen Sprachgemeinschaft vertraut sind.

ruralen Kinder abbildet. Auch fehlt es meist an den entsprechend ausgebildeten Lehrenden, die bei Berufsantritt nur mangelnde Praxis vorweisen, die indigene Sprachen nur schlecht sprechen oder effektiv einsprachig sind, weshalb sie im Unterricht Spanisch gegenüber den indigenen Sprachen bevorzugen. (vgl. Dutcher 2003: 7; vgl. UNESCO 2003: 16; vgl. Saroli 2011: 66)

Auch bringen Eltern oft Vorbehalte oder sogar Ablehnung gegenüber der Schulbildung in ihrer eigenen (indigenen) Muttersprache auf. Gerade einsprachig indigene Eltern sind oft damit zufrieden, dass ihre Kinder in der dominanten Sprache lesen, schreiben und rechnen lernen. Eltern wie lokalen Gemeinden sollten daher unbedingt aufgeklärt und in die Entwicklung der Bildungspläne einbezogen werden, was jedoch nach wie vor oftmals nicht der Fall ist. (vgl. Dutcher 1997: 11; vgl. Abram 2004b: 15)

Offiziell erkannten viele lateinamerikanische Staaten ihre pluralistische und multilinguale Realität lange Zeit nicht an, ebenso wenig die Bedeutung indigener Sprachen und Kulturen. Länder mit einem hohen Anteil an indigener Bevölkerung wie Peru, Ecuador, Bolivien, Mexiko oder Guatemala weisen gleichzeitig im Hinblick auf Muttersprachenbildung bzw. *Educación Intercultural Bilingüe* eine lange Geschichte der Forderungen und Kämpfe, gescheiterten Politiken und Integrationsversuche in ihre nationalen Bildungssysteme auf. So ist EIB in diesen Ländern in den letzten Jahren nicht mehr bloß ein Bildungsprojekt unter vielen, sondern integraler Bestandteil des Bildungssystems mit relativer Autonomie geworden. (vgl. Abram 2004b: 11)

## 4. Lateinamerika: Von sprachlicher und kultureller Assimilation zu Educación Intercultural Bilingüe

The development of education for many indigenous people and for ethnic minorities [...] has followed a similar line in many countries [...]. It often started with indifference. Minorities were not formally educated. If they attended school at all, no concessions were made in terms of language or culture. They were taught as if they were majority children and as if the majority language was their mother tongue. (Skutnabb-Kangas 1999: 43)

500 Jahre lang versuchten zuerst koloniale, später republikanische Regierungen die indigenen Völker entweder zu eliminieren oder sie ignorierten sie einfach vollkommen in ihrer Existenz. Spanisch war die Sprache der ersten Eroberer und des Imperiums das hinter ihnen stand und sollte daher die Sprache sein, die im Imperium gesprochen wird – auch in den Eroberungen bzw. späteren Kolonien der Neuen Welt. So dienten zwar einerseits die weit verbreiteten Sprachen der damaligen lateinamerikanischen Hochkulturen wie beispielsweise Quechua (Andenraum) oder Nahuatl (Mexiko) zuerst den Eroberern als *lingua franca* und später den Missionaren als Instrument zur Evangelisierung; andererseits war seit Beginn der Eroberung die sprachliche wie kulturelle Assimilation der indigenen Völker das erklärte Ziel der führenden Elite. (vgl. Huamán Cosi 2005: 1-2; vgl. Steckbauer 2000: 14-20)

### 4.1. Der homogene Nationalstaat als Norm und Ziel

Als diese Vorgehensweise jedoch nicht den gewünschten Erfolg brachte und Mitte des 18. Jahrhunderts immer noch ein Großteil der Bevölkerung der spanischen Kolonien Lateinamerikas einsprachig in einer indigenen Sprache war, beendete König Carlos III im Jahr 1770 die *asimilación suave*<sup>27</sup> ein für alle mal mittels königlichem Erlass, der die sofortige Auslöschung aller einheimischen Sprachen forderte. Die Evangelisierung mittels indigener Sprachen wurde ebenso verboten wie deren Verwendung in der Schule – eine Politik, die sich bis zur Unabhängigkeit der einzelnen Staaten 1821 halten sollte. (vgl. Steckbauer 2000: 20-22; vgl. Valdiviezo 2009: 62-63)

Doch auch die Unabhängigkeit brachte keine wesentliche Veränderung der Situation der indigenen Völker. So fasst Steckbauer die damalige Situation folgendermaßen zusammen: „En las guerras de independencia, los campesinos indígenas fueron los que lucharon y

---

<sup>27</sup> Wörtlich übersetzt *sanfte Assimilation*, die die Koexistenz von indigenen Sprachen zum Wohle einer effektiveren Evangelisierung akzeptiert. In Opposition dazu steht die *asimilación dura* (*harte Assimilation*), die als Ziel die schnellstmögliche sprachliche Vereinheitlichung im gesamten besetzten Territorium hat (vgl. Steckbauer 2000: 16)

*los criollos los que ganaron.*“<sup>28</sup> (Steckbauer 2000: 22) Der aufkeimende Liberalismus suchte die Herausbildung sprachlich wie kulturell homogener Nationalstaaten nach europäischem Vorbild und erkannte Diversität als Hindernis jeder Modernisierung. Die Schule wurde als Ort verstanden, an dem diese Ziele kultureller Assimilation erreicht werden könnten, war zu diesem Zeitpunkt den indigenen Kindern und Jugendlichen jedoch auf Druck der Großgrundbesitzer und lokalen Machthaber verschlossen, da diese Bildung als Auslöser einer Emanzipation ihrer indigenen ArbeiterInnen fürchteten. Ein *indio leído* (ein gebildeter Indianer) war für sie synonym mit einem *indio perdido* (einem verlorener Indianer). (vgl. Cerrón Palomino 1999: 7) Da die einsetzende Industrialisierung jedoch eine besser ausgebildete Arbeiterschaft notwendig machte, wurden die Interessen der Großgrundbesitzer – die ohnehin als Relikt eines vorkolonialen Herrschaftssystems verstanden wurden – zum Wohle der Modernisierung über den Haufen geworfen. (vgl. López 2009c: 5; vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 43f) Die indigenen SchülerInnen sahen sich nun einer Form von Bildung gegenüber, die in den ehemaligen Kolonialsprachen durchgeführt wurde und ausschließlich westliche Denk- und Sichtweisen in den Mittelpunkt rückte. Den indigenen SchülerInnen wurde keine Chance gelassen, sich sprachlich oder kulturell ihrer Abstammung entsprechend zu entwickeln. (vgl. Maldonado Ruiz 2011: 28)

La escuela fue un instrumento privilegiado por los gobiernos para promover la política cultural asimilacionista. En su opinión, la renuncia de los pueblos indígenas a su identidad, era obligada para permitir su ingreso a lo que consideraban la civilización y el progreso.<sup>29</sup> (Herrera Peña 2011: 253)

Der rassistische Positivismus des späten 19. Jahrhunderts ordnete die indigenen Völker – damals noch pejorativ als *Indianer* oder *indios* bezeichnet – bedingungslos der mestizischen Bevölkerung unter und gab ihnen bzw. ihrer Andersartigkeit die Schuld an der schwachen wirtschaftlichen Entwicklung. Nur durch Anpassung könne Fortschritt garantiert werden. Im Verständnis eines sozialen Darwinismus konnte dieses so genannte *Indianerproblem* (Valdiviezo 2009: 63) nur auf zwei Wegen gelöst werden: Entweder indem die gesamte indigene Bevölkerung aussterbe, oder indem sie in einer Welle weißer Immigration und Neubesiedelung einfach verschwinde. (vgl. Aikman 1999: 31) Da ein dritter Weg der weißen Assimilierung über das Bildungssystem möglich wurde ist es

<sup>28</sup> In den Unabhängigkeitskriegen waren es die indigenen Bauern, die kämpften und die Kreolen, die gewannen. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>29</sup> Die Schule war ein privilegiertes Instrument der Regierungen um die kulturell assimilierende Politik zu fördern. Ihrer Meinung nach war der Verzicht auf ihre Identität obligatorisch für die indigenen Völker, um ihren Eintritt in das zu ermöglichen, was sie als Zivilisation und Fortschritt erachteten. (Übersetzung durch D.E.)



wenig verwunderlich, dass sich indigene Eltern über lange Zeit – und auch noch nach Überwindung dieser missbräuchlichen Verwendung der Schule – weigerten, ihre Kinder in staatliche Schulen zu schicken, da sie den Lehrplan als kulturell fremd und die Werte als konträr zu ihrer eigenen Lebensweise erkannten. (vgl. Pozzi-Escot 1991: 122f; vgl. Herrera Peña 2011: 253)

#### **4.2. Die Anfänge bilingualer Bildung**

Und auch ein Großteil des 20. Jahrhunderts wurde Zeuge assimilierender Programme und Politiken kultureller Verdrängung. Erste staatliche Programme bilingualer Bildung in Mexiko, Peru und Ecuador dienten zu diesem Zeitpunkt noch lange nicht der Förderung sprachlicher Vielfalt. (vgl. Aikman 1999: 1) Doch kam es abseits davon im nichtstaatlichen Rahmen zu ersten Bewegungen hin zu einer besseren Inklusion der indigenen Völker: So fand 1940 in Pátzcuaro (Mexiko) der *Primer Congreso Indigenista Interamericano* statt, ein Kongress für LinguistInnen und RepräsentantInnen lateinamerikanischer Staaten, der die fehlende Integration und die mangelhaften Bildungschancen der indigenen Völker thematisierte. Das Studium indigener Sprachen sowie die Verbreitung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien wurde gefordert – u.a. mit dem Ziel ihre soziopolitische Situation allgemein zu verbessern. (vgl. López 2009a: 16; vgl. UNICEF/FUNPROEIB 2009: 33f) Neun Jahre später wurden auf dem 2. Kongress in Cusco (Peru) schließlich Ausrichtung, Anspruch und Hilfsmittel einer neuen *indigenen Bildung* beschlossen, erste Projekte bilingualer Bildung auf Initiative einzelner NGOs und unter Unterstützung der internationalen Gemeinschaft wurden durchgeführt. (vgl. Steckbauer 2000: 26f)

Und auch von staatlicher Seite war man Anfang der 1950er-Jahre davon abgekommen, die indigenen Kinder und Jugendlichen nur in den ehemaligen Kolonialsprachen zu alphabetisieren, da die positiven Effekte der Muttersprache als Bildungssprache ins öffentliche Bewusstsein getreten waren. Anders als die unabhängigen Projekte zielte die staatliche Förderung bilingualer Bildung allerdings nicht auf die Entwicklung kultureller Diversität ab, sondern auf die schnellere bzw. effektivere Assimilation der indigenen Völker in die dominante Gesellschaft. (vgl. Aikman 1999: 2) Oder wie Abram es formuliert: „*La educación bilingüe empezó en un contexto ideológico de integración y asimilación*“ (Abram 2004b: 1) Wobei hier Assimilation eindeutig über Integration stand. Die indigenen Sprachen wurden als Brücke zum Spanischen ohne intrinsischen Wert gesehen – entsprechend dem unter 3.4.3.2. besprochenen *Bilingualismus des Übergangs* –

und auch nur während der ersten Jahre der Primarstufe geduldet. (vgl. López 2011: 10; vgl. Abram 2004b: 1)

#### **4.3. Educación Bilingüe Intercultural (EBI)**

Als Ende der 1970er-Jahre bzw. Anfang der 1980er-Jahre die indigenen Bewegungen zu erstarken begannen, wurden Forderungen nach einer Neugestaltung der bilingualen Bildung unter kultureller und ideologischer Dekolonisierung bzw. Widerspruch gegen diese missbräuchliche Verwendung des Muttersprachenunterrichts laut. Zu dieser Zeit begannen auch viele lateinamerikanische Staaten nach 200 Jahren der Idealisierung einer homogenen Nationalkultur erstmals in ihrer Verfassung Stellung zur multiethnischen, plurikulturellen und mehrsprachlichen Wirklichkeit ihrer Bevölkerung zu beziehen. (vgl. López 2011: 11) Die Rolle von Sprache und Kultur in der Bildung wurde betont, viele Regierungen Lateinamerikas begannen gewissenhafter nach einer Lösung der bestehenden Bildungsprobleme zu suchen, den indigenen Völkern wurde vielerorts erstmals die Kontrolle über die Gestaltung ihrer Bildung gegeben. (vgl. Aikmann 1999: 2; vgl. López 2009a: 16) Betont wurde dabei die

[...] importancia de que esta educación permita, a los pueblos indígenas, un proceso de inclusión respetando su identidad cultural. Además, se debatió que la lengua, siendo el medio a través del cual se transmite y recrea la cultura, debe ser también un instrumento pedagógico para facilitar el proceso educativo y el aprendizaje de una segunda lengua.<sup>30</sup> (Maldonado Ruiz 2011: 29)

Schule bzw. Bildung wurden zu Schlüsselstellen, durch die eine ethnische, kulturelle und linguistische Bejahung möglich wurde; aus bloßer zweisprachiger Bildung/Erziehung wurde *Educación Bilingüe Intercultural* (EBI) – Bildung also um den Faktor Interkulturalität erweitert. (vgl. Lozano Vallejo 1999: 16)

Auch auf internationaler Ebene kam es in den späten 1980er-Jahren zu immer mehr Erklärungen und verbindlichen Konventionen, die das Ziel indigener Bildung nicht in der Zweisprachigkeit erkannten, sondern immer mehr kulturelle Elemente einbanden. So beschreibt die Internationale Arbeitsorganisation im Jahr 1989 in der **Convention 169** indigene Bildungsprogramme folgendermaßen:

Education programmes and services for the peoples concerned shall be developed and implemented in co-operation with them to address their special needs, and shall incorporate their histories, their knowledge and technologies, their value systems and their further social, economic and cultural aspirations. (ILO 1989: Artikel 27.1.)

---

<sup>30</sup> [...] Wichtigkeit, dass diese Bildung/Erziehung den indigenen Völkern einen Prozess der Inklusion unter Berücksichtigung ihrer kulturellen Identität erlaubt. Außerdem debattierte man, dass die Sprache als Medium mittels derer Kultur transportiert und neu erschaffen wird, auch ein pädagogisches Instrument sein muss, um den Bildungsprozess und das Erlernen einer zweiten Sprache zu erleichtern. (Übersetzung durch D.E.)

Indigene Geschichte, indigenes Wissen und indigene Wertsysteme wurden so Teil der indigenen Bildungsprogramme; gleichzeitig verlangte die Konvention von der Mehrheitsgesellschaft aber auch erzieherische Maßnahmen zu treffen, die gegebenenfalls bestehende Vorurteile gegen die indigenen Völker beseitigen sollen. Vor allem Geschichtsbücher aber auch das sonstige Bildungsmaterial müsse die entsprechenden Völker und ihre Kulturen gerecht, genau und informativ darstellen (Artikel 31).

Im selben Jahr beschlossen die Vereinten Nationen die **Kinderrechtskonvention**, die einerseits sowohl in ihrer Gesamtheit auf indigene Kinder anwendbar ist, andererseits aber auch einzelne Bestimmungen speziell für ihre spezifischen Bedürfnisse aufweist. (vgl. Ludescher 2004: 62-63) So soll Bildung/Erziehung darauf ausgerichtet sein, den Kindern Respekt für ihre eigene kulturelle Identität, ihre kulturellen Werte und Sprache zu vermitteln (Artikel 29c). Gleichzeitig sollen sie durch Bildung/Erziehung zu einem verantwortlichen Leben in einer freien Gesellschaft befähigt werden, im Geiste der Toleranz und Gleichheit zwischen allen Völkern, unabhängig ihrer ethnischen, religiösen oder sprachlichen Herkunft (Artikel 29d.).<sup>31</sup>

Trotz der Betonung von Interkulturalität lag der Schwerpunkt der EBI jedoch in vielen nationalen Programmen nach wie vor eindeutig auf dem Faktor Sprache. So bedeutete EBI oftmals nichts anderes, als die Übersetzung der Inhalte der offiziellen Lehrpläne in die indigenen Sprachen, ohne kulturelle Adaptionen. (vgl. López 2011: 10; vgl. Valdiviezo 2009: 70) Neben der Verwendung der indigenen Sprachen als Instrument des effektiveren Spracherwerbs sollte EBI aber genau dies nicht sein. (vgl. Wagua 2005: 54)

#### **4.4. Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

So kam es nach und nach zu einer Weiterentwicklung der EBI: Indem die Begriffe *bilingüe* und *intercultural* die Plätze tauschten, sollte die stärkere Betonung der Interkulturalität kenntlich gemacht werden. Die sich daraus ergebende *Educación Intercultural Bilingüe* versucht eigene Bildungspläne zu schaffen und umzusetzen, in denen die beiden betroffenen Sprachen bzw. Kulturen in einen gleichberechtigten Dialog miteinander treten: „[...] *hay que pensar el currículo desde la propia cultura y desde la propia lengua.*“<sup>32</sup> (Abram 2004b: 11) Die westliche Kultur wird nicht zum Maß der Dinge erklärt, die indigenen Kulturen nicht zu bloßer Folklore verklärt. (vgl. ebd. 7-8; 11)

---

<sup>31</sup> Peru stimmte beiden Konventionen zu – der Kinderrechtskonvention im Jahr 1990 (Resolución Legislativa N° 25278), der Konvention 169 im Jahr 1993 (Resolución Legislativa N° 26253).

<sup>32</sup> [...] *es ist nötig den Lehrplan ausgehend von der eigenen Kultur und der eigenen Sprache zu denken.* (Übersetzung durch D.E.)

Kulturelle Revitalisierung und die Stärkung der Sprache der SchülerInnen werden ebenso als zentrale Ziele der EIB genannt, wie der politische Einsatz für ihre Rechte und ihre Entwicklung als politische Subjekte. (Brühmann / Truller 2008: 23-24; vgl. Maldonado Ruiz 2011: 29)

Die EIB zeigte zudem auf, dass weder Zweisprachigkeit noch Interkulturalität Bildungsziele sind, die bei den indigenen Völkern bzw. nationalen Minderheiten aufhören sollten. So könne die Initiative nicht nur von den indigenen Völkern ausgehen, für eine kulturelle Annäherung aller BürgerInnen eines Landes mit dem Ziel des besseren sozialen Zusammenlebens und der echten Integration muss auch die dominante Gruppe zumindest die *Interkulturalität* in ihre Lehrpläne aufnehmen. (vgl. Herrera Peña 2011: 261-262; vgl. Skutnabb-Kangas 1999: 48)

La interculturalidad será diferente para los indígenas bilingües y los blancos/mestizos monolingües. Pero para todos vale que hay que aprender sobre la propia y las otras culturas, que hay que desarrollar conceptos críticos frente a la propia y a las otras culturas y sus valores y manifestaciones. Todos deben aprender sobre las otras lenguas y tener una idea de su sistema, de su alcance y de la cultura que transportan.<sup>33</sup> (Abram 2004b: 19)

Laut Abram (vgl. 2004: 9f) reicht es jedoch nicht, den indigenen Gemeinschaften, Organisationen bzw. Völkern die Kontrolle über die Gestaltung der EIB zu geben und indigene Sprachen wie Kulturen zum Thema aller nationalen Bildungspläne zu machen. Zwar ist es von grundlegender Bedeutung, dass die Unterrichtsmaterialien indigenes Wissen, Kenntnisse, *cosmovisión* sowie Geschichte berücksichtigen und gleichzeitig stärken. (vgl. Maldonado Ruiz 2011: 29) Um die Akzeptanz bzw. Aufwertung einer gleichberechtigten Diglossie zu erhalten, ist es jedoch absolut notwendig, dass indigene Sprachen aus den Schulen heraustreten und mit Hilfe entsprechender Politiken auch Einzug in Behörden, Gerichtssälen, Krankenhäusern und anderen Bereichen des öffentlichen Lebens halten. Dazu gehört auch die Veröffentlichung von Büchern, Zeitschriften und Zeitungen, denn „[...] *un idioma indígena no puede vivir y sobrevivir solo en base a los textos escolares.*“<sup>34</sup> (Abram 2004b: 10)

---

<sup>33</sup> Die Interkulturalität wird verschieden sein für die zweisprachigen Indigenen und die einsprachigen Weißen/Mestizen. Aber für alle lohnt es sich, dass man über die eigene und die anderen Kulturen lernen muss, dass man kritische Konzepte gegenüber der eigenen und den anderen Kulturen und ihren Werten und Äußerungen entwickeln muss. Alle müssen von den anderen Sprachen lernen und eine Idee von ihrem System, ihrem Umfang und von der Kultur, die sie transportieren, haben. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>34</sup> [...] eine indigene Sprache kann nicht nur auf Basis von schulischen Texten leben und überleben. (Übersetzung durch D.E.)

#### **4.5. Alternative indigene Bildungsmodelle**

Neben der Weiterentwicklung der EBI auf die EIB entstanden in einigen Ländern Lateinamerikas noch alternative Modelle bilingualer oder kultureller Bildung/Erziehung, die das staatliche Angebot um diversifizierte Lehrpläne oder die Einbindung ahnengebundenen Wissens und Kenntnisse erweitern wollten: So ist beispielsweise die Betonung der eigenen *cosmovisión* und die Organisation durch die eigene Gemeinschaft oberste Priorität der *educación indígena* oder *endógena*; die *etnoeducación* geht davon aus, dass jede Kultur seine eigene Art hat, Bildung/Erziehung zu vermitteln und somit nicht vom Staat vorgegeben werden kann; und die *educación intercultural* legt den Unterrichtsschwerpunkt nicht auf mehrere Sprachen, sondern auf mehrere Kulturen. (vgl. Abram 2004b: 7-9; vgl. López 2011: 13)

Allen diesen Modellen scheint der Versuch gemein, sich an der indigenen *cosmovisión* zu orientieren, die Bildung/Erziehung als Prozess aller Mitglieder der Gemeinschaft versteht und *buen vivir* (gutes Leben) oder *vida plena* (erfülltes Leben) als höchstes Ziel erkennt. (vgl. López 2011: 15) Schule bleibt dort nicht ein den Kindern vorbehaltener Ort morgendlicher Bildung, sondern wird ein Zentrum für alle, in dem die Alten die Jugendlichen unterrichten und die Jugendlichen sich wiederum um die Kleinkinder kümmern. Alle lernen und lehren auch gleichzeitig, einerseits die westlich dominierten Inhalte, andererseits Inhalte, Kenntnisse und Probleme, die das Leben in der lokalen Gemeinschaft beschäftigen und ausfüllen. Die kulturelle Identität der Kinder wie auch der lokalen Gemeinschaft wird so gefestigt, die Vermittlung praktischer Inhalte und Fertigkeiten der lokalen Kultur stärkt nicht nur das Selbstwertgefühl der Kinder, sondern hilft ihnen dabei, ihre Zukunft selbst auszuhandeln. Gleichzeitig werden jedoch die Augen nicht vor der Welt außerhalb der eigenen Gemeinschaft verschlossen, deren Werte und Annahmen es zu verstehen gilt, um ein/e vollwertige/r Bürger/in beider Gesellschaften werden zu können. (vgl. Abram 2004b: 6-7; 14-15)

Wenn der Weg auch noch weit erscheint, bis so eine Form der Bildung für jedes Kind indigener Abstammung möglich wird, bot sich mir während des Forschungsaufenthalts in Peru dennoch die Gelegenheit, einen kurzen Blick auf eine Schule zu werfen, die im Geiste des oben beschriebenen Modells handelt. Die Beschreibung dieser Schule – sowie der beiden anderen besuchten Schulen – folgt in Kapitel 7. Zuerst gilt es jedoch in Kapitel 5 noch eine kurze Heranführung an die geografisch-klimatischen wie sozio-linguistischen und ethnischen Aspekte des Länderbeispiels Peru zu unternehmen und in Kapitel 6 eine

detailliertere Beschreibung der Entwicklung des peruanischen Bildungssystems im Allgemeinen und der EIB im Speziellen abzugeben. Um die heutige Situation im Hinblick auf Bildung und Erziehung in Peru zu verstehen gilt es bereits kurz nach der Unabhängigkeit des Landes 1821 anzusetzen – wobei hier nur einzelne, zentral erscheinende Aspekte herausgegriffen werden – und vor allem die entscheidenden Veränderung zwischen 1972 und 1975 zu beachten. Ein Schwerpunkt wird dennoch eindeutig auf der Entwicklung bildungspolitischer Integration indigener Völker in den letzten Jahren und den aktuellen Bildungsplänen im Hinblick auf EIB und ruraler Bildung liegen.

## 5. Peru

Peru ist nach Brasilien und Argentinien mit ca. 1,285 km<sup>2</sup> das drittgrößte Land Südamerikas und liegt südlich des Äquators im Westen des Kontinents. Es teilt sich eine Grenze mit Ecuador und Kolumbien im Norden, Brasilien und Bolivien im Osten bzw. Südosten und Chile im Süden. Im Westen verläuft eine 2.414 km lange Küstenlinie entlang des Pazifischen Ozeans. Mit 29,849 Millionen EinwohnerInnen ist Peru auf Platz 43 der bevölkerungsreichsten Länder der Welt.<sup>35</sup>

Geographisch wie klimatische lässt es sich in drei sehr unterschiedliche Regionen teilen, die sich auch in der Zusammensetzung der Bevölkerung und wirtschaftlichen Leistung wiederfindet. (vgl. Steckbauer 2000: 34)

### 5.1. Geographisch-klimatische Dreiteilung

Entlang der Pazifikküste verläuft der schmale Streifen der *Costa*, eine durch und durch aride Zone, die nur vereinzelt von fruchtbaren, landwirtschaftlich nutzbaren Oasen unterbrochen wird, die von in den Anden entspringenden Flüssen gespeist werden. *Sierra* ist der Name dieses Andenhochland im Osten der *Costa*, die zweite Großregion Perus. Hier wechseln einander verschneite Gebirgsketten, fruchtbare Täler und Hochlandgebiete ab, wobei mehr als 68% der Anden über 3000 m Meereshöhe liegen. Die dritte Großregion ist die *Selva*, das ausgedehnte Urwaldgebiet des Amazonas im Norden und Osten des Landes. (vgl. Dobyns / Doughty 1976: 6-22)



Abb. 4 - Die drei Großregionen Perus  
(Costa, Sierra, Selva)

<sup>35</sup> vgl. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pe.html> [letzter Zugriff: 13.11.2013]

Die Größe der drei Regionen und die Bevölkerungsverteilung haben dabei nichts gemein: So lebten 2007 in der *Selva*, die 57% der Fläche Perus einnimmt, nur 13,4% der Gesamtbevölkerung (ca. 3,67 Mio.), während fast 54,6% der Gesamtbevölkerung (ca. 14,97 Mio.) in der *Costa* lebten, die nur 12% der Landesfläche ausmacht. In der *Sierra* (ca. 31% der Gesamtfläche) lebten 2007 mit ca. 8,77 Millionen Menschen 32% der Gesamtbevölkerung. (vgl. INEI 2008a: 13, 14)

| <b>Tabelle 3 - Peru: Bevölkerungsentwicklung zwischen 1940-2007, nach Naturraum (Quelle: INEI 2008a: 13-14)</b> |                      |                      |                      |                       |                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                                                                                                 | <b>1940</b>          | <b>1961</b>          | <b>1972</b>          | <b>1993</b>           | <b>2007</b>           |
| Gesamtbevölkerung                                                                                               | 6.207.967            | 9.906.746            | 13.538.208           | 22.048.356            | 27.419.294            |
| Costa                                                                                                           | 1.759.573<br>(28,3%) | 3.859.443<br>(39,0%) | 6.242.993<br>(45,1%) | 11.547.743<br>(52,4%) | 14.973.264<br>(54,6%) |
| Sierra                                                                                                          | 4.033.952<br>(65,0%) | 5.182.093<br>(52,3%) | 5.953.293<br>(44,0%) | 7.668.359<br>(34,8%)  | 8.770.738<br>(32,0%)  |
| Selva                                                                                                           | 414.452<br>(6,7%)    | 865.210<br>(8,7%)    | 1.341.922<br>(9,9%)  | 2.832.254<br>(12,8%)  | 3.675.292<br>(13,4%)  |

Diese ungleiche Verteilung ergibt sich daraus, dass die größten Städte bzw. wirtschaftlich wichtigsten Zentren allesamt in der Zone der *Costa* liegen: Neben der Hauptstadt Lima gilt dies für vier der fünf nächstgrößten Städte (Arequipa<sup>36</sup>, Trujillo, Chiclayo und Piura), die im Schnitt 417.000 bis 850.000 Einwohner zählen. (vgl. INEI 2008a: 25, 26)

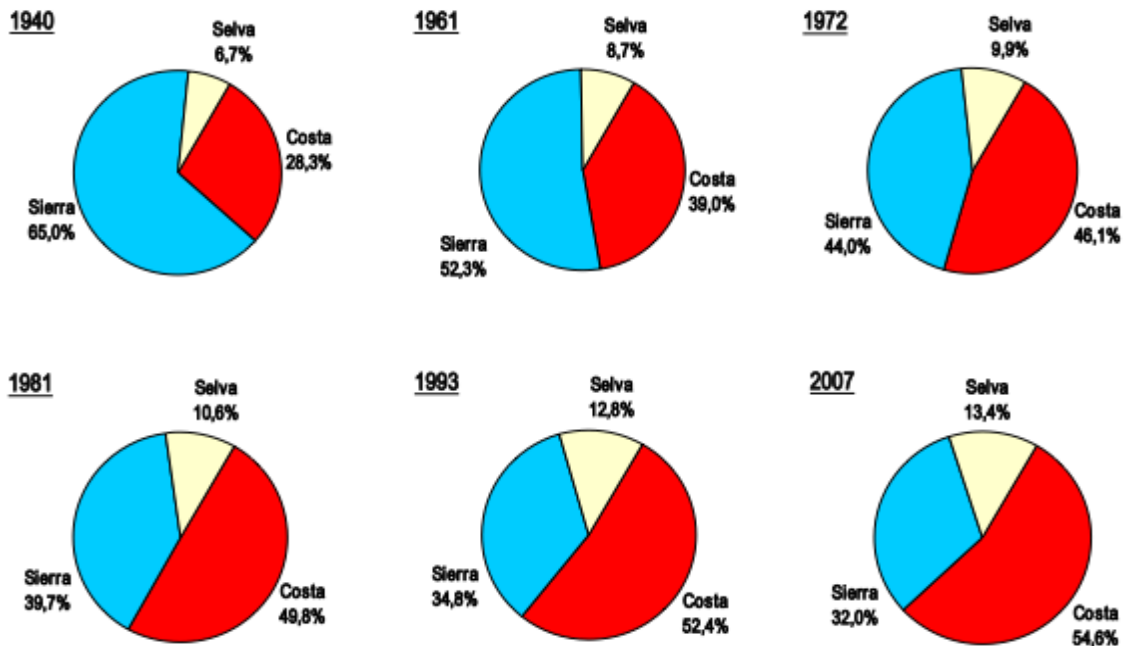
Dabei dominiert eine rasante Urbanisierung bereits seit Jahrzehnten das demographische Bild Perus und lässt sich besonders deutlich am Beispiel Lima aufzeigen: Im Jahre 1940 nur 800.000 EinwohnerInnen groß, wuchs Lima bis 1972 auf 2,8 Millionen Menschen, im Jahr 1993 waren es bereits 6,3 Millionen und laut der aktuellsten Volkszählung waren es 2007 bereits 8,44 Millionen Menschen. Dies entspricht fast einem Drittel der Bevölkerung Perus, was Lima nicht nur zur größten Stadt des Landes macht, sondern auch zur sozial wie kulturell durchmischtesten. (vgl. Steckbauer 2000: 33-34; vgl. INEI 2008a: 17)

Obwohl jede Regierung seit Mitte der 1970er-Jahre Maßnahmen ergriff und Gesetze verabschiedete, die den 25 peruanischen Regionen (*departamentos*) mehr Autonomie einräumten und so die Dezentralisierung des Landes bzw. Regionalisierung der Bevölkerung fördern sollten, nimmt die Landflucht immer weiter zu: Um das Jahr 2000 herum lebten bereits 70% der Bevölkerung in Städten (vgl. Steckbauer 2000: 33), 2010

<sup>36</sup> Von vielen AutorInnen wird Arequipa als Stadt der *Costa* verstanden, von anderen als Teil der *Sierra*. Gutiérrez (1994: 17) wiederum versteht die Stadt als strategische Verbindung der beiden Naturräume, in deren Zentrum er die Stadt setzt.



waren es bereits 77%.<sup>37</sup> Hervorzuheben gilt hierbei, dass der Zuzug in die Städte vor allem aus der *Sierra* stattfand bzw. stattfindet: Während die Gesamtbevölkerung aller drei Regionen in den vergangenen Jahrzehnten kontinuierlich zunahm, kam es anteilmäßig nur in der *Sierra* zu einem Rückgang des Bevölkerungswachstums. Während so 1940 noch 65% der Bevölkerung in der *Sierra* und nur 28,3% in der *Costa* lebten hat sich diese Situation heute genau verkehrt. (vgl. INEI 2008a: 13, 14)



**Grafik 1 – Peru: Entwicklung der Bevölkerungsverteilung zwischen 1940 und 2007; nach Naturraum (Quelle INEI: 2008a: 14)**

Steckbauer führt diese starke Migration darauf zurück, dass ein junger Peruaner vom bzw. auf dem Land schlechtere Chancen im Hinblick auf Bildung und Arbeit hat, als ein junger Peruaner aus der Stadt: „*La razón por la que tanta gente emigra a las grandes ciudades y especialmente a Lima, es la esperanza de una mejor situación económica, más posibilidades educativas y un nivel de vida más alto.*“<sup>38</sup> (Steckbauer 2000: 41) Unglücklicherweise werden diese hohen Erwartungen an die Städte nur selten oder gar nicht erfüllt und die MigrantInnen enden arbeitslos oder als StraßenhändlerInnen am Rande der städtischen Gesellschaft. (vgl. ebd. 41f)

<sup>37</sup> vgl. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pe.html> [letzter Zugriff: 13.11.2013]

<sup>38</sup> *Der Grund dafür, dass so viele Leute in die großen Städte und vor allem nach Lima emigrieren liegt in der Hoffnung auf eine bessere ökonomische Situation, mehr schulische Möglichkeiten und einen höheren Lebensstandard.* (Übersetzung durch D.E.)

Die *Costa* wurde jedoch nicht erst in den letzten Jahrzehnten zu einem attraktiven Migrationsziel, sondern war bereits in der Kolonialzeit das bevorzugte Siedlungsgebiet der europäischen EinwanderInnen und der peruanischen Oberschicht.<sup>39</sup> Dort finden sich nicht nur wichtige Bergbauregionen und Erdölvorkommen, auf dem anteilmäßig eigentlich vernachlässigbaren Teil des fruchtbaren Boden wird gleichzeitig ein Großteil der landwirtschaftlichen Exportprodukte erwirtschaftet und die Lebensmittelversorgung der urbanen Zentren des ganzen Landes sichergestellt. (vgl. Klarén 2004: 25; vgl. Dobyns / Doughty 1976: 9)

Gleichzeitig spielt die Landwirtschaft im Gebiet der *Sierra* eine ungleich wichtigere Rolle im Leben seiner BewohnerInnen: Die dort ansässigen *campesinos*, Großteils Mitglieder indigener Gemeinschaften, pflanzen je nach Höhenlage Weizen, Quinoa, Roggen, Mais, Kartoffeln oder Alfalfa an oder züchten im *altiplano* (Hochebene) Lamas und Alpakas wegen ihrer Wolle. Auch finden sich Bodenschätze wie Blei, Zink, Silber und Quecksilber in dieser Region. Zwar gibt es in diesem Gebiet auch große Städte wie Cusco, Puno oder Huancayo, die zwischen 100.000 und 350.000 Einwohner zählen, dennoch ist die Infrastruktur bzw. das Straßennetz nicht in der Form ausgebaut wie in der *Costa*. Zum Teil ist dies auf die extremen Regenfälle und Erdbeben in der Regenzeit zwischen November und März zurückzuführen, zum Teil auf die wirtschaftliche Rückständigkeit der Regionen. (vgl. Dobyns / Doughty 1976: 16-19) In den letzten Jahrzehnten wurde in der *Sierra* vor allem in den historisch bedeutenden Zonen der Inka- und Präinkakulturen (Cusco, Arequipa, Cajamarca, Huaraz, Puno) auch der Tourismus als Einnahmequelle immer wichtiger. Zu einer Unterbrechung kam es hierbei durch den Konflikt zwischen Regierungstruppen und der terroristischen Gruppierung *Sendero Luminoso* (Leuchtender Pfad) in den 1980er- und 1990er-Jahren vor allem in der Region Ayacucho (teilweise mit Nachwirkungen bis heute), wodurch weitere Migrationswellen in Richtung der Städte ausgelöst wurden. (vgl. Steckbauer 2000: 34)

Die *Selva* ist vergleichsweise nicht nur spärlicher besiedelt – hauptsächlich von sprachlich wie kulturell vollkommen unterschiedlichen Amazonas-Stämmen wie den Campa, Shipibo-Conibo oder den Aguaruna – sondern wirtschaftlich nur wenig erschlossen. Güter- und Personentransport ist aufgrund des dichten Urwalds nur über die Flüsse oder

---

<sup>39</sup> So ist das Gebiet der *Costa* heute sprachlich Spanisch und kulturell westlich dominiert. Historisch gesehen zeichnet sich jedoch auch dieses Gebiet durch seine große kulturelle wie sprachliche Diversität aus. Wenn auch viele dieser Völker ihre Sprache verloren haben, war es ihnen doch zumindest möglich ihre Traditionen und gewisse kulturell konnotierte Begriffe bis heute zu erhalten. (vgl. Ministerio de Educación 2013: 12)

per Flugzeug möglich. Dennoch wurde die Region durch seine Artenvielfalt gerade in den letzten Jahren wirtschaftlich immer interessanter und ermöglicht den Anbau von Kaffee, Tee, Kakao, Coca und Kautschuk. (vgl. Dobyns / Doughty 1976: 19-22)

## 5.2. Sozio-kulturelle und ethnische Bevölkerungsverteilung

Diese Dreiteilung des Landes beschränkt sich wie bereits erwähnt nicht nur auf geografische, klimatische oder wirtschaftliche Faktoren, sondern auch auf die Zusammensetzung der Bevölkerung: Die peruanische Gesellschaft lässt sich als pluriethnisch, multikulturell und plurilingual beschreiben, wobei Spanisch das Gebiet der *Costa* und die größeren Städte des gesamten Landes dominiert; die verschiedenen Variationen von Quechua und Aymara in der *Sierra* vorherrschen und in der *Selva* ca. weitere 40 ethno-linguistische Gruppe<sup>40</sup> leben, deren ökonomische, kulturelle

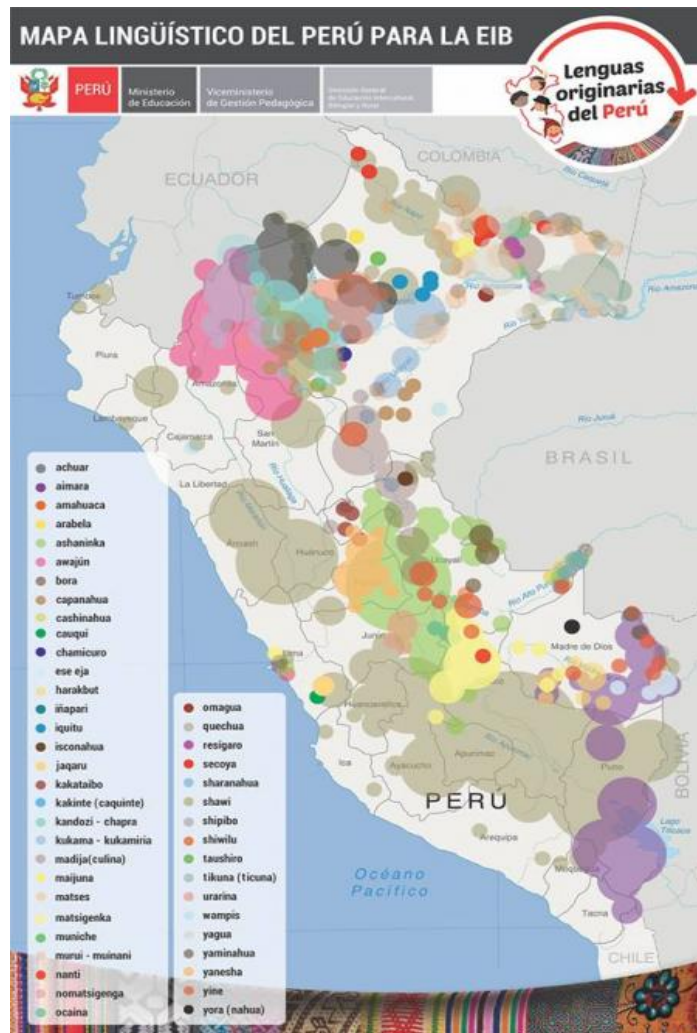


Abb. 5 - Indigene Sprachverteilung in Peru

und politische Charakteristika sich vollkommen von denen der anderen Bevölkerungsteile unterscheiden. (vgl. Huamán Cosi 2008: 5; vgl. Cerrón Ralomino 1999: 5) Dabei finden sich trotz der starken Urbanisierung der letzten Jahrzehnte auch heute noch 97% der Mitglieder indigener Völker auf dem Land und nur 3% im urbanen Raum. (vgl. Peralta Ccama 2011: 215)

<sup>40</sup> Keine zwei AutorInnen verwenden hinsichtlich der ethno-linguistischen Gruppen der *Selva* dieselben Zahlen: So schreibt Lozano Vallejo (vgl. 1999: 15) von 39, Ríos (vgl. 2011: 137) von 40, Huamán Cosi (vgl. 2008: 5) von 42 und Peralta Ccama (vgl. 2011: 215) von 43 Sprachen im Amazonasgebiet.

Nach Bolivien (71%) und Guatemala (66%) weist Peru gemessen an der Gesamtbevölkerung innerhalb von Mittel- und Südamerika den drittgrößten Anteil an indigener Bevölkerung auf. (vgl. Abram 2004b: 4) Interessant ist dabei, wie die ethnische Zusammensetzung der Bevölkerung von unterschiedlichen Quellen in absoluten Zahlen bzw. Prozentanteilen aufgeschlüsselt wird und so völlig unterschiedliche Größen erreicht:

Das *World Factbook* erkennt einen Anteil von 45% Indigenen, 37% Mestizen, 15% Weißen und 3% anderen Ethnien an der peruanischen Gesamtbevölkerung, was bei 29,849 Millionen EinwohnerInnen umgerechnet fast 25 Millionen Personen entspricht, die einem indigenen Volk angehören oder zumindest von indigener Abstammung sind.<sup>41</sup> Huamán Cosi hingegen gibt an, dass sich im Jahr 2008 bei ca. 28 Millionen EinwohnerInnen nur um die 8 Millionen selbst als *indigen* bezeichneten und ein Großteil davon aus den Quechua- oder Aymara-Gemeinden des andinen Raums stammen. (vgl. Huamán Cosi 2008: 5)

Das peruanisch *Instituto Nacional de Estadísticas e Información* (INEI – Nationales Institut für Statistik und Information) wiederum ermittelte in der letzten Volksbefragung von 2007 *Ethnie* ausschließlich über den Faktor Sprache, und zwar welche Sprache in der Kindheit erlernt wurde (*lengua aprendida en la niñez*). So gaben 2007 83,9% der Bevölkerung an, in ihrer Kindheit Spanisch erlernt zu haben, 13,2% Quechua, 1,8% Aymara und 0,9% eine andere indigene Sprache. In absoluten Zahlen bedeutet dies weniger als 4 Millionen Menschen indigener Abstammung.<sup>42</sup> (vgl. INEI 2008b: 117) Eine solche Ermittlung der ethnischen Zusammensetzung erscheint mir nicht nur dadurch problematisch, dass von der Erhebung mehr als 40 verschiedene ethnolinguistische Gruppen des Amazonasgebiet einfach als *otra lengua nativa* (andere einheimische Sprache) zusammengefasst wurden, auch ist Sprache bzw. die damit in Verbindung stehende Herkunft in Peru seit der Conquista ein sensibles Thema zu dem man – wie in weiterer Folge auch die Auswertung der in Lima erhobenen Fragebögen zeigen wird – nicht immer freiwillig bzw. ehrlich Stellung bezieht. Dies lässt sich durch die Teilung der peruanischen Bevölkerung in einzelne Gruppen mit unterschiedlichem sozialen wie

---

<sup>41</sup> vgl. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pe.html> [letzter Zugriff: 13.11.2013]

<sup>42</sup> Apurímac (71,5%), Huancavelica (64,6%) und Ayacucho (63,9%) werden so zu den stärksten quechuasprachigen Regionen, gemessen an der jeweiligen Gesamtbevölkerung; Puno (27,5%), Tacna (17,1%) und Moquegua (11,1%) zu den stärksten Aymara-sprachigen Regionen. Diesen Regionen ist gemein, dass sie sich alle in der andinen *Sierra* befinden. Spanisch dominiert hingegen mit einem Anteil zwischen 95% und 99,6% an der Gesamtbevölkerung im Gebiet der *Costa* und dort vor allem im Norden (Tumbes, Piura, Lambayeque, La Libertad). (vgl. INEI 2008b: 118)

ökonomischen Status entlang von Faktoren wie Sprache, Herkunft oder Ethnie erklären, wie unter anderem der Linguist Xavier Albó am Beispiel des andinen Raum zeigte.

### 5.2.1. Gesellschaftliche Dreiteilung im andinen Raum

So beschreibt die Studie *Los mil rostros del quechua* (Die tausend Gesichter des Quechua) von Xavier Albó aus dem Jahr 1974 eine Teilung der andinen Gesellschaft Perus in drei unterschiedliche sozioökonomische Gruppen, die laut Steckbauer bis heute Gültigkeit hat: *Arriba* (Oben), *Centro* (Mitte) und *Abajo* (Unten). Die an der Spitze stehende Gruppe *Arriba* setzt sich aus den *gente docente* (Lehrpersonen) zusammen, Mitglieder der regierenden Klasse, die sich selbst als *weiß* erkennen, Spanisch als Muttersprache sprechen, über Geld und Bildung verfügen, in den Städten leben und sich in ihrer Lebensführung am Westen orientieren. Im *Centro* stehen die *mestizos/cholos* (Mestizen), die durch ihre Abstammung und Sprache zwischen der spanischen und indigenen Kultur stehen. Ihre Muttersprache ist Quechua oder Aymara, doch lehnen sie diese Sprachen ab, da sie Spanisch als Sprache des sozialen Aufstiegs erkennen (auch wenn sie diese nicht immer vollständig beherrschen). *Abajo* sind schließlich die *indígenas* (Indigene), die somit die unterste Stufe der sozialen Leiter einnehmen. Da sie ausschließlich Quechua- oder AymaraspriesterInnen mit nur geringen Spanischkenntnissen sind, bleibt ihnen oft der Zugang zur Schulbildung verwehrt, was sie im Analphabetismus gefangen hält. Als ärmster Bevölkerungsteil werden sie von den anderen Gruppen im öffentlichen Leben stark marginalisiert, und das obwohl sie im Hinblick auf ihre Zahl die mit Abstand größte Gruppe bilden. (vgl. Steckbauer 2000: 35-38)

So kam es in Peru in der Zeit der Conquista zu einer gesellschaftlichen Teilung – eine Abgrenzung der kleinen weißen, europäischen, spanischsprechenden, kolonialisierenden Elite von der indigenen, einheimische Sprachen sprechenden, kolonialisierten Bevölkerungsmehrheit. „*Desde la época de la conquista hasta nuestros días, el quechua ha sido una lengua dominada – dominada por lengua, cultura y política castellanas.*“<sup>43</sup> (ebd. 14) Dies gilt natürlich nicht nur für Quechua, sondern für alle indigenen Sprachen Perus und änderte sich auch mit der Unabhängigkeit von 1821 nicht wesentlich. Obwohl die Mestizen aufgrund ihrer Abstammung seit der Kolonialisierung zwischen diesen Gruppen stehen, verstehen sie sich weder als kulturelle noch als sprachliche

---

<sup>43</sup> Von der Epoche der Conquista bis zu unseren Tagen ist Quechua eine dominierte Sprache gewesen – dominiert von spanischer Sprache, Kultur und Politik. (Übersetzung durch D.E.)

VermittlerInnen, da sie selbst in Richtung des sozialen Aufstiegs und somit der dominanten Klasse streben. (vgl. ebd. 39-40)

Betrachtet man unter diesem Aspekt die Ergebnisse der Volkszählungen der letzten 70 Jahre, ist es auch nicht verwunderlich, dass der Anteil der monolingualen Bevölkerung in einer indigenen Sprache immer weiter zurückgeht, auch wenn dies wie bereits weiter oben dargelegt nicht unbedingt den Tatsachen entspricht:

Perú es uno de los países donde el término “indígena” no gusta ni a quienes lo son. En las comunidades andinas y costeñas son muchos quienes no se autoperceben como indígenas porque hacen todo lo posible por no serlo aunque descendan de los primeros habitantes del país. Especialmente quienes se adscriben a la clase media y tienen algún tipo de profesión liberal: médicos, ingenieros... o policías. De ahí la diferencia entre unos censos y otros y la “desaparición” de casi cinco millones de “indígenas” en diez años. Todavía sigue vigente esta estrategia de “desindigenización” que llevó a muchos a renegar de su lengua y cultura.<sup>44</sup>

Wer in Peru einige wenige Worte Spanisch spricht erkennt sich meist selbst bereits als bilingual, größere Spanischkenntnisse verleiten dazu sich als einsprachig in Spanisch zu bezeichnen. Diese Verleugnung der eigenen kulturellen, sozialen oder sprachlichen Herkunft lassen sich nach Freire darauf zurückführen, dass die indigenen Völker (nach Freire die *Unterdrückten*) im Laufe der Kolonialzeit die Meinung der spanischen Kolonialherren (der *Unterdrücker*) internalisiert haben. Über Jahrhunderte hörten sie, dass sie nichts wissen und unfähig sind zu lernen, so dass sie sich schließlich von ihrer eigenen Unfähigkeit überzeugen ließen. (vgl. Freire 1973: 49) Die Sprache der *Unterdrückten* wird von diesem System systematisch abqualifiziert und von der Sprache der *Unterdrücker* verdrängt – „*So bleibt Erfahrung sprachlos, Sprache wird sinnlos.*“ (Lange, in Freire 1973: 12) Dieser Abkehr vom Eigenen und Übernahme des Fremden – dieser *Kulturellen Invasion* (Freire 1973: 130) – stellt sich die *Educación Intercultural Bilingüe* in Lateinamerika seit nunmehr einigen Jahrzehnten in den Weg, auch in Peru.

Das nächste Kapitel soll nun zeigen, wie sich das peruanische Bildungssystem vor allem in Hinblick auf die *Educación Intercultural Bilingüe* entwickelte und heute versucht seine indigene Bevölkerung einerseits zu integrieren, andererseits in ihrer kulturellen und sprachlichen Herkunft zu unterstützen.

---

<sup>44</sup> <http://www.pueblosoriginariosenamerica.org/?q=book/export/html/70> [letzter Zugriff: 13.11.2013]

Peru ist eines der Länder, in denen der Begriff „indigen“ nicht einmal denen gefällt, die es sind. In den andinen Gemeinschaften und denen der Costa gibt es viele, die sich selbst nicht als indigen wahrnehmen, weil sie alles nur Mögliche tun um es nicht zu sein, obwohl sie von den ersten Einwohnern des Landes abstammen. Insbesondere wer sich selbst der Mittelschicht zuteilt und irgendeine Form von Freiberuf besitzt: ÄrztInnen, IngenieurInnen ... oder PolizistInnen. Daher der Unterschied zwischen den einen und anderen Volkszählungen und das „Verschwinden“ von fast fünf Millionen „Indigener“ in zehn Jahren. Nach wie vor gültig ist die Strategie der „Desindigenisierung“, die viele dazu bringt ihre Sprache und Kultur zu leugnen. (Übersetzung durch D.E.)

## 6. Gesetzliche Entwicklung indigener Bildungsrechte in Peru

Como podemos apreciar, hasta finales del siglo XIX, el Estado no asume la realidad pluricultural de la sociedad peruana y es solamente en el período 1972-75 que se expiden dispositivos legales que marcan un proceso de cambios en la política educativa para los pueblos indígenas, al promulgarse en 1972, la Ley General de Educación 19326 que incluyó no sólo los *aspectos lingüísticos* sino también los *aspectos culturales* [...] <sup>45</sup> (Lozano Vallejo 1999: 14)

Ab 1972 wurde unter der selbsternannten Militärrevolutionsregierung von Präsident Alvarado eine der bedeutendsten Bildungsreformen in der Geschichte Perus umgesetzt, die erstmals auch den indigenen Völkern Perus eine Stimme zu geben versuchte und so Form und Inhalte der nationalen Bildung bis zum heutigen Tag prägt. Um diese aus gleich mehreren Gesetzen und Politiken bestehende Reform – und in weitere Folge die Entwicklung Interkultureller Zweisprachiger Bildung/Erziehung – in vollem Ausmaß zu verstehen, gilt es jedoch erst einen kurzen, historischen Abriss zuvor gemachter Pläne, Gesetze und Programme anzustellen. <sup>46</sup>

### 6.1. Die Anfänge des nationalen peruanischen Bildungssystems

So stellte bereits die Verfassung von 1823 fest, dass „[...] *la instrucción es una necesidad común y la República la debe igualmente a todos sus individuos.*“ <sup>47</sup> (Primer Congreso Constituyente 1823: Artikel 181) Somit erkannte die Verfassung Bildung als ein Recht jeden/r Bürgers/in und verpflichtet den Staat gleichzeitig, sich um den Zugang zu Bildung zu kümmern. Während ab 1828 erste Pläne für eine unentgeltliche, öffentliche Primarbildung für alle erstellt wurden, kam es bis 1850 noch nicht zur Formulierung eines generellen Bildungsgesetzes, welches die Funktionen oder Organisation des Bildungssystems geregelt hätte. Erst nach und nach wurden LehrerInnenausbildung, die unterschiedlichen Schulstufen und unter Präsident José Prado y Barreda (1904-1908) schließlich auch der unentgeltliche, verpflichtende Schulbesuch der *Primaria* (Primarschule) eingeführt. (vgl. Barrantes 1989: 67ff)

---

<sup>45</sup> Wie wir beurteilen können, nahm der Staat bis zum Ende des 19. Jahrhunderts die plurikulturelle Realität der peruanischen Gesellschaft nicht wahr und erst in der Periode 1972-75 wurden Rechtsvorschriften erlassen, die im Jahre 1972 durch die Promulgation des Ley General de Educación N° 19326, das nicht nur linguistische Aspekte, sondern auch kulturelle Aspekte miteinbezog, einen Veränderungsprozess in der Bildungspolitik für die indigenen Völker markierten [...] (Übersetzung durch D.E.)

<sup>46</sup> Weder hinsichtlich der politischen Pläne, Gesetze, Programme und Projekte die in Peru vor 1972 beschlossen bzw. umgesetzt wurden, noch die in den mittlerweile 40 Jahren danach in Kraft traten, erhebt die Autorin Anspruch auf Vollständigkeit. Einige Gesetze, Beschlüsse und Direktiven wurden bewusst ausgelassen, da sie das Thema der Arbeit nur am Rande berührten, andere Pläne, Programme und Vorschläge fanden keine Aufnahme, da sie nach Ansicht der Autorin den Rahmen einer Diplomarbeit gesprengt hätten.

<sup>47</sup> [...] *der Unterricht ist eine allgemeine Notwendigkeit und die Republik schuldet ihn gleichermaßen allen seinen Individuen.* (Übersetzung durch D.E.)

Gleichzeitig wurde die indigene Bevölkerung von der mestizischen Bevölkerung auch nach der Unabhängigkeit der einzelnen lateinamerikanischen Staaten bis hin ins beginnende 20. Jahrhundert generell als untergeordnet verstanden. Zwar erkannte ein von San Martín beschlossener Erlass alle PeruanerInnen als frei und gleich vor dem Gesetz, dies änderte jedoch effektiv nichts an der sozialen Kluft zwischen indigener und mestizischer Bevölkerung, die sich nach der Unabhängigkeit noch weiter vertiefte. (vgl. Steckbauer 2000: 22f) Auch in Peru hielt man am bereits angesprochenen *Indianerproblem* fest, durch das die indigenen Gruppen bzw. die bestehende sprachliche wie kulturelle Diversität nicht nur als Hindernis für die nationale wirtschaftliche Entwicklung, sondern einer geeinten peruanischen Nation ganz allgemein verstanden wurde. Um die bestehende soziale Hierarchie aufrecht zu erhalten waren sie ebenso wie die armen Teile der Bevölkerung über lange Zeit vom Bildungssystem ausgeschlossen. (vgl. Escobar / Matos Mar / Alberti 1975 22ff; vgl. Steckbauer 2000: 23)

Der peruanische Philosoph José Carlos Mariátegui war der erste, der sich Anfang des 20. Jahrhunderts in dieser Hinsicht für die indigenen Völker einzusetzen begann: Durch eine wirtschaftliche wie soziale Analyse des *Indianerproblems* kam er zu dem Schluss, dass nur eine um eine Landreform ergänzte Bildungsreform die indigene Bevölkerung aus ihrer Armut befreien könne. (vgl. Aikman 1999: 32) Zu solch einer sollte es vorerst nicht kommen, allerdings setze eine Debatte um den allgemeinen Zugang zum Bildungssystem ein: Während der Hochschullehrer Manuel Vincente Villarán Bildung auf die gesamte Bevölkerung, inklusiver der indigenen, ausweiten wollte, um so die schwelenden wirtschaftlichen und sozialen Probleme des Landes zu lösen, erachtete sein größter Kritiker, der Philosoph Alejandro Deustua, die Qualität der Bildung wichtiger als ihre Quantität. Er wollte Bildung weiterhin nur der Elite zukommen lassen, da nur diese in der Lage sei, die Massen zu einem besseren, nationalen Verhalten zu erziehen und somit die Probleme des Landes zu überwinden. (vgl. Morillo Miranda 2001: 2)

## **6.2. Staatlicher Indigenismo und erste nichtstaatliche Bildungsprojekte**

Villaráns Anschauungen setzten sich schließlich durch, als Präsident Augusto B. Leguía (1919-1930) im Jahr 1920 eine Bildungsreform verkündete, die eine obligatorische, berufsbildende Grundbildung für alle auf sechs Jahre verlängerte und erstmals die *Indígenas* explizit erwähnte. Effektiv hatte die Bildungsreform jedoch nur die Hispanisierung der Großteils einsprachigen indigenen Bevölkerung zum Ziel. (vgl. Steckbauer 2000: 25f; vgl. Brenneis 2007: 83) García beschreibt den offiziellen



*Indigenismo*<sup>48</sup> des selbsternannten Indigenist Leguía als *unordentlich* und *widersprüchlich* – so wurden die indigenen Gemeinschaften in der Verfassung von 1921 zwar erstmals juristisch anerkannt, dies änderte im Alltag jedoch nichts an ihrer rechtlich und sozial marginalisierten Position als Staatsbürger zweiter Klasse. (vgl. García 2005: 69ff)

Ab den 1950er-Jahren liefen so die ersten Projekte bilingualer Bildung in Peru an<sup>49</sup>, wenn auch meist durch die Initiative einzelner NGOs und unter Unterstützung der internationalen Gemeinschaft, während der peruanische Staat sich viel öfters als Hindernis in deren Verwirklichung herausstellte (vgl. Ministerio de Educación 2013: 21): So startete das *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV – Linguistisches Sommerinstitut) im Jahr 1952 im Auftrag der Regierung in der Region Ucayali (*Selva*) das erste offizielle Programm zweisprachiger Bildung (vgl. Lozano Vallejo 1999: 16; vgl. Pozzi-Escot 1991: 121f):

However, the creation of this programme did not necessarily indicate profound government interest in the well-being of Peru's indigenous peoples. [...] The far more numerous, politically volatile Quechua-speaking populations of the Andean region were not included in this early bilingual education programme.<sup>50</sup> (Brühmann / Trudell 2008: 23)

Ca. 10 Jahre später kam es zur Umsetzung eines ersten größeren nichtstaatlichen Projekts bilingualer Bildung in der Region Ayacucho (*Sierra*). Das *Centro de Investigación de Lingüística Aplicada* (CILA – Forschungszentrum angewandter Linguistik) der Universidad Mayor de San Marcos (UNMSM) setzte dort zwischen 1964 und 1968 verschiedene Projekte der Castellanisierung bzw. Alphabetisierung in Quechua und Spanisch um. (vgl. Steckbauer 2000: 131ff)

Ab den 1960er-Jahren begann in Lateinamerika schließlich allgemein die Zeit sozialer Revolutionen und Umschwünge: Während die *Hispanidad*, also die Hinwendung zur spanischen Sprache und Kultur, zunehmend attackiert und überwunden wurde, erhielt die Rolle indigener Sprachen und Kulturen in der Entwicklung der lateinamerikanischen Identität zunehmend mehr Beachtung und erste Versuche einer offiziellen Anerkennung wurden unternommen (vgl. García 1999: 236-237) Während Peru durch den anhaltenden Baumwoll- und Zuckerboom und verstärkte Investitionen in den Bildungssektor in den

---

<sup>48</sup> Als eine Konstellation sehr verschiedener Bereiche, so Malerei, Photographie, Literatur, kultureller Kritik und verschiedener staatlicher Politiken und Strategien, bemüht sich der *Indigenismo* darum, die lateinamerikanischen indigenen Völker nach Jahrhunderten des Missbrauchs und der Marginalisierung in ihrer Existenz zu verteidigen. Die Bewegung fördert die Umgestaltung der Gesellschaft in Richtung einer Offenheit gegenüber dem *indio* (der Ausdruck, der alle indigenen Völker umfasst). (vgl. Coronado 2009: 1)

<sup>49</sup> Lozano Vallejo (vgl. 1999: 16) sieht den Beginn von EIB bereits viel früher, und zwar bereits im Jahr 1904. Der Lehrer Manuel Z. Camacho begann damals in seiner Schule in Platería (rurale Zone in Puno, mehrheitlich von Aymara-SprecherInnen bewohnt) damit, den Kindern lesen und schreiben in Aymara beizubringen.

<sup>50</sup> Laut Pozzi-Escot (1991: 131f) waren die ersten bilingualen Programme des ILV zudem nicht auf Erhalt der indigenen Sprachen, sondern den Übergang zu Spanisch als Unterrichtssprache ausgelegt.

1960er-Jahren noch stark zwischen modernisiertem Küstenstreifen und fest semi-feudalem, andinem Hinterland ökonomisch wie sozial gespalten war, kann das Land dennoch gerade in dieser Epoche als gutes Beispiel der erstarkenden staatlichen Anerkennung der Rechte ihrer indigenen Völker dienen. So wurde Peru zwischen 1968 und 1975 von einem progressiven Militärregime unter Juan Velasco Alvarado regiert, das mittels eines sozialen Reformprogramms Großgrundbesitzer enteignete, Bildungsprogramme entwickelte und sich als Stimme bzw. Fürsprecher der indigenen Bevölkerung des gesamten Landes verstand. (vgl. Aikman 1999: 33)

### **6.3. Die Grundsteinlegung des modernen Bildungssystems**

Während es also in den 1950er-Jahren zur Umsetzung erster nichtstaatlicher bilingualer Programme gekommen war, führte die Regierung unter General Velasco (1968-1975) ab 1972 eine effektive politische Institutionalisierung solcher Programme durch. Die Militärrevolutionsregierung erkannte die Notwendigkeit von sprach- und bildungspolitischen Reformen zum Wohle einer verbesserten staatlichen Inklusion der indigenen Völker, die zur damaligen Zeit nach wie vor in den bestehenden, sozialen Unterdrückungsstrukturen gefangen waren und so keine vollwertigen StaatsbürgerInnen werden konnten.<sup>51</sup> (vgl. Sánchez 2002: 152)

Die Regierung erarbeitete drei zentrale Dokumente, die laut Huamán Cosi (vgl. 2008: 7) den Grundstein des heutigen Bildungssystems legen sollten: das *Ley General de Educación N° 19326* aus dem Jahr 1972 sah eine vollkommene Reformierung des bestehenden Bildungssystems vor; die *Política Nacional de Educación Bilingüe* (PNEB) forderte ebenfalls im Jahre 1972 die Berücksichtigung kultureller indigener Aspekte in die Schulbildung sowie das *Decreto Ley N° 21156* aus dem Jahre 1975, das Quechua den Status einer offiziellen Amtssprache verlieh.

#### **6.3.1. Ley General de Educación – Decreto-Ley N° 19326 (1972)**

In der elf Abschnitte umfassenden, einleitenden Erklärung setzt sich das *Ley General de Educación* zuerst mit der aktuellen sozialpolitischen Situation des Landes bzw. der Bildungspolitik auseinander:

---

<sup>51</sup> Laut Sánchez (vgl. 2002: 152) ist es neben der ökonomischen Abhängigkeit vom Ausland und der bereits vielfach misslungenen Schaffung einer einheitlichen nationalen Kultur gerade die Situation der *indios* als unterdrückter Teil der Bevölkerung ohne volle Staatsbürgerschaft, die eine Herausbildung der nationalen peruanischen Identität seit Beginn Unabhängigkeit verhindert.

La necesidad de una reforma profunda de la educación peruana [...] surgió de los problemas fundamentales planteados por la realidad del Perú tradicional [...] y de la gravedad de los propios problemas educacionales del país.<sup>52</sup> (Ministerio de Educación 1972: o.S.)

So sei das damals staatlich etablierte Bildungssystem Zeugnis einer traditionellen Struktur, die nur einer kleinen privilegierten Minderheit offenstehe und sich der Mehrheit der PeruanerInnen verschließe.<sup>53</sup> Das Land werde so in einer unterentwickelten, extern wie intern abhängigen Position gefangen gehalten, die nur durch eine echte soziale Transformation – begleitet von einer fundamentalen Reform der Prinzipien, Methoden und Inhalte des Bildungssystems – überwunden werden könne. Als eine zentrale Maßnahme erkennt die sich selbst als humanistisch und demokratisch deklarierende Revolutionsregierung so die Forcierung der kostenlosen, für alle PeruanerInnen verpflichtenden *Educación Básica*. (vgl. Ministerio de Educación 1972: o.S.)

Bildung/Erziehung beginne zudem nicht erst mit dem so genannten *Schulalter*, sondern bereits im Kleinkindalter. Durch eine Umstrukturierung des Bildungssystems auf drei Stufen (Nivel Inicial, Nivel Básico, Nivel Superior) könne sich diese Regierung anders als ihre Vorgängerinnen nicht der Bildungsverantwortung kleinerer Kinder entledigen und verhindere gleichzeitig, dass Kinder marginalisierter Gruppen oder sozial schwächerer Schichten die Schule bereits mit einem Rückstand gegenüber den anderen (urbanen) Kindern antreten. Gleichzeitig wird die aktive Partizipation der Lernenden, Lehrenden, Eltern und lokalen Gemeinschaft an der Gestaltung der einzelnen Bildungsprojekte gefordert und die ganze peruanische Gesellschaft als Mitverantwortliche für die Umsetzung einer besseren Bildung erachtet. (vgl. Ministerio de Educación 1972: o.S.)

Die oft stark marginalisierte Position der ruralen Bevölkerung findet bereits in der einleitenden Erklärung des Gesetzes mehrfach Erwähnung: „*Se trata de enfrentar la realidad de una vasta población que, como resultado de una política de marginación, no ha sido debidamente considerada en su verdadera importancia ni con sus propias características.*“<sup>54</sup> (vgl. ebd.) Es gehe darum, den *campesino peruano*, den peruanischen Bauern oder Landbewohner, zu befreien – jedoch nicht durch eine spezialisierte, vom

---

<sup>52</sup> Die Notwendigkeit einer tiefgreifenden Veränderung der peruanischen Bildung rührt von den fundamentalen Problemen hervorgerufen durch die Wirklichkeit des traditionellen Perus und der Schwere der eigenen Bildungsprobleme des Landes. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>53</sup> Bildung richtete sich auch Anfang des 20. Jahrhunderts nicht an die breite Bevölkerungsmasse, sondern ausschließlich die Elite – zwar standen staatliche Grundschulen unentgeltlich zur Verfügung, doch nur in sehr eingeschränkter Zahl und für die ländliche Bevölkerung kaum zugänglich. (vgl. Morillo Miranda 2001: 2)

<sup>54</sup> Es geht darum sich der Realität eines enormen Bevölkerungsanteils zu stellen, der als Resultat einer Politik der Marginalisierung weder in seiner wahren Bedeutung noch seinen eigenen Charakteristiken entsprechend beachtet wurde. (Übersetzung durch D.E.)

eigentlichen Bildungssystem abgekoppelte *educación rural* (rurale Bildung), sondern durch eine *educación para las áreas rurales* (Bildung für die ruralen Zonen). Diese erkenne anders als die traditionelle Gleichförmigkeit die soziologische wie geografische Realität des ruralen Lebens an und versuche so Bildung nicht mehr als Instrument kultureller Herrschaft der Metropolen zu verwenden. (vgl. ebd.)

Wie schon bei der 1968 von der Revolutionsregierung beschlossenen Landreform<sup>55</sup>, die als Vorläufer des Bildungsgesetzes von 1972 und des Quechua-Gesetz von 1975 gilt, wird die seit den Anfängen der Conquista marginalisierte Landbevölkerung erstmals in den Mittelpunkt vieler Maßnahmen gerückt. So spricht Artikel 10 davon, dass sich Bildung an die lokalen, regionalen sowie nationalen Anforderungen anpassen muss um jede Form kulturellen Aufoktroyierens zu vermeiden. Dies galt auch für den Schulkalender, der nicht mehr einfach für das gesamte Land festgesetzt wurde, sondern sich an den jeweiligen geographischen und sozioökonomischen Bedingungen orientieren sollte (Artikel 57)<sup>56</sup>. Artikel 12 erkennt zudem, dass die vielen nationalen Sprachen nicht nur Kommunikationsmittel sondern kultureller Ausdruck sind, und daher geschützt und entwickelt werden müssen:

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación.<sup>57</sup>  
(Ministerio de Educación 1972: o.S.)

Interessant ist hierbei, wie der Begriff *castellanización* (Hispanisierung) retroperspektiv von unterschiedlichen AutorInnen aufgefasst wird. Während beispielsweise Steckbauer (vgl. 2000: 27f) und Saroli (vgl. 2001: o.S.) das Gesetz nicht als grundsätzlichen Verfechter von kultureller Diversität und bilingualer Bildung erkennen, sondern der

---

<sup>55</sup> Durch eine sozioökonomische Agrarreform sollte eine neue Form der kollektiven Produktion innerhalb der bäuerlichen (indigenen) Gemeinschaft, angelehnt an vor-koloniale Modelle, umgesetzt werden. Ziel war es, den ruralen Exodus zu stoppen und gleichzeitig den ländlichen Kleingrundbesitz zu stärken. Auch wurde in den ländlichen Regionen das öffentliche Gesundheitssystem ausgebaut und erste rurale Schulen eröffnet – Maßnahmen, die den späteren Gesetzen den Weg ebneten sollten. (vgl. Steckbauer 2000: 27) Leider erreichte die Reform den Großteil der indigenen bäuerlichen Gemeinschaften und arme Bauern/Bäuerinnen nicht, weshalb sich auch an der Einbindung der indigenen Bevölkerung in eine moderne Gesellschaft bzw. den nationalen Markt nichts änderte. (vgl. Sánchez 2002: 65f)

<sup>56</sup> Interessanterweise schafften es die neuen Schulkalender, die auf den landwirtschaftlichen Zyklus (Aussaat, Ernte, usw.) des Amazonasgebiets und der Anden Rücksicht nahmen, nicht sich in der Bevölkerung zu etablieren. So kehrte man 1977 wieder auf den von Lima ausgehenden Schulkalender für alle Regionen zurück. (vgl. Delgado Santa Gadea 1981: 141)

<sup>57</sup> *Bildung/Erziehung berücksichtigt in all ihren Aktionen die Existenz verschiedener Sprachen im Land, die Hilfsmittel der Kommunikation und des kulturellen Ausdrucks sind, und wacht über ihren Erhalt und Entwicklung. Die Castellanisierung der gesamten Bevölkerung wird mit Respekt auf die kulturelle Persönlichkeit der verschiedenen Gruppen, die die nationale Gesellschaft bilden, und unter Verwendung ihrer Sprachen als Bildungsmittel unternommen.* (Übersetzung durch D.E.)

Meinung sind, dass bilinguale Alphabetisierung auch hier bloß als Instrument einer einfacheren, sichereren und dauerhafteren Hispanisierung dient, vertreten andere ExpertInnen eine vollkommen gegensätzliche Meinung: So wird laut Lozano Vallejo die indigene Muttersprache durch das Gesetz nicht zu einem bloßen Instrument degradiert sondern als „*medio de expresión y comunicación de una colectividad*“<sup>58</sup> (Lozano Vallejo 1999: 14) verstanden, für Peralta Ccama (vgl. 2011: 217) bedeutet *castellanización* in diesem Fall nicht die sprachliche Umwandlung der indigenen Völker sondern es räumt ihnen das *Recht* ein, Spanisch als Zweitsprache zu erlernen.<sup>59</sup>

Für die Autorin dieser Arbeit war es auch nach der Analyse des Gesetzes nicht möglich, eine bestimmte Position hinsichtlich dieser Diskussion einzunehmen: Während beispielsweise Artikel 98 die Bildungszentren dazu auffordert, einheimische Sprachen zu fördern und zu unterrichten und Artikel 301 die Lehrenden dazu *verpflichtet*, im Laufe ihrer Ausbildung eine einheimische Sprache zu lernen<sup>60</sup>, ist nicht der plurikulturelle Staat das Ziel der Bildungsreform, sondern „[...] *una original y vigorosa cultura nacional*.“<sup>61</sup> (ebd.; Hervorhebung durch D.E.) Und auch die einleitende Erklärung zur bilingualen Alphabetisierung lässt sich sehr ambivalent interpretieren:

[...] la necesidad de superar la actual castellanización violenta y el menosprecio de las lenguas aborígenes mediante el sistema de alfabetización bilingüe como proceso previo de una más fácil, segura y permanente castellanización [...] <sup>62</sup> (Ministerio de Educación 1972: o.S.)

Bilinguale Alphabetisierung scheint hier als Möglichkeit verstanden zu werden, eine einfachere, sicherere und dauerhaftere Castellanisierung zu garantieren und soll die aktuelle, gewaltsame Form der Castellanisierung ersetzen. Ob dies möglich ist, wird von Zimmermann (vgl. 2012: 111f) angezweifelt, der Castellanisierung immer als gewaltsame Form der sprachlichen Assimilierung von Menschen mit nicht-spanischer (meist indigener) Muttersprache unter Verlust ihrer indigenen Sprache und Kulture versteht. Und auch wenn Artikel 12 hervorhebt, dass es gilt die *kulturelle Persönlichkeit* der unterschiedlichen Gruppen zu respektieren, bleibt es meiner Meinung doch dabei, dass die

---

<sup>58</sup> *Ausdrucks- und Kommunikationsmittel eines Kollektivs* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>59</sup> Ein Recht, das im Jahr 1989 auch von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) im Übereinkommen 169 durch den Artikel 28.2. anerkannt und befördert wurde. (vgl. ILO 1989: o.S.)

<sup>60</sup> Los programas de formación magisterial incluirán *obligatoriamente* el aprendizaje de una lengua vernácula peruana. (Ministerio de Educación 1972: o.S.; Herv. durch D.E.) (*Die Programme der Lehramtsausbildung beinhalten obligatorisch das Studium einer peruanischen Nationalsprache.* – Übersetzung durch D.E.)

<sup>61</sup> [...] *eine echte und kräftige nationale Kultur.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>62</sup> [...] *die Notwendigkeit, die aktuelle gewaltsame Castellanisierung und die Geringschätzung der eingeborenen Sprachen zu überwinden mittels eines Systems der zweisprachigen Alphabetisierung als vorgelagerter Prozess einer einfacheren, sichereren und permanenteren Castellanisierung* [...] (Übersetzung durch D.E.)

gesamte indigene Bevölkerung Spanisch lernen *muss*, um Teil der nationalen Gesellschaft zu werden bzw. bestimmte Rechte in Anspruch nehmen zu können.

Im Abschnitt *Programas de Promoción Educativa para las Áreas Rurales* (Programme der Bildungsförderung für rurale Gebiete) verstärkt sich die Vermutung hinsichtlich der eingeschränkten Förderung der indigenen Sprachen und Kulturen noch zusätzlich<sup>63</sup>: Obwohl hauptsächlich von Mitgliedern indigener Gemeinschaften bewohnt, setzt sich im Verständnis der Revolutionsregierung der marginalisierte Teil der Landbevölkerung aus *campesinos peruanos* zusammen – auf eine Verwendung des Begriffs *indígena* wird bewusst verzichtet.<sup>64</sup> Zwar fordert der Abschnitt die Umsetzung spezifischer Bildungsprogramme für die ruralen Gebiete (Artikel 240) unter Berücksichtigung soziologischer Kriterien, geografischen Einflusses und lokaler Riten und Bräuche (Artikel 242) und unter Partizipation der lokalen Gemeinden (Artikel 243). Doch auch hier kann meines Erachtens der Verdacht der zweisprachigen Alphabetisierung mit Zielsetzung in Richtung Castellanisierung nicht vollständig ausgeräumt werden.

Unabhängig von der Interpretation der bilingualen Komponente des Gesetzes standen viele Lehrende der Reform leider ohnehin entweder gleichgültig oder sogar ablehnend gegenüber. So wurde ihnen die neue Verantwortung nur selten finanziell abgegolten, auch verbesserte sich ihr Status allgemein nicht. Die Fortbildungen waren zudem meist kaum geeignet, die neuen Methoden und pädagogischen Ansichten zu vermitteln. Den besser ausgebildeten Lehrenden fehlte zudem der finanzielle Ansporn, in ärmeren Regionen zu unterrichten und auch viele schlechter ausgebildete Lehrende zogen die Arbeitslosigkeit in der Stadt der Lehrtätigkeit auf dem Land vor. (vgl. Brenneis 2007: 160f)

Steckbauer (vgl. 2000: 28) merkt im Hinblick auf das Bildungsgesetz von 1972 jedoch zweierlei an: Erstens erlaubte allein die ökonomische und erzieherische Situation Perus zur Zeit der Verkündung des Gesetzes seine Umsetzung nicht. Weder gab es Schulbücher in den verschiedenen indigenen Sprachen, noch Lehrende, die diese hätten unterrichten können. Zum Zeitpunkt der Verkündung des Gesetzes war seine praktische Realisierung

---

<sup>63</sup> In einem Text aus 1991 ist Pozzi-Escot (vgl. 1991: 128f) diesbezüglich vollkommen unterschiedlicher Meinung. Für sie zeigt die Definition als *educación para las áreas rurales* und nicht als *educación rural* eine Weiterentwicklung – Bildung sollte so nicht länger mit Armut oder als zweiter Klasse verstanden werden, sondern eigene Charakteristika der Umgebung entsprechend entwickeln.

<sup>64</sup> Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt waren es anfangs eher die Amazonasvölker als die andinen Völker Perus, die sich selbst als *indigen* bezeichneten. Angeregt von der Dependenztheorie und dem Indigenismus und in dem Bestreben einen Nationalismus zu schaffen, wurde der Begriff *indio* in allen offiziellen Dokumenten durch *campesino* ersetzt, indigene Kulturen wurden als wichtiger Bestandteil der peruanischen Kultur verstanden und in diese eingebunden. (vgl. Brenneis 2007: 54; vgl. Sánchez 2002: 162))

so quasi unmöglich, und dennoch ließ sich die Regierung auf dieses Wagnis ein. Zweitens muss das Bildungsgesetz trotz der Hindernisse im Hinblick auf eine praktische Umsetzung als „[...] *el primer esfuerzo meditado y profundo para definir una política oficial de educación bilingüe*“<sup>65</sup> (Steckbauer 2000: 28) verstanden werden. Teresa Tovar, Präsidentin des *Foro Educativo*, das sich für die Entwicklung der peruanischen Bildung einsetzt, ging 1995 sogar soweit, das Bildungsgesetz als bedeutendsten Meilenstein der peruanischen Bildungsgeschichte zu bezeichnen. (vgl. Tovar 1995: 8)

### 6.3.2. Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) (1972)

Durch die Formulierung der *Política Nacional de Educación Bilingüe* (Nationale Politik zweisprachiger Bildung) begann der Prozess der Institutionalisierung bilingualer Bildung. Ein Jahrzehnt der bildungsspezifischen Sitzungen und Verhandlungen trug Konzepte und Methoden einer *educación bilingüe* (EB) zusammen, die sich in einen Kontext sozialen und politischen Wandels bettete. (vgl. Ministerio de Educación 2013: 20) Auch wenn die PNEB *Interkulturalität* noch nicht im Titel trug, war sie doch die erste Politik, die die multilinguale und multikulturelle Realität des Landes anerkannte:

La educación bilingüe se dirige a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural en términos de igualdad.<sup>66</sup>  
(Ministerio de Educación 1972: Tercer Lineamiento)

Im Hinblick auf Sprachen erkennt die Politik die Notwendigkeit, die Intensität des Gebrauchs der indigenen Sprache und von Spanisch im Schulalltag auf die linguistischen Charakteristiken der Lernenden und ihre Erwartungen abzustimmen. (vgl. Ministerio de Educación 2013: 20) An dieser Stelle darf jedoch nicht die Fehleinschätzung gemacht werden, dass sich bilinguale Bildung an indigene wie spanischsprechende Kinder gleichermaßen richtet:

*El primer lineamiento determina que la política nacional de educación bilingüe estará fundamentalmente referida a la población de lengua vernácula. Se reconoce la existencia de otras situaciones de bilingüismo escolar que involucran a hispano-hablantes y su aprendizaje de lenguas vernáculas o extranjeras, pero ellas no son tratadas en la PNEB.*<sup>67</sup> (Zúñiga / Gálvez 2002: 315)

---

<sup>65</sup> [...] die erste überlegte und profunde Anstrengung eine offizielle Politik zweisprachiger Bildung zu definieren (Übersetzung durch D.E.)

<sup>66</sup> Die zweisprachige Bildung widmet sich der Vermeidung der Aufbürdung eines exklusiven Kulturmodells und der Ermöglichung einer dynamischen Aufwertung der kulturellen Pluralität im Bezug auf Gleichheit. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>67</sup> Der erste Grundsatz bestimmt, dass die nationale Politik zweisprachiger Bildung sich im Wesentlichen auf die Bevölkerung der einheimischen Sprache bezieht. Es wird die Existenz anderer Situationen schulischen Bilingualismus, die spanischsprachige [Kinder] und ihr Erlernen einheimischer oder ausländischer Sprachen einbeziehen, anerkannt, aber nicht in der PNEB behandelt. (Übersetzung durch D.E.)

Bilinguale Bildung richtet sich somit nur an Kinder mit indigener Muttersprache und ist zudem limitiert auf die ersten vier Schuljahre, aus denen sich zu damaliger Zeit die Grundschulbildung zusammensetzte. BildungsexpertInnen wie der Peruaner Luis Enrique López erkennen diese Art der bilingualen Bildung zudem nach wie vor als Modell des Übergangs (*Transitional Bilingual Educacion* – siehe 1.3.1), also darauf ausgerichtet, am Ende der Grundschulbildung eine vollkommene Hispanisierung der Kinder zu erreichen. (vgl. Ministerio de Educación 2013: 20-21)

### **6.3.3. Decreto Ley N° 21156 – Oficialización del Quechua (1975)**

Erkannten das *Ley General de Educación* und die PNEB von 1972 die Hispanisierung der peruanischen Bevölkerung noch als ein Ziel des Sprachenunterrichts, gesteht das drei Jahre danach erlassene *Decreto Ley N° 21156* der Sprache Quechua plötzlich eine völlig neue Rolle zu. Durch die Vormachtstellung von Spanisch in rechtlichen und offiziellen Angelegenheiten sei der große, quechuasprachige Teil der peruanischen Bevölkerung, nicht in der Lage, seine gesellschaftlichen Aufgaben zu erkennen und gleichzeitig limitiert in der Ausübung seiner Rechte. Quechua wird von dem Gesetz daher nicht nur als schützenswertes Erbe der peruanischen Kultur verstanden, sondern als Möglichkeit eine nationale Vereinigung zu erreichen. Daher erklärt die Regierung im 1. Artikel „[...] *el quechua, al igual que el castellano, como lengua oficial de la República.*“<sup>68</sup> (Gobierno Revolucionario 1975: o.S.)

Weiters erklärt Artikel 2 den Unterricht von Quechua ab dem Schuljahr 1976 als obligatorisch für alle Ebenen der staatlichen Bildung; durch Artikel 3 müssen ab 1977 alle Verhandlungen, die nur quechuasprachige Parteien involvieren, auch in dieser Sprache abgehalten werden; und durch Artikel 4 wird das Bildungsministerium dazu verpflichtet,

[...] de asegurar la preparación y edición de los diccionarios, textos, manuales y otros documentos necesarios para el pleno cumplimiento del presente Decreto Ley. Igualmente proporcionarán todo el apoyo que requieran las instituciones dedicadas a la investigación, enseñanza y propagación del mencionado idioma.<sup>69</sup> (Gobierno Revolucionario 1975: o.S.)

Peru war somit das erste Land Südamerikas, das eine indigene Sprache in den Status einer offiziellen Nationalsprache hob.<sup>70</sup> Bei allem Glauben, den dieses Gesetz in Richtung einer

---

<sup>68</sup> [...] *Quechua, ebenso wie Spanisch, als Amtssprache der Republik.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>69</sup> [...] *die Vorbereitung und Herausgabe von Wörterbüchern, Texten, Handbüchern und anderen notwendigen Dokumenten abzusichern, im Sinne der vollständigen Umsetzung des aktuellen Decreto Ley. Ebenso wird den mit Forschung, Unterricht und Verbreitung der betreffenden Sprache beauftragten Institutionen jede Unterstützung, die sie benötigen, vermittelt.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>70</sup> In Paraguay wurde mit der Verfassung von 1992 Guaraní als zweite Amtssprache neben Spanisch eingeführt; in Venezuela erkennt die Verfassung von 1999 35 indigene Sprachen als „Amtssprachen für die indigenen Völker“;



mehrsprachigen und plurikulturellen Gesellschaft setzte<sup>71</sup>, darf jedoch nicht vergessen werden, dass das *Decreto Ley N° 21156* nur einer der unzähligen indigenen Sprachen, die in Peru gesprochen werden, diesen Status zuerkannte. Steckbauer ist zudem der Meinung, dass das Gesetz den Graben zwischen spanisch- und quechuasprachiger Kultur und Bevölkerung eher vertiefte als die nationale Vereinigung zu erzielen: So wollte der spanischsprachige Teil der Bevölkerung kein Quechua lernen, da es im Unterschied zu Fremdsprachen wie Englisch als Zeitverschwendung erachtet wurde; auf der anderen Seite wussten viele QuechuasprecherInnen nicht einmal vom neuen Status ihrer Muttersprache – und wenn sich ihnen die Chance bot, lernten sie Spanisch, die Sprache des sozialen Aufstiegs. (vgl. Steckbauer 2000: 29)

So kann das Gesetz als ein positiver Versuch gewertet werden, mehr soziale Gerechtigkeit zu ermöglichen und das Profil von Quechua zu stärken. Für ein paar Jahre wurde Quechua auch wirklich an peruanischen Schulen unterrichtet, jedoch als Fremdsprachenprogramm für spanischsprechende Kinder, ohne auf die Realisierung bilingualer Bildung abzielen. So ist es auch kein Wunder, dass das *Decreto Ley N° 21156* und die dahinterstehenden, guten Intentionen mit dem Regierungswechsel ebenso schnell verschwanden, wie seine FürsprecherInnen. (vgl. Saroli 2001: o.S.)

#### **6.4. Das Ende des revolutionären Bildungssystems**

Durch die wirtschaftliche Krise, in die Peru mit Beginn der 1970er-Jahre schlitterte, verlor die Regierung Velasco immer mehr an Zuspruch in der Bevölkerung. Dieser Fakt in Verbindung mit schwelenden Konflikten innerhalb der Streitkräfte und der schweren Erkrankung Velascos ließen diesen über einen Rücktritt Anfang Oktober 1975 nachdenken. Dazu kam es jedoch nicht mehr, da Wirtschafts- und Finanzminister Francisco Morales Bermúdez bereits am 29. August 1975 einen unblutigen Putsch durchführte. (vgl. Brenneis 2007: 74-75, 148; vgl. Sánchez 2002: 96-98)

Trotz der Beteuerung, die Revolution weiterführen zu wollen, nahm der konservativ regierende Bermúdez nach und nach viele Reformen der Vorgängerregierung zurück (u.a.

---

Bolivien erkennt neben Spanisch, Quechua und Aymara in der Verfassung von 2008 34 weitere indigene Sprachen als Amtssprachen an; in Ecuador ist Spanisch Amtssprache, Quichua und Shuar sind seit der Verfassung von 2008 offizielle Sprachen der interkulturellen Beziehungen, alle weiteren indigenen Sprachen sind von „offizielltem Gebrauch für die indigenen Völker in den Zonen wo sie leben“; in den anderen Staaten sind die jeweils ehemaligen Kolonialsprachen nach wie vor alleinige Amtssprachen.

<sup>71</sup> AutorInnen wie Alberto Escobar, José Matos Mar und Giorgio Alberti (vgl. 1975: 64) bezeichnen das Gesetz sogar als eines der gewagtesten und kreativsten in der Geschichte Lateinamerikas; Madeleine Zúñiga und Modesto Gálvez (vgl. 2002: 314) sind der Meinung, dass Peru durch das *Decreto Ley N° 21156* und die PNEB zur Speerspitze der bilingualen Bildung in Südamerika wurde.

das Bildungsgesetz von 1972 und das Quechua-Gesetz von 1975) und trieb die Realisierung von bilingualen Bildungsprojekten bzw. die Verankerung der indigenen Kulturen und Sprachen ins Bildungssystem nicht weiter voran. (vgl. Huamán Cosi 2008: 8) Diese Vorgehensweise war im vollsten Interesse der spanischsprechenden, mestizischen Elite des Landes, die der pro-indigenen Entwicklung stets mit Ablehnung gegenüber gestanden hatte. Peru blieb dabei nicht der einzige lateinamerikanische Staat in dem Erfolge indigener Bewegungen der 1960er- bzw. 1970er-Jahre meist unter dem Deckmantel des Kampfes gegen Guerillas oder für Demokratie später wieder zurückgenommen wurden. Gleichzeitig konnten indigene Belange in den 1980er-Jahren jedoch nicht mehr vollkommen aus der öffentlichen Diskussion verdrängt werden, die Art bzw. Notwendigkeit der *Integration* der indigenen Völker in das *zivilisierte Leben* wurde immer stärker diskutiert. (vgl. García 1999: 237-238)

#### **6.4.1. La Constitución para la República del Perú (1979)**

So lässt sich auch der Einfluss der Reformen der Regierung Velasco auf die Verfassung von 1979 nicht leugnen, die sich in Kapitel 4 mit Bildung, Wissenschaft und Kultur beschäftigt und sich bereits in der Einleitung zu sozialer Demokratie und der Wichtigkeit der nationalen Integration der lateinamerikanischen Völker bekennt. (vgl. Asamblea Constituyente 1979: Preámbulo) Sprachrechtlich kam es durch die neue Verfassung zu einer abermals veränderten Situation, so erklärte der Artikel 83, dass

[e]l castellano es el idioma oficial de la República. También son de uso oficial el quechua y el aymara en las zonas y la forma que la ley establece. Las demás lenguas aborígenes integran asimismo el patrimonio cultural de la nación.<sup>72</sup> (Asamblea Constituyente 1979: Artikel 83)

Anders als noch 1975 ist hier nur mehr von Spanisch (bzw. Castellano) als offizieller Amtssprache die Rede. Quechua und Aymara können zwar offiziell genutzt werden, jedoch nur in bestimmten Zonen und in bestimmten Situationen, die es vom Gesetz zu definieren gilt. Die übrigen (zahlreichen) indigenen Sprachen finden lediglich als *kulturelles Erbe* der Nation Erwähnung. Gleichzeitig unterstreicht die Verfassung in Artikel 2 jedoch, dass alle PeruanerInnen vor dem Gesetz gleichgestellt sind und niemand aus Gründen wie Geschlecht, „Rasse“<sup>73</sup>, Religion, Meinung oder Sprache diskriminiert

---

<sup>72</sup> Spanisch ist die Amtssprache der Republik. Auch sind Quechua und Aymara von amtlichen Gebrauch in den Zonen und in der Form wie vom Gesetz festgelegt. Die anderen eingeborenen Sprachen integrieren ebenso das kulturelle Erbe der Nation. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>73</sup> Das spanische Original spricht an dieser Stelle von „raza“, dessen Verwendung in anderen Sprachen als dem Deutschen bei weitem nicht so historisch vorbelastet ist. Aufgrund des missbräuchlichen Gebrauchs des Terminus in der Zeit des Nationalsozialismus distanziert sich die Autorin natürlich von der inhaltlichen

werden dürfe. So verpflichtet die Verfassung den Staat beispielsweise in Artikel 34 unter anderem die nativen Kulturen und die nationale Folklore zu bewahren und zu fördern – in Artikel 21 wird Kultur zudem erstmals als inhärentes Recht einer jeden Person verstanden.

Im Hinblick auf Bildung und Kultur gilt es vor allem Kapitel IV (Artikel 21-41) der Verfassung zu beachten. Primarschulbildung ist nach wie vor für alle Kinder Perus obligatorisch und gratis (Artikel 25); zusätzlich wird den Eltern das Recht zugesprochen, über die Form der schulischen Bildung ihrer Kinder zu entscheiden (Artikel 23); der Staat wird dazu verpflichtet, sich bei der Formulierung von Plänen und Programmen und der Kontrolle von Bildung an regionalen Charakteristiken zu orientieren um so Chancengleichheit zu ermöglichen (Artikel 24). Besonders bedeutend ist jedoch Artikel 35:

El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechua, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua.<sup>74</sup> (Asamblea Constituyente 1979: Artikel 35)

So kann zwar nach wie vor nicht von bilingualer Bildung die Rede sein, doch dienen die indigenen Sprachen laut neuer Verfassung auch nicht mehr als bloßes Instrument einer nachhaltigen Hispanisierung. Primarschulbildung in der eigenen Muttersprache zu durchlaufen ist nun ein *Recht* der indigenen Gemeinschaften. Wie dieses Recht von den indigenen Völkern in Anspruch genommen werden kann, wenn wie bereits weiter oben dargelegt weder didaktische Materialien noch ausreichend bilinguale Lehrende vorhanden sind, wird von der Verfassung jedoch nicht behandelt.

Grundsätzlich muss man der Verfassung von 1979 aber zugutehalten, dass eine (ehrlichere) Integration der indigenen Völker versucht wird: „*El Perú promueve la integración económica, política, social y cultural de los pueblos de América Latina, con miras a la formación de una comunidad latinoamericana de naciones.*“<sup>75</sup> (Asamblea Constituyente 1979: Artikel 100) So beschäftigen sich drei Artikel (161-163) von Kapitel VIII ausschließlich mit den Rechten der *Comunidades Campesinas y Nativas*, die nun (innerhalb des gesetzlichen Rahmens) autonom sind in ihrer Organisation, der gemeinschaftlichen Arbeit und dem Nutzen ihres Landes<sup>76</sup>. Zwar ist die Einheit der

---

Konnotation des Begriffs, aufgrund der Paraphrasierung aus einem historischen Gesetzestext wurde von einer Umschreibung des Begriffs an dieser Stelle jedoch abgesehen.

<sup>74</sup> *Der Staat fördert Studium und Kenntnisse der einheimischen Sprachen. Er garantiert das Recht der Quechua-, Aymara- und anderen nativen Gemeinschaften Primarschulbildung auch in ihrem eigenen Idiom oder Sprache zu erhalten.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>75</sup> *Peru fördert die ökonomische, politische, soziale und kulturelle Integration der Völker Lateinamerikas, in der Absicht eine lateinamerikanische Gemeinschaft der Nationen zu formen.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>76</sup> Indigenes Land wird dabei als unpfändbar und unveräußerlich verstanden, es sei denn der Verkauf dient dem Interesse der entsprechenden Gemeinschaft oder es wird aufgrund öffentlichen Bedarfs enteignet (Artikel 163).

Republik immer noch ein oberstes Ziel, doch nicht mehr um den Preis der Unterdrückung kultureller Vielfalt, sondern unter Bejahung der Unabhängigkeit der indigenen Völker. (vgl. Asamblea Constituyente 1979: Preámbulo)

1980 wurde Fernando Belaúnde Terry nach 1963 zum zweiten Mal zum Präsidenten gewählt und begann in den folgenden fünf Jahren eine neoliberal-populistische Wirtschaftspolitik durchzusetzen, deren Erfolg sich vor allem auf den Export von Rohstoffen konzentrierte. Im Hinblick auf Bildung präsentierte seine Regierung einen Fünf-Jahres-Plan (*Quinquenio de la Educación*), der den SchülerInnen Kenntnisse hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Rechte und Pflichten verschaffen sollte, um so einerseits die stete Gültigkeit der Demokratie, andererseits die Realisierung politischer, ökonomischer und sozialer Rechte für alle zu garantieren. (vgl. Steckbauer 2000: 30)

#### **6.4.2. Ley N° 23384 – Ley General de Educación (1982)**

1982 wird schließlich vom Bildungsministerium das neue *Ley General de Educación N° 23384* verkündet, welches das von 1972 außer Kraft setzt und durch die Betonung von traditionellen Werten und Institutionen von ExpertInnen wie Morillo Miranda (vgl. 2001: 4) als Rückschritt in Richtung des Bildungsgesetzes von 1941 erkannt wird. Im Hinblick auf die indigenen Völker Perus bedeutet dies folgendes: Einerseits sollte den marginalisierten Bevölkerungsteilen sowie den ruralen Gebieten, in denen einheimischen Sprachen dominieren, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden (Artikel 4d) und die nationale Einheit unter Berücksichtigung der regionalen Kulturen geschaffen werden (Artikel 2c); andererseits war das finale Ziel von Primarschulbildung und Alphabetisierung wieder einmal die Hispanisierung der indigenen Bevölkerung:

En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socio-culturales con las que son propias de la sociedad moderna.<sup>77</sup> (Ministerio de Educación 1982: Artikel 40)

La alfabetización se cumplirá en forma selectiva y progresiva, y es impartida, preferentemente, en la lengua materna en las comunidades de lengua vernácula, integrada en un proceso de castellanización.<sup>78</sup> (Ministerio de Educación 1982: Artikel 45)

---

Eine genaue Definition davon, wodurch sich „öffentlicher Bedarf“ auszeichnen könnte, wird jedoch ausgespart, was meiner Meinung nach der Regierung zu einem gewissen Teil eine Hintertür offen lässt, über die indigenen Territorien nach freien Stücken zu verfügen.

<sup>77</sup> *In den Gemeinschaften, deren Sprache nicht Spanisch ist, nimmt diese Bildung ihren Anfang in der autochthonen Sprache, mit Tendenz einer progressiven Castellanisierung, um im Lernenden seine sozio-kulturellen Charakteristika mit denen zu festigen, die der modernen Gesellschaft eigen sind.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>78</sup> *Die Alphabetisierung wird in selektiver und progressiver Form ausgeführt und wird, integriert in einen Prozess der Castellanisierung, vorzugsweise in der Muttersprache, in den Gemeinschaften mit nationaler Sprache erteilt.* (Übersetzung durch D.E.)

Mit anderen Worten annullieren diese beiden Artikel faktisch alle Rechte der indigenen Gemeinschaften auf eine vollständige Schulbildung in ihren Muttersprachen. Die indigenen Sprachen werden als Instrument innerhalb der Primarschulbildung gesehen, Spanisch zu lernen – sobald dieser Prozess abgeschlossen ist und sich in den Lernenden die persönlichen soziokulturellen Charakteristiken gemeinsam mit denen einer modernen Gesellschaft konsolidiert haben, hat das Instrument seine Funktion verloren. Die Förderung kultureller Diversität wird somit hinfällig, ebenso die Notwendigkeit der Lehrenden, eine indigene Sprache zu lernen.

Abgesehen von den Nachteilen für den indigenen Bevölkerungsteil lassen sich noch weitere Rückschritte im Vergleich zum Bildungsgesetz von 1972 feststellen: So beginnt für Artikel 40 die obligatorische (und damit kostenlose) Schulbildung erst wieder ab einem Alter von sechs Jahren; Artikel 44 gibt an, dass 15- bis 40-Jährige in der Erwachsenenalphabetisierung bevorzugt zu behandeln seien, während lebenslanges Lernen unerwähnt bleibt; und allgemein wurde die schulische Dezentralisierung und damit lokale Partizipation zurückgenommen (u.a. Artikel 12c/d/f, 96 und 116).

### **6.5. Bildungspolitische Gleichgültigkeit oder interkulturelle Wende?**

Laut Steckbauer ging es mit der legalen Bildungssituation der indigenen Völker ab diesem Zeitpunkt stetig bergab: So interessierte sich Präsident Alan García Perez (1985-1990) weder für die Bildungspolitik im Allgemeinen noch für zweisprachige Bildung im Speziellen. Zudem nutzte die terroristische Gruppierung *Sendero Luminoso* die Sprache Quechua für ihren Kampf – jedoch nicht mit dem Ziel der Revitalisierung der Kultur, sondern um Unterstützung von und Kontrolle über die ländliche Bevölkerung zu gewinnen. (vgl. Steckbauer 2000: 30-31)

Die *Defensoría del Pueblo*<sup>79</sup> sieht die Entwicklung der sprachlichen bzw. kulturellen Situation der Indigenen zur damaligen Zeit nicht ganz so drastisch. So bestätigte beispielsweise eine ministerielle Resolution aus dem Jahr 1985 die Quechua- und Aymara-Alphabete amtlich. 1987 wurde zudem die *Dirección General de Educación Bilingüe* (DIGEBIL – Generaldirektion für Zweisprachige Bildung) innerhalb des Bildungsministeriums gegründet, welche 1989 die *Política de Educación Bilingüe*

---

<sup>79</sup> Diese verfassungsrechtlich autonome Institution lässt sich teilweise mit der österreichischen Volksanwaltschaft vergleichen. 1993 innerhalb der neuen Verfassung geschaffen, sind ihre Aufgaben der Schutz der fundamentalen Rechte der BürgerInnen, die Bearbeitung von Bitten und Beschwerden, die Überwachung der staatlichen Administration sowie die Effizienz der öffentlichen Versorgung in der gesamten Nation. vgl. <http://www.defensoria.gob.pe/defensoria.php> [letzter Zugriff: 11.11.2013]

*Intercultural* (PEBI – Politik Zweisprachiger Interkultureller Bildung/Erziehung) beschloss.

### **6.5.1. Política de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) (1989)**

Diese neue Bildungspolitik enthielt erstmals – wie der Name verrät – auch eine interkulturelle Komponente:

La Educación Bilingüe Intercultural peruana se concibe como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura.<sup>80</sup> (Ministerio de Educación 1989, zit. nach Defensoría del Pueblo 2011: 77-78)

Die neue Bildungspolitik spricht dabei nicht nur erstmals dezidiert von der kulturellen Identität indigener Kinder, sondern betont in weiterer Folge auch, wie wichtig es ist, dass die Kinder Stolz für ihre eigene Kultur empfinden. Von ExpertInnen wie Peralta Ccama (vgl. 2011: 218) wird die PEBI zudem als demokratisch und volksnah bezeichnet, weil sie einerseits die Chancengleichheit, andererseits die aktive Partizipation der indigenen Völker als Teil des entwicklungsschwächsten Sektors des Landes fordert.

Übersehen werden darf dabei jedoch nicht, dass auch hier EBI als Einbahnstraße verstanden wird, die sich ausschließlich an Personen richtet, die nicht der mestizisch-spanischsprachigen Kultur angehören.<sup>81</sup> Das Ziel, einen *país unido en la diversidad* (Land geeint in Vielfalt) zu schaffen, wird so kaum möglich werden – stellt man damit doch gerade dem Teil der Bevölkerung einen Freibrief im Hinblick auf kulturelles Verständnis aus, von dem die Marginalisierung und Diskriminierung ausgeht. (vgl. Zúñiga / Ansión 1997: o.S.)

[...] no se plantea la necesidad de la superación y eventual erradicación de comportamientos discriminatorios y de marginación que provienen de la población no indígena hacia los ciudadanos de origen indígena. Es en la población no indígena donde debería fomentarse la conciencia de las posibilidades y beneficios de un supuesto país unido en la diversidad.<sup>82</sup> (Peralta Ccama 2011: 218)

---

<sup>80</sup> Die peruanische Zweisprachige Interkulturelle Bildung/Erziehung begreift sich als solche, die zusätzlich zur Bildung von zweisprachigen Subjekten mit optimaler kommunikativer Kompetenz in ihrer Muttersprache und Spanisch die Identifikation mit ihrer Ursprungskultur und die Kenntnis anderer Kulturen ermöglicht, die einen wertvollen Beitrag für die qualitative Besserung ihres Lebensstandards und den ihrer Gemeinschaft ausmachen könnten und so ihre eigene Kultur bereichern kann. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>81</sup> Und von den Kindern mit indigener Muttersprache besuchten 1990 nur 8% eine Schule, die als zweisprachig gelten kann. (vgl. Defensoría del Pueblo 2011: 77)

<sup>82</sup> [...] die Notwendigkeit der Überwindung und möglichen Abschaffung der diskriminierenden und marginalisierenden Verhaltensweisen, die von der nicht-indigenen Bevölkerung gegen die BürgerInnen indigener Herkunft gerichtet sind, wird nicht angeschnitten. Es ist innerhalb der nicht-indigenen Bevölkerung, wo das Bewusstsein der Möglichkeiten und Gewinne eines vermeintlichen Landes vereint in der Diversität gefördert werden müsste. (Übersetzung durch D.E.)

## **6.6. Neoliberale Bildungswende**

Alberto Fujimoris (1990-2000) Bildungspolitik war so wie seine Wirtschaftspolitik geprägt vom Neoliberalismus: In erster Linie forcierte er eine Erholung der nationalen Wirtschaft, die er über eine Reintegration ins internationale Finanzsystem, Gewerbefreiheit und die Schaffung eines freien Marktes zu erreichen versuchte. (vgl. Ferrero Costa 1994: 58f) Im Hinblick auf das nationale Bildungssystem, das erst vor den Wahlen von 1995 und dann auch nur für kurze Zeit Thema seiner Präsidentschaft war, sprach er sich für eine Dezentralisierung bei gleichzeitiger Privatisierung aus – Ideen, die auch in der Verfassung von 1993 Eingang fanden. (vgl. Congreso Constituyente Democrático 1993: Artikel 16 und 17) Bilinguale interkulturelle Bildung/Erziehung war für Fujimori von noch geringerer Bedeutung, was sich beispielsweise an der Umwandlung der eigenständigen *Dirección General de Educación Bilingüe* in eine vom Bildungsministerium abhängige *Unidad de Educación Bilingüe Intercultural* (UNEBI – Abteilung Bilingualer Interkultureller Bildung/Erziehung) zeigte. (vgl. Steckbauer 2000: 32; vgl. Huamán Cosi 2008: 11)

Dennoch kam es 1991 auch zur offiziellen Bestätigung von zwei Dokumenten, die effektiv eine Verbesserung der indigenen Sprach- und Bildungsrechte bewirken sollten. Erstens wurde Quechua zur offiziellen Amts- und Bildungssprache in der *Región Inca* (Cusco, Apurímac, Madre de Díos) erklärt (vgl. Steckbauer 2000: 32); zweitens wurde die erst 1989 erarbeitete PEIB durch die *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural* (PNEI – Nationale Politik Interkultureller Bildung/Erziehung und Bilingualer Interkultureller Bildung/Erziehung) ersetzt.

### **6.6.1. Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural (PNEI) (1991)**

Größter Fortschritt dieser Politik im Vergleich zu ihren Vorgängerinnen war das neue Verständnis von Interkulturalität, die „[...] *deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, la educación de todos los peruanos será intercultural.*“<sup>83</sup> (Defensoría del Pueblo 2011: 79)

Interkulturalität als Grundkompetenz schulischer Bildung richtet sich somit nicht mehr isoliert an indigene Kinder, sondern betrifft nun alle peruanischen Kinder und somit das gesamte Bildungssystem. (vgl. Lozano Vallejo 1999: 16) Den indigenen Kindern wird das

---

<sup>83</sup> [...] das leitende Prinzip des gesamten nationalen Bildungssystems darstellen werden muss. In diesem Sinne wird die Bildung aller PeruanerInnen interkulturell sein. (Übersetzung durch D.E.)

Recht auf zweisprachige Bildung eingeräumt, wenn ihre stärkere Sprache eine indigene ist, unabhängig davon ob diese Sprache ihre Muttersprache oder eine Umgangssprache (*idioma habitual*) ist: „*Para las poblaciones indígenas y campesinas, cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural.*“<sup>84</sup> (Defensoría del Pueblo 2011: 79) Anders als die interkulturelle Kompetenz richtet sich zweisprachige Bildung – wenn auch unter der eindeutigen Betonung des Erhalts der indigenen Sprachen – auch in dieser Politik weiterhin ausschließlich an Kinder indigener Gemeinschaften, wird nun aber immerhin für den gesamten Pflichtschulweg von der Initial- bis zur Sekundarbildung eingefordert. (Defensoría del Pueblo 2011: 80; vgl. Lozano Vallejo 1999: 17) Auch wird in dieser Politik erstmals die Ausarbeitung diversifizierter Lehrpläne angesprochen, die der linguistisch-kulturellen Vielfalt des Landes entsprechen sollen, um so die Schaffung der *unidad en la diversidad* (Einheit in der Vielfalt) zu ermöglichen. (vgl. Huamán Cosi 2008: 10)

Diese Idee der diversifizierten Lehrpläne griff auch die 1996 eingesetzte UNEBI auf Anraten der Weltbank wieder auf, die sich eine effektivere Umsetzung der EBI wünschte. Die UNEBI erfüllte ihre Aufgabe jedoch nur schlecht: so waren es keine diversifizierten Lehrpläne, sondern bloße Übersetzungen des nationalen Lehrplans in indigene Sprachen, ohne Adaptierungen von Inhalt, Methoden oder Hilfsmittel; die *Propuesta de Educación Bilingüe Intercultural en Ámbitos Rurales* (Antrag Zweisprachiger Interkultureller Bildung/Erziehung in ruralen Räumen) von 1999 sprach sich zudem trotz gegenteiliger Selbstdefinition für eine Sprachenbildung des Übergangs (*educación de transición*) aus (vgl. Defensoría del Pueblo 2011: 80-81) – eine Idee, von der bereits die Verfassung von 1993 abgerückt war.

### **6.6.2. Constitución Política del Perú (1993)**

Obwohl sich die Motivation der Regierung Fujimori, eine einheitliche Sprachenpolitik zu etablieren, in Grenzen hielt, begreift die Verfassung von 1993 Peru doch als eine plurikulturelle Nation und garantiert jedem/r Bürger/in in Artikel 19 sein/ihr Recht auf „*su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación.*“<sup>85</sup> (Congreso Constituyente Democrático 1993: o.S.) Um dieses Bestreben in Richtung der Anerkennung einer plurikulturellen Nation zu untermauern, wurde auch

---

<sup>84</sup> Für die indigene und bäuerliche Bevölkerung, deren vorherrschende Sprache eine einheimische ist, soll die Bildung/Erziehung neben interkulturell auch zweisprachig sein. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>85</sup> seine ethnische und kulturelle Identität. Der Staat erkennt und schützt die ethnische und kulturelle Vielfalt der Nation. (Übersetzung durch D.E.)



der rechtliche Status der indigenen Sprachen entsprechend verändert. So sind sie nicht länger nur *von offiziellem Gebrauch* (Quechua, Aymara) oder *kulturelles Erbe* (Sprachen der Selva-Region) wie in Artikel 83 der Verfassung von 1979 beschlossen (vgl. Asamblea Constituyente 1979: o.S.), sondern – wenn auch nur in den Gebieten in denen sie die Mehrheitssprache darstellen – Amtssprachen:

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.<sup>86</sup> (Congreso Constituyente Democrático 1993: Artikel 48)

Die Anwendungsmöglichkeiten dieses Gesetzes im Alltag hielten sich meines Erachtens jedoch in Grenzen, wie folgende Beispiele zeigen sollen: (1) „*Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete.*“<sup>87</sup> (Congreso Constituyente Democrático 1993: Artikel 19) Mit anderen Worten sah es die Regierung nicht als ihre Aufgabe an, aktiv mehrsprachige Behörden anzubieten, sondern ÜbersetzerInnen sollten diese Lücke ausfüllen. Ob diese unentgeltlich gestellt werden oder privat zu organisieren und damit auch zu zahlen wären, geht aus der Verfassung jedoch nicht hervor. (2) Als die quechuastämmigen Menschenrechtsaktivistinnen Hilaria Supa<sup>88</sup> und María Sumire im Jahr 2006 das erste Mal in der Geschichte Perus ihren Eid als Abgeordnete auf Quechua ablegten, folgte nicht Lob für diesen Schritt in Richtung eines mehrsprachigen Kongresses, sondern heftige Kritik von Seiten anderer Abgeordnete, v.a. der Fujimori-Fraktion.<sup>89</sup> (3) Auch dauerte es mehr als 15 Jahre, bis die Verfassung (die nach Artikel 14 Inhalt jeder Schulbildung ist) schließlich in einer anderen Amtssprache als Spanisch aufgelegt wurde: Den Beginn machte die Verfassung in Cusco-Quechua im Jahr 2009 (vgl. Raiser 2009: o.S.), Aymara folgte ein Jahr später nach. 2010 war zudem die Übersetzung der Verfassung in Ashaninka und sukzessive in die 42 meistgesprochenen Sprachen Perus in Planung.<sup>90</sup>

Im Hinblick auf das Bildungssystem gilt es die bereits weiter oben angesprochene Dezentralisierung bei gleichzeitiger Privatisierung<sup>91</sup> (Artikel 16 und 17), die Erweiterung

---

<sup>86</sup> *Amtssprachen sind Spanisch und, in den Regionen in denen sie vorherrschen, auch Quechua, Aymara und die anderen einheimischen Sprachen, entsprechend dem Gesetz.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>87</sup> *Jede/r Peruaner/in hat das Recht mittels eines/r Übersetzers/in seine/ihre Sprache vor jeder beliebigen Obrigkeit zu nutzen.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>88</sup> Hilaria Supa beginnt ihre Redebeiträge grundsätzlich auf Quechua, muss diese dann aber aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse der anderen Abgeordneten und fehlenden ÜbersetzerInnen ein zweites Mal auf Spanisch wiederholen. (vgl. Raiser 2010a: o.S.)

<sup>89</sup> vgl. <http://elcomercio.pe/EdicionImpresa/Html/2006-09-01/ImEcCronicas0569327.html> [letzter Zugriff: 10.10.2013]

<sup>90</sup> vgl. [http://www.latercera.com/contenido/678\\_223999\\_9.shtml](http://www.latercera.com/contenido/678_223999_9.shtml) [letzter Zugriff: 10.10.2013]

<sup>91</sup> Natürlich wie juristischen Personen wurde es ermöglicht, private Bildungseinrichtungen (*Instituciones Educativas Particulares*) zu gründen, zu fördern und zu leiten. Dass Bildung so unter Umständen nicht mehr für

der kostenlosen, obligatorischen Primarschulbildung um Initial- wie Sekundarstufe (Artikel 17) und vor allem die Förderung einer *zweisprachigen und interkulturellen Bildung* zu erwähnen:

Asimismo [el Estado] 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.<sup>92</sup> (Congreso Constituyente Democrático 1993: Artikel 17)

So scheint es in einer peruanischen Verfassung das erste Mal das Ziel zu sein, indigenen Kindern und Jugendlichen eine Form von Bildung zu ermöglichen, die ihre kulturelle wie sprachliche Vielfalt als solche aufnimmt und fördert, während der Unterricht von Spanisch als Zweitsprache der nationalen Integration dient (Artikel 19). Die Verfassung setzt sich somit für eine Interkulturelle Zweisprachige Bildung des Erhalts (*mantenimiento*) und nicht des Übergangs (*transición*) ein und bindet erstmals auch die Kulturen der Kinder in die Lehrpläne ein.

Laut Peralta Ccama zeichnet sich die Periode zwischen 1996 und 2000 jedoch durch das Fehlen einer einheitlichen Bildungspolitik aus, weshalb die UNEBI schließlich einzelne Aktionspläne entwickelte, die sich vor allem der Entwicklung von Texten in indigenen Sprachen und der Ausbildung von Lehrenden in EBI-Schulen widmeten. (vgl. Peralta Ccama 2011: 218-219) Über 10.000 Lehrende wurden im Bereich der EBI ausgebildet, 94 bilinguale Lehrerhandbücher publiziert sowie die Aufstockung der EBI-Material an den Schulen organisiert (vgl. Brühmann / Trudell 2008: 24) – dieses Material diente dabei jedoch hauptsächlich dem Unterricht in den Fächern Mathematik und *comunicación*<sup>93</sup> und ließ die Lehrenden in ihrer Aufgabe, Spanisch als Zweitsprache zu unterrichten, fast vollkommen allein. (vgl. Peralta Ccama 2011: 220)

Das Ziel, EBI zu einem Teil der staatlichen Bildungspolitik zu machen, konnte so nicht umgesetzt werden. Vergessen waren auch die Grundsätze der vorangegangenen Bildungspolitik, EBI auf alle schulpflichtigen Kinder sämtlicher Schulstufen zu erweitern.<sup>94</sup> (vgl. Huanán Cosi 2008: 11). Dieses begrenzte Verständnis vom Umfang von

---

alle erschwinglich bleibst bzw. sich bestehende Qualitätsunterschiede zwischen ruralen und urbanen Schulen noch weiter verstärken können, erkennen Zúñiga und Gálvez (vgl. 2002: 2) als eigentliches Problem des peruanischen Bildungssystems: Der Elite sei die Qualität öffentlicher Bildung seit jeher egal, da ihre Kinder von ihnen mitfinanzierte Privatschulen besuchen.

<sup>92</sup> *Genauso fördert er [der Staat] die zweisprachige und interkulturelle Bildung, entsprechend der Charakteristiken jeder Zone. Er schützt die verschiedenen kulturellen und sprachlichen Äußerungen des Landes. Er fördert die nationale Integration.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>93</sup> Ähnlich dem Deutschunterricht an österreichischen Schulen, das zuerst Alphabetisierung und Grammatik, später Textverständnis, Textproduktion und die Entwicklung des Lexikons sowie oraler Kompetenzen umfasst.

<sup>94</sup> Zwischen 1999 und 2001 wurden in Peru jährlich etwa 100.000 Kinder in EBI-Schulen eingeschult, was gerade einmal 10% der Kinder entspricht, die eine indigene Muttersprache haben. (vgl. Brühmann / Trudell 2008: 24)

EBI wird auch deutlich, wenn man das *Ley para la Educación Bilingüe Intercultural* von 2002 heranzieht (siehe 6.7.2.).

Nach dem Ende der Präsidentschaft Fujimoris Anfang 2001 übernahm der damalige Kongresspräsident Valentín Paniagua für ein halbes Jahr bis zu den Neuwahlen das Präsidentenamt. Während seiner Präsidentschaft wurden indigene Belange ernster genommen als je zuvor: Die *Comisión de la Verdad* (später *Comisión de la Verdad y Reconciliación* – Kommission für Wahrheit und Versöhnung) wurde eingesetzt, die Menschenrechtsverletzungen während des bewaffneten Konflikts zwischen *Sendero Luminoso* und der Staatsmacht zu untersuchen. Eine weitere Kommission arbeitete in Kooperation mit indigenen Organisationen politische Empfehlungen hinsichtlich der Verbesserung territorialer Rechte (einschließlich Bodenschätze), Bildung und Gesundheit aus. (vgl. García 2005: 54f)

### **6.7. Integration, Interkulturalität und Educación Bilingüe Intercultural**

Anders als von vielen ExpertInnen befürchtet, bedeutete die Machtübernahme von Präsident Alejandro Toledo (2001-2006) anfänglich keine erneute Trendwende hinsichtlich indigener Belange. Selbst aus dem peruanischen Hochland stammend, wurde er es nicht müde, während des Wahlkampfes seine indigenen Wurzeln zu präsentieren und seine Amtseinführung als große Geste zur Förderung indigener Rechte zu nutzen: Am Fuße des Machu Picchu unterzeichnete er gemeinsam mit den Präsidenten der Mitgliedsstaaten der Andengemeinschaft und anderen lateinamerikanischen Staatsoberhäuptern die *Declaración de Machu Picchu sobre la Democracia, los Derechos de los Pueblos Indígenas y la Lucha contra la Pobreza*.<sup>95</sup> (vgl. ebd. 2005: 56) Die Erklärung verpflichtet u.a. dazu, Strategien zu entwickeln, Multikulturalismus und die volle Partizipation der indigenen Völker und ethnischen Minderheiten (Artikel 6) sowie deren kulturelle, sprachliche, soziale, politische und ökonomische Identität und Traditionen und das Recht auf vielfältige Bildung (Artikel 7) zu fördern. (vgl. Comunidad Andina 2001: o.S.)

Die Deklaration stellte einen Meilenstein in dem Bemühen dar, die gesamte Region unter Berücksichtigung der existierenden plurikulturellen Realität nachhaltig zu demokratisieren und kann als ein Versuch Toledos gesehen werden, die bestehende ethnische Hierarchie der peruanischen Gesellschaft herauszufordern. Zwar limitierte sich dieses Verhalten laut

---

<sup>95</sup> Erklärung von Machu Picchu über die Demokratie, die Rechte indigener Völker und den Kampf gegen die Armut

García (vgl. 2005: 56) auf den Beginn seiner Regierungszeit, dennoch brachten diese zwei Jahre im Hinblick auf EIB vier wichtige Gesetze hervor.

#### **6.7.1. Ley N° 27558 – Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales<sup>96</sup> (2001)**

Die Zielgruppen dieses Gesetzes sind Kinder und Jugendliche aus „[...] *centros poblados menores y comunidades no urbanizadas, campesinas y nativas que se dedican predominantemente a actividades agrícolas, ganaderas y/o forestales.*“<sup>97</sup> (Congreso de la República 2001: Artikel 2) Somit richtet sich das Gesetz weder ausschließlich an indigene Gruppen, noch thematisiert es ausschließlich EBI, doch sind einzelne Artikel im Kontext dieser Arbeit von besonderem Interesse und sollen hier Erwähnung finden:

So ruft das Gesetz das *Quinquenio de la Educación Rural* (Jahrfünft ruraler Bildung/Erziehung, 2002-2006) aus, durch das genau diesem Bevölkerungssektor mehr öffentliche Gelder zukommen sollen (Artikel 3); die Lehrpläne sollen auf eine Weise diversifiziert werden, die der soziokulturellen Realität des Landes entspricht (Artikel 6c); rurale Schulen werden verpflichtet ethnische und sprachliche Diskriminierung der SchülerInnen zu verhindern und soziale Gleichheit zu fördern (Artikel 8a); die Publikation spezialisierter Schulliteratur soll die kulturelle Tradition der indigenen Völker respektieren und verbesserte Bildung ermöglichen (Artikel 12); und Eltern sowie rurale und indigene Gemeinden haben das Recht und die Pflicht die Beachtung ihrer Interessen von den Schulen zu verlangen (Artikel 31). Um eine Situation der Gleichheit zu schaffen und qualitativ hochwertige Bildung zu ermöglichen setzt das Gesetz auf

[...] programas de educación bilingüe intercultural de calidad que ofrezcan la oportunidad de comunicarse en dos lenguas, apropiarse de los aspectos más valiosos de cada cultura y enriquecer la identidad personal, prestando atención a los factores que discriminan a las niñas y adolescentes rurales.<sup>98</sup> (Congreso de la República 2001: Artikel 9c)

Dabei ist es laut Bildungsministerium die Aufgabe der Lehrenden, den Wert der Muttersprache zu respektieren und den ruralen Kindern und Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit bei der Einführung von Spanisch als Zweitsprache zu schenken (Artikel 15). Für ihre Arbeit in ruralen Schulen und die Umsetzung von zweisprachigen und interkulturellen Programmen soll dafür ein besseres System der Vergütung vom

---

<sup>96</sup> Gesetz der Förderung der Bildung/Erziehung ruraler Kinder und Jugendlicher

<sup>97</sup> [...] *weniger bevölkerte Zentren und nicht urbanisierte, bäuerliche und eingeborene Gemeinschaften, die sich hauptsächlich land-, vieh- und forstwirtschaftlichen Aktivitäten widmen.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>98</sup> [...] *Programme qualitativer zweisprachiger interkultureller Bildung, die die Möglichkeit der Kommunikation in zwei Sprachen, die Aneignung der wertvollsten Aspekte jeder Kultur und die Bereicherung der persönlichen Identität unter Berücksichtigung der Faktoren die rurale Kinder und Jugendliche diskriminieren, anbieten.* (Übersetzung durch D.E.)

Bildungsministerium umgesetzt werden (Artikel 28) – in einem Land in dem Lehrende wie oben dargelegt (siehe 5.6. bzw. 6.3.1.) nur schlecht bezahlt werden und die Arbeit auf dem Land wenig reizvoll ist, eine Maßnahme die zu einer nachhaltigen Verbesserung führen könnte.

#### **6.7.2. Ley N° 27818 – Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (2002)**

Dem *Quinquenio de la Educación Rural* folgend wurde bereits weniger als ein Jahr später ein eigenes Gesetz für die *Educación Bilingüe Intercultural* beschlossen, das diese Form der Bildung in den Regionen einführen sollte, in denen indigene Völker leben (vgl. Comisión Permanente del Congreso 2002b: Artikel 1). Den indigenen Völkern wird in den ersten drei Artikeln ein absolutes Bestimmungsrecht hinsichtlich der erzieherischen Inhalte, der methodologischen Strategien, der Administration des EBI-Systems und der Schaffung und Kontrolle der Institutionen entsprechend ihrer Visionen, Werte und traditionellen Kenntnisse eingeräumt. Die Lehrenden sind dazu verpflichtet, neben Spanisch auch die Sprache wie Kultur des Ortes ihrer Tätigkeit zu kennen (Artikel 4), die pluriethnischen wie plurikulturellen Lehrpläne orientieren sich an den Bedürfnissen, Interessen und Wünschen der indigenen Völker der entsprechenden Zone (Artikel 5). Der Staat zeichnet sich verantwortlich, den Zugang der indigenen Völker zu den sozialen Medien zu fördern und eigene indigene Medien zu etablieren (Artikel 6), das Bildungsministerium steht in der Verantwortung jede Form von Diskriminierung im Bildungssystem durch entsprechende Maßnahmen zu eliminieren (Artikel 7).

Auf den ersten Blick scheint das neue Gesetz die Rechte indigener Völker im Hinblick auf Bildung/Erziehung sehr umfassend zu fördern. Auf den zweiten Blick erkennt man jedoch die kulturelle Unzulänglichkeit des Gesetzes: „*La educación para los pueblos indígenas debe ser igual en calidad, eficiencia, accesibilidad y en todos los demás aspectos previstos para la población en general.*“<sup>99</sup> (Comisión permanente del Congreso 2002b: Artikel 2; Herv. durch D.E.) So ist EBI nicht eine Bildung für alle SchülerInnen des peruanischen Nationalstaates, sondern eine Bildung speziell für indigene Völker, die die spanischsprachige Mehrheitsgesellschaft somit nicht betrifft.

#### **6.7.3. Ley N° 28044 – Ley General de Educación (2003)**

Ein Jahr später erschien das neue allgemeine Bildungsgesetz, das im Hinblick auf EBI bzw. indigene Bildung inhaltlich keine wirklichen Neuerungen vorsah. Den indigenen

---

<sup>99</sup> Die Bildung für die indigenen Völker muss gleich sein in Qualität, Effizienz, Zugänglichkeit und in allen weiteren für die Bevölkerung im Allgemeinen vorgesehenen Aspekten. (Übersetzung durch D.E.)

Völkern wird nach wie vor das Recht auf eine gleiche, eigene Bildung zugesprochen (Artikel 19); die Umsetzung von EBI gilt nach wie vor als Garant für eine Aufwertung und Bereicherung der verschiedenen Kulturen, für den Respekt kultureller Diversität und den Schutz bzw. die Förderung der indigenen Sprachen als Unterrichtssprachen (Artikel 20a-e). EBI-Programme sind wie schon im Gesetz N° 27818 unter Partizipation der Mitglieder der indigenen Völker zu formulieren und umzusetzen (Artikel 20d), die Gesellschaft hat das Recht und die Pflicht sich an Definition und Entwicklung der nationalen, regionalen und lokalen Bildungspolitiken zu beteiligen (Artikel 22a+b).

Während es durch das Gesetz meines Erachtens zu keiner wirklichen Erweiterung von Rolle oder Funktion der EIB gekommen ist, würde ich dies vom Umfang nicht behaupten. So wird EBI anders als im Gesetz von 2002 an keiner Stelle auf die indigenen Völker limitiert, viel eher heißt es: „*La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo.*“<sup>100</sup> (Ministerio de Educación 2003: Artikel 20) So wird die peruanischen Bildung/Erziehung nun neben Gleichheit, Qualität und Demokratie u.a. auch auf das Grundprinzip der *Interkulturalität* gestützt:

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, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.<sup>101</sup> (Ministerio de Educación 2003: Artikel 8)

Auch wenn der Unterricht indigener Sprachen für spanischsprachige Kinder nach wie vor nicht zur Debatte steht, wird immerhin Interkulturalität zu einem nationalen Wert erklärt, den es in jede Form von Bildung/Erziehung in Peru zu integrieren gilt. Zudem ist nun das Bildungsministerium dafür verantwortlich, grundlegende nationale Lehrpläne zu entwickeln, die dann auf regionaler bzw. lokaler Ebene zu adaptieren und diversifizieren sind (Artikel 33) und zwar den bereits vorhandenen Erfahrungen, dem Wissen und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend (Artikel 34). Auf diese Weise kann jede Bildungseinrichtung über den eigenen Lehrplan entscheiden, der auf die Besonderheiten der jeweiligen Umgebung eingeht und dennoch gleichzeitig offizielle Gültigkeit besitzt (Artikel 13).

---

<sup>100</sup> *Die Zweisprachige Interkulturelle Bildung/Erziehung kommt im gesamten Bildungssystem vor.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>101</sup> *Die Interkulturalität, die die kulturelle, ethnische und sprachliche Diversität des Landes als Reichtum annimmt und sich in Anerkennung und Respekt der Unterschiede findet, ebenso wie in der gegenseitigen Kenntnisnahme und der Offenheit dem Anderen gegenüber, gestützt vom harmonischen Zusammenleben und dem Austausch zwischen den verschiedenen Kulturen der Welt.* (Übersetzung durch D.E.)

#### **6.7.4. Ley N° 28106 – Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las lenguas aborígenes<sup>102</sup> (2003)**

Ebenfalls im Jahr 2003 wird vom Kongress der Republik ein Gesetz beschlossen, welches in sechs Artikeln noch einmal auf die Rolle der indigenen Sprachen als Amtssprachen in einzelnen Zonen (Artikel 1) eingeht und ihren Schutz, ihre Förderung und Verbreitung als nationales Interesse erklärt (Artikel 2). Regierung und öffentliche Verwaltung wird damit beauftragt, Politiken mit entsprechender Zielsetzung zu formulieren (Artikel 5): So sollen beispielsweise peruanische Landkarten nun auch Toponyme in den indigenen Sprachen aufweisen (Artikel 4). Die Erhaltung von indigenen Bezeichnungen bzw. Eigennamen endet jedoch nicht bei Toponymen, auch „[...] *costumbres, hechos históricos, mitos, dioses tutelares andinos y amazónicos, valores culturales y héroes* [...]“<sup>103</sup> (Congreso de la República 2003: Artikel 3) müssen erhalten werden. Dies kann als ein erster wichtiger Schritt gesehen werden, die indigenen Sprachen auch außerhalb des schulischen Kontextes im Alltag der peruanischen Gesellschaft zu verankern.

#### **6.8. Territorialer Ausverkauf und indigene Proteste**

Im Jahr 2006 kam Alan García Pérez für eine zweite Amtszeit (2006-2011) an die Macht. Während seine erste Präsidentschaft zwischen 1985-1990 von ökonomischer Krise, sozialen Spannungen, Gewalt und dem Versuch das Bankensystem und die US-amerikanische Erdölgesellschaft Belco zu nationalisieren geprägt war, war die Politik seiner zweiten Amtszeit auf Exportmaximierung und Privatisierungen ausgerichtet.<sup>104</sup> Dafür wurde er massiv von den indigenen Völkern des Landes kritisiert, da er ausländischen Firmen Zugang zu den indigenen Territorien im Amazonasgebiet zur Ausbeutung der Bodenschätze gewährte. Durch die Gesetzesverordnung 1090 (*Decreto legislativo que aprueba la ley forestal y de fauna silvestre*<sup>105</sup>) wurde es im Jahre 2008 möglich, im *nationalen Interesse* Amazonasland zu verkaufen, was nicht nur dem Übereinkommen 169 der Internationalen Arbeitsorganisation widersprach<sup>106</sup>, sondern bis Juni 2009 zu indigenen Protesten, Besetzungen von Erdölanlagen und schließlich blutigen Zusammenstößen mit den nationalen Sicherheitskräften mit mehreren Toten in Bagua

---

<sup>102</sup> Gesetz der Anerkennung, des Schutz, der Förderung und der Verbreitung der eingeborenen Sprachen

<sup>103</sup> [...] *Bräuche, historische Fakten, Mythen, andine und Amazonas-Schutzgötter, kulturelle Werte und Helden* [...] (Übersetzung durch D.E.)

<sup>104</sup> vgl. <http://www.opendemocracy.net/article/alan-garcia-and-peru-a-tale-of-two-eras> [letzter Zugriff: 03.11.2013]

<sup>105</sup> Legislativer Erlass, der das Gesetz des Waldes und der Wildtiere bewilligt

<sup>106</sup> Die Indigenous and Tribal Peoples Convention 169 von 1989 die von Peru auch unterzeichnet wurde hält in Artikel 6 ausdrücklich fest, dass die indigenen Völker zu kontaktieren sind, bevor ein Gesetz beschlossen wird, das sie oder ihr Territorium betrifft. Ziel beider Seiten muss es sein, eine Übereinkunft zu finden.

(Departamento de Amazonas) führte.<sup>107</sup> Nach den Ausschreitungen kam es schließlich zu ersten Treffen zwischen der Regierung unter García und den betroffenen indigenen FührerInnen, einige der kritisierten Gesetzesverordnungen wurden aufgehoben, den indigenen Völkern wieder ein Konsultationsrecht vor jeder Art von Projekt, die ihr Land betreffen, zugesagt.<sup>108</sup> Die tatsächliche Implementierung eines solchen Gesetzes, das die Bestimmungen des Übereinkommens 169 anerkennt, sollte die Administration García jedoch nicht mehr miterleben – das Ley N° 29758 wurde im September 2011 bereits von dessen Nachfolger und aktuellem Präsidenten Ollanta Humala Tasso unterzeichnet. (vgl. Congreso de la República 2011a)

Während sich García wirtschaftspolitisch zwischen den beiden Präsidentschaften also um 180° Grad drehte, kann man bildungspolitisch nur von bleierner Kontinuität sprechen: Solange er an der Macht war kam es zu keinen wirklichen Veränderungen oder Verbesserungen im Bereich der indigenen Bildung. Diesen Schluss zieht auch José Antonio Vásquez Medina, aktueller Leiter der *Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe* (DEIB – Direktion der Interkulturellen und Zweisprachigen Bildung/Erziehung), in einem Interview aus dem Jahr 2007<sup>109</sup>: Die Regierung García würde die Notwendigkeit einer *Educación Intercultural Bilingüe* zwar nicht grundsätzlich bestreiten, doch „[...] *no es un tema afín a sus intereses más aun si estos colisionan con intereses económicos de empresas mineras, o petroleras o de industria agrícola.*“<sup>110</sup> So wurde beispielsweise die Weiterentwicklung der EBI unter Gründung der *Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural* (DIGEIBIR – Generaldirektion der Interkulturellen, Bilingualen und Ruralen Bildung/Erziehung)<sup>111</sup> im Jahr 2006 auch nicht durch Gesetzesbeschlüsse vorangetrieben, sondern war geprägt von dem simplen Wunsch, interkulturelle Bildung für die gesamte Nation zugänglich zu machen.<sup>112</sup>

---

<sup>107</sup> vgl. <https://nacla.org/news/blood-blockade-perus-indigenous-uprising> [letzter Zugriff: 03.11.2013]

<sup>108</sup> vgl. <http://www.americasquarterly.org/node/1588> [letzter Zugriff: 03.11.2013]

<sup>109</sup> Arturo Quispe Lázaro (2007): Ministerio de Educación e Interculturalidad: „La educación intercultural no es prioridad para el gobierno“. José Antonio Vásquez Medina im Interview mit Arturo Quispe Lázaro. Revista Cultural Electrónica – Construyendo nuestra Interculturalidad. No. 4 (September 2007) <http://interculturalidad.org/numero04/0101pdv.htm> [letzter Zugriff: 03.11.2013]

<sup>110</sup> [...] *ist kein Thema verwandt mit seinen Interessen, umso mehr wenn diese mit ökonomischen Interessen der Gruben- oder Petrolunternehmen oder denen der Agrarindustrie kollidieren.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>111</sup> Die DIGEIBIR setzt sich aus der *Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe* (DEIB – verantwortlich für die EIB) und der *Dirección de Educación Rural* (DER – verantwortlich für rurale Bildung) zusammen, woraus AutorInnen wie Vásquez, Chumpitaz und Jara (vgl. 2009: 105) den Schluss ziehen, dass EIB auch auf staatlicher Ebene nach wie vor nur mit ruralen Zonen in Verbindung gebracht wird.

<sup>112</sup> vgl. <http://interculturalidad.org/numero04/0101pdv.htm> [letzter Zugriff: 03.11.2013]



### **6.9. Die aktuelle Bildungspolitik Perus**

Wie schon im Hinblick auf die Implementierung des Konsultationsrechts indigener Völker sollte es auch im Bereich der EIB und indigenen Bildung erst in der Regierung Ollanta Humala (Juli 2011-) zu neuen Entwicklungen kommen. Dabei ist die mangelnde Umsetzung der EIB nach wie vor nur ein Problem von vielen des nationalen Bildungssystems. So kämpfen die ruralen Gebiete, in denen wie in Kapitel 5 besprochen ein Großteil der indigenen Bevölkerung lebt, mit ökonomischen, sozialen wie geografischen Problemen, die viele Kinder daran hindern, eine Schule zu besuchen:

Während 25,7% der urbanen Bevölkerung arm ist, sind es in ruralen Zonen 64,6%, wobei 62,57% der Mitglieder indigener Gemeinschaften arm sind und 28,5% sogar extrem arm. Die Wahrscheinlichkeit arm zu sein ist dabei für SprecherInnen indigener Sprachen um 11% höher als für SprecherInnen von Spanisch. Während weiters im urbanen Raum 80% der Bevölkerung Zugang zu Wasser und Kanalisation haben, trifft dies nur auf 14% der indigenen Gemeinschaften in ruralen Zonen zu. Zudem haben nur 54,98% von ihnen Zugang zu sanitären Anlagen (vgl. Vásquez / Chumpitaz / Jara 2009: 44f; 57; 61; vgl. Lopéz 2009a: 18). Auch lebt von den 22% der Gesamtbevölkerung über 40 Jahren, die AnalphabetInnen sind, ein Großteil im ruralen Raum und unter Bedingungen extremer Armut – 75% der analphabetischen Bevölkerung sind dabei indigene Frauen. Ihre meist mangelhaften Spanischkenntnisse verhindern zudem die effektive Nutzung öffentlicher Einrichtungen, die Dienste ausschließlich in Spanisch anbieten. (vgl. Zúñiga 2008: 44f)

Bei ca. einer Million indigener Kinder besuchte im Jahr 2008 nur ein Drittel (38%) eine EIB-Schule bzw. eine Schule, die ihre Sprachen und Kulturen im Unterricht berücksichtigte. 9 von 10 dieser Schulen sind Mehrstufenklassen (*multigrados*), das bedeutet, dass nur eine Lehrperson gleichzeitig mehrere, in einem einzigen Schulraum versammelte Klassen unterrichten muss. (vgl. Abanto Cabanilla 2011: 17-18) Dies lässt sich u.a. dadurch erklären, dass zwar einerseits über 2/3 der schulpflichtigen Bevölkerung in den von indigenen Sprachen und Kulturen dominierten ruralen Gegenden wohnt, gleichzeitig jedoch nicht einmal 1/3 der peruanischen Lehrenden in eben diesen Gegenden ihrem Beruf nachgehen. (vgl. Lozano Vallejo 1999: 15) Zudem konnten im Jahr 2012 46% der in der EIB tätigen Lehrenden Perus nach wie vor keine entsprechende Ausbildung vorweisen. 59,5% der Lehrenden im Amazonasgebiet waren nach wie vor einsprachig Spanisch oder sprachen eine andere indigene Sprache als ihre SchülerInnen. (vgl. DIGEIBIR 2012: 7; vgl. Maldonado Ruiz 2011: 29)

Rurale Schulen und EIB sind in Peru noch weit davon entfernt, ihre Zielgruppe zu erreichen: Im Jahr 2008 hatten 29% der indigenen Kinder gar keinen Zugang zu Schulbildung und nur 27% besuchten ihrem Alter entsprechende Klassen (der Rest war älter als für die einzelnen Klassen offiziell vorgesehen). Für die Sekundarstufe verschlechtern sich die Zahlen dabei zusätzlich: So besuchten im Jahr 2008 nur 4,32% der indigenen Kinder des Amazonasraums eine Sekundarstufe, im Hinblick auf den andinen Raum waren es 10% der Quechua- und 27% der Aymara-Völker. (vgl. López 2009a: 19) Die zwischen 2007 und 2011 in ganz Peru durchgeführten Evaluationen, die nationale Niveauunterschiede für das Schulfach *comunicación* aufdecken sollten, brachten ebenfalls ein ernüchterndes Ergebnis: Fortschritte konnten nur für urbane Zonen festgestellt werden und dort vor allem für Privatschulen, während sich die Kluft hinsichtlich Qualität und Erfolge zu den ruralen Zonen noch verbreitern konnte. (vgl. Burga Carera 2012: 42)

Um diese Vielzahl an Unzulänglichkeiten und Probleme des Bildungssystems zu lösen begann die DIGEIBIR ab Oktober 2011 drei Projekte oder Programme umzusetzen, die eine Verbesserung der EIB sowie der ruralen Bildung allgemein bringen sollte. Davor kam es jedoch durch den Kongress noch zu einer Gesetzeserweiterung, die Anfang Juli beschlossen wurde und so in die Zeit des Übergangs zwischen García und Ollanta fiel.

#### **6.9.1. Ley N° 29735 – Ley que regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú<sup>113</sup> (2011)**

Dieses Gesetz stellt eine Erweiterung des 2003 beschlossenen Gesetz N° 28106 dar, vor allem durch die stärkere Förderung der Verwendung von indigenen Sprachen im öffentlichen Bereich. So wird es zum Recht einer jeden Person, seine Muttersprache in staatlichen Behörden oder Instanzen zu verwenden (Artikel 4f), während die Administration dafür verantwortlich ist, offizielle Dokumente auch in indigenen Sprachen aufzulegen und in allen Bereichen öffentlichen Handelns zu implementieren (Artikel 10 und 15.3.). Zudem zeichnet sich der Staat verantwortlich, Programme in indigenen Sprachen durch die staatlichen Medien zu fördern und zu verbreiten (Artikel 12h). Gleichzeitig zielt das Gesetz nicht nur auf die Unterstützung der indigenen Völker, sondern auf die Sensibilisierung der Gesamtgesellschaft ab:

Los materiales de estudio, los programas de enseñanza y capacitación profesional, así como los programas que emiten los medios de comunicación deben difundir el patrimonio y la tradición oral del Perú, como esencia de la cosmovisión e identidad de las culturas originarias del país, a fin de

---

<sup>113</sup> Gesetz das Verwendung, Schutz, Entwicklung, Wiedergewinnung, Förderung und Verbreitung der eingeborenen Sprachen Perus regelt

sensibilizar sobre la importancia de ser un país pluricultural y multilingüe y fomentar una cultura de diálogo y tolerancia.<sup>114</sup> (Congreso de la República 2011b: Artikel 24)

Mit anderen Worten bedeutet dies die Umsetzung einer qualitativen EIB für alle Kinder indigener Abstammung, als auch die Integration interkultureller Elemente in die Unterrichtspläne aller nicht-indigenen Kinder. Um die verbesserte Umsetzung der EIB-Politiken zu erreichen, wurde zudem die Bildung der *Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe* (CONEIB – Nationale Kommission der interkulturellen und bilingualen Bildung) beschlossen, eine Kommission bestehend aus Bildungsministerium und VertreterInnen der indigenen Völker des andinen und Amazonasraums und der afroperuanischen Gruppen. (vgl. Ministerio de Educación 2012b: o.S.)

Dieser Etablierung einer qualitativen EIB nahm sich auch die DIGEIBIR an, indem sie in ihrem aktuellen Bildungsprogramm vor allem auf gezielte Programmimplementierung, einheitliche Standards und genaue Definition setzt. So wurden als Ziele erkannt:

- 1) die vereinheitlichte Identifikation, Anerkennung und Registrierung von EIB-Schulen ab Oktober 2011 (Directiva No. 008-2012)
- 2) die Etablierung von *Redes Educativas Rurales* innerhalb des Programms *Escuela Marca Perú* ab Februar 2012 (Resolución Ministerial N° 0099-2012-ED)
- 3) die Publikation einer *propuesta pedagógica* (pädagogischer Vorschlag / Antrag) für eine qualitative EIB im Mai 2012.

### **6.9.2. Identifizierung, Anerkennung und Registrierung der escuelas EIB<sup>115</sup>**

Über Jahre wurde von verschiedenen BildungsexpertInnen kritisiert, dass es von Seiten des Bildungsministeriums keine einheitliche Definition gäbe, was eine *EIB-Schule* sei. (vgl. Vásquez 2009: 102; Zúñiga 2008: 75; López 2009c: 34f; Valdiviezo 2009: 65, 69) Diesem Versäumnis kam das Bildungsministerium ab Oktober 2011 mittels ministerieller Direktive nach, die eine Identifizierung, Anerkennung und Registrierung aller nationalen EIB-Schulen vorantrieb und im Mai 2012 durch die Publikation der *propuesta pedagógica* einen Höhepunkt erreichte.

---

<sup>114</sup> Die Unterrichtsmaterialien, die Unterrichts- und Lehrerfortbildungsprogramme, ebenso wie die von den Medien ausgestrahlten Programme müssen das Erbe und die orale Tradition Perus, wie auch das Wesen der cosmovisión und der Identität der ursprünglichen Kulturen des Landes verbreiten, um so hinsichtlich der Wichtigkeit ein plurikulturelles und mehrsprachiges Land zu sein zu sensibilisieren und eine Kultur des Dialogs und der Toleranz zu fördern. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>115</sup> Eigentlich: Directiva 0008-2012-ED que establece los procedimientos para la identificación, reconocimiento y registro de las Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe – EIB

Um in diesem ersten Schritt als EIB-Schule identifiziert zu werden, müssen entweder die SchülerInnen bestimmte sprachliche wie kulturelle Kriterien erfüllen (indigene Sprache als Erst- oder Zweitsprache), es können aber auch der/die DirektorIn, die Eltern oder die betroffene indigene Gemeinde/Organisation mittels *autoadscripción* (Selbstzuteilung) um Anerkennung als EIB-Schule ansuchen. (vgl. Ministerio de Educación 2012a: 3ff) Anschließend an die Identifizierung ist es Aufgabe der jeweiligen *Unidad de Gestión Local de Educación* (UGEL – Abteilung für lokale Leitung/Verwaltung von Bildung), die Schule als EIB-Schule anzuerkennen und der *Dirección Regional de Educación* (DRE – Regionale Bildungsdirektion) <sup>116</sup> diese Entscheidung mitzuteilen, damit die Schule ins *Registro Nacional de I.I.EE. en EIB* (Nationales Register der EIB-Schulen) aufgenommen werden kann. (vgl. ebd. 6-7) Bis zum Juli 2012 konnten auf diese Weise bereits 14.200 Schulen registriert werden, im März 2013 waren es bereits 18.217 Schulen. <sup>117</sup>

Parallel zur Identifizierung der EIB-Schulen wurde von der DIGEIBIR noch ein zweites Register installiert, das die Zahl der zweisprachigen LehrerInnen des Landes ermitteln sollte. <sup>118</sup>

### 6.9.3. Las Escuelas Marca Perú / Redes Educativas Rurales



**Abb. 6 - Die Marca Perú**

Die Idee der *Escuela Marca Perú* (Schule Marke Peru) entstand im Zusammenhang mit der Formulierung des *Proyecto Educativo Nacional al 2021 – La educación que queremos para el Perú* <sup>119</sup>, ein Programm aus dem Jahr 2007, das den Schluss der Bildungskluft zwischen den ruralen und urbanen Zonen als ein zentrales Ziel der

Bildungspolitik erkannte. Sechs Zielsetzungen mit je zwei oder drei Unterpunkten wurden formuliert, die bis 2021 umgesetzt werden sollen. <sup>120</sup> (vgl. Consejo Nacional de Educación 2007: 13-19)

<sup>116</sup> Das Bildungsministerium von Peru setzt sich aus verschiedenen Direktionen zusammen, u.a. der Direktion für Primarschulbildung, der Direktion für die Entwicklung des Lehrkörpers oder der DIGEIBIR. Auf regionaler Ebene wird es in den einzelnen Regionen durch die DRES vertreten, die sich wiederum auf lokaler Ebene aus UGELES für jede einzelne Provinz zusammensetzen.

<sup>117</sup> vgl. <http://servindi.org/actualidad/83767> [letzter Zugriff: 08.12.2013]

<sup>118</sup> vgl. <http://www.digeibir.gob.pe/noticias/minedu-anuncia-registro-de-docentes-bilingües> [letzter Zugriff: 08.12.2013]

<sup>119</sup> Nationales Bildungsprojekt bis 2021 – Die Bildung, die wir für Peru wollen

<sup>120</sup> Eine detaillierte Auflistung der Bildungsziele findet sich im Annex – Tabelle 4.

Das Modell der *Escuelas Marca Perú* dient dazu, die nationalen Bildungsziele zu erreichen und richtet sich spezifisch an rurale Schulen. Deren Aufgabe ist es laut der Leiterin der DIGEIBIR u.a. Rücksicht zu nehmen auf das soziale Umfeld das sie umgibt, Lernerfolge mit guter pädagogischer Praxis zu verbinden, den SchülerInnen Inhalte und Kompetenzen für ihr späteres Leben zu vermitteln und dabei ihre kulturelle Herkunft und *cosmovisión* miteinzubeziehen und Respekt, Kooperation und Demokratie als zentrale Werte zu vermitteln. (vgl. Burga Carera 2012: 42) Vier Charakteristiken wurden definiert, die eine Schule in ruralen Zonen (bilingual oder monolingual Spanisch) zu einer *Escuela Marca Perú* machen:

(1) Die Initial-, Primar- oder Sekundarschulen schließen sich zu lokalen Verwaltungsmodellen genannt *Redes Educativas Rurales* (Rurale Bildungsnetzwerke) zusammen, um Ressourcen besser nutzen zu können; (2) die bestmögliche Ausbildung der Kinder wird durch die gleichberechtigte Partizipation der DirektorInnen, Lehrenden, Lernenden, Eltern und indigenen Gemeinschaft an der schulischen Organisation, das gute Zusammenleben und Respekt gegenüber unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und Identitäten und die reflexive, kritische und kreative Art zu Forschen und Lernen ermöglicht; (3) Aufbau und Infrastruktur passen sich den geografischen Gegebenheiten und schulischen Bedürfnissen (Mehrstufenklassen mit einer Lehrperson) an und verfügen auch über angemessene hygienische Einrichtungen, Licht und Internet und (4) die Schulen erhalten permanente technische wie pädagogische Unterstützung, einerseits durch ihr *Red Educativa Rural*, andererseits durch speziell geschulte pädagogische ExpertInnen. (vgl. Burga Carera 2012: 43-45)

In den 24 Regionen von Peru (ausgelassen wurde nur die Metropolregion Lima-Callao) wurden mittels ministerieller Resolution insgesamt 1.156 bilingual wie einsprachig spanische schulische Einrichtungen der Initial-, Primar- und Sekundarstufe ausgewählt und zu 72 *Redes Educativas Rurales* zusammengeschlossen. (vgl. Ministerio de Educación: 2012c) Sie dienen als Modellschulen, von denen das neue rurale Bildungssystem ausgeht und sich bei entsprechendem Erfolg auf die gesamte Nation ausdehnen wird. (vgl. Burga Carera 2012: 45) In einem Land, in dem immer noch ökonomische, geografische und soziale Faktoren die Chancengleichheit zwischen urbanen

und ruralen Zonen beeinflussen, soll so die Kluft im Hinblick auf schulische Bildung geschlossen werden.<sup>121</sup>

Was im Hinblick auf das Modell der *Escuela Marca Perú* auffällt, ist, dass indigene Völker bzw. *Educación Intercultural Bilingüe* darin nicht mehr dezidiert vorkommen, sondern in das Bestreben, den gesamten ruralen Raum mit qualitativerer Bildung zu versorgen, integriert werden. Dies lässt sich zwar einerseits damit erklären, dass zentrale Ideen der EIB Teil dieses Modelles sind – so die Partizipation der Eltern und lokalen Gemeinden im Schulalltag, die Öffnung der Unterrichtsform gegenüber alternativen Möglichkeiten zu lehren und lernen und der Respekt gegenüber Identität, Kultur und *cosmovisión* der Kinder – andererseits haben es BildungsexpertInnen wie López (2009b: 155), Saroli (2011: 65) oder Zúñiga (2008: 71f) immer abgelehnt, die EIB mit ruraler Bildung in einen Topf zu werfen: Zum einen, weil ein Teil der indigenen Bevölkerung heute in den Städten lebt und somit von EIB nicht erfasst werden würde, zum anderen weil es dem mestizischen Teil der Bevölkerung in den Städten die Chance einräumt, sich von EIB und somit ihrer Verantwortung gegenüber interkultureller Bildung zu distanzieren.

¿Seguirá entonces el país en la perspectiva ya superada conceptualmente de la EIB como modalidad compensatoria y remedial solo para indígenas que habitan en comunidades rurales alejadas de la sierra, el altiplano y los bosques húmedos de la Amazonía?<sup>122</sup> (López 2009b: 155)

#### **6.9.4. Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad**

Zur selben Zeit wurde eine unter Kollaboration von Lehrenden, BildungsexpertInnen, SpezialistInnen des DIGEIBIR und Vorständen indigener Gemeinschaften und Organisationen eine *propuesta pedagógica* (ein pädagogischer Vorschlag oder Antrag) erarbeitet, die *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad* genannt wurde. Diese stellt sowohl die Form und Funktion der EIB, als auch der *Educación Intercultural* (EI) für die Gesamtbevölkerung in den Mittelpunkt, die auch das (freiwillige) Erlernen einer indigenen Sprache von der nicht-indigenen Bevölkerung umfasst. (vgl. Ministerio de Educación 2013: 5ff)

Von besonderem Interesse in diesem Kontext ist jedoch die sehr umfassende Definition einer *escuela EIB*, die sie enthält:

Una escuela EIB parte, reconoce y estimula los valores de la propia cultura y recoge y respeta elementos fundamentales de la cultural nacional y/o de las otras culturas nacionales que

<sup>121</sup> vgl. <http://www.educacionenred.com/Noticia/?portada=17473> [letzter Zugriff: 10.11.2013]

<sup>122</sup> *Bleibt das Land so weiterhin in der konzeptuell schon überwundenen Perspektive einer EIB als kompensatorische Modalität und Mittel nur für Indigene stecken, die in weit entfernten Gemeinschaften der Sierra, der Hochebene und der feuchten Wälder des Amazonas leben?* (Übersetzung durch D.E.)

contribuyen a su buen vivir. En esta escuela, los estudiantes logran óptimos niveles de aprendizaje al desarrollar un currículo intercultural que considera los conocimientos de las culturas locales articulados a los de otras culturas, cuentan con materiales educativos pertinentes en la lengua originaria y en castellano y tiene [sic!] docentes formados en EIB que manejan la lengua de los estudiantes y el castellano, y desarrollan los procesos pedagógicos en estas dos lenguas desde un enfoque intercultural. La escuela intercultural bilingüe es una institución educativa inserta en la comunidad, que responde a sus intereses y necesidades y que tiene una estructura y funcionamiento acordes con la cultura de los estudiantes.<sup>123</sup> (Ministerio de Educación 2013: 40)

So müssen sechs Charakteristika mit mehreren umfassenden Unterpunkten erfüllt werden, um laut *propuesta pedagógica* als ideale EIB-Schule zu gelten<sup>124</sup>. Diese seien hier folgendermaßen zusammengefasst:

1. Ein **interkultureller und zweisprachiger Lehrplan**, der Wissen, Geschichte und Kultur der Lernenden und anderer Kulturen einbezieht, die indigene Sprache und Spanisch in den einzelnen Klassen entsprechend eines klar definierten Plans und den Kompetenzen der Lernenden verwendet und den interkulturellen Ansatz wie die sprachliche Entwicklung laufend evaluiert.
2. **Einschlägiges Unterrichtsmaterial** der unterschiedlichsten Bereiche in indigener Sprache wie Spanisch (jeweils nach Situation als Erst- oder Zweitsprache) mit interkulturellem Schwerpunkt, für die Kinder unter Berücksichtigung ihrer individuellen Charakteristika entsprechend der unterschiedlichen Stufen, für die Lehrenden als Hilfestellung ihrer pädagogischen Arbeit und der Entwicklung des interkulturellen Lehrplans.
3. **Interkulturelle und zweisprachige Lehrende**, die im Bereich der EIB ausgebildet wurden und in der Lage sind, alleine Mehrstufenklassen zu unterrichten, die ein umfangreiches Wissen und Wertschätzung für die Kultur ihrer SchülerInnen aufbringen und neben Spanisch auch deren Sprache in Wort und

---

<sup>123</sup> Eine EIB-Schule teilt, erkennt und stimuliert die Werte der eigenen Kultur und umfasst und respektiert die fundamentalen Elemente der nationalen Kultur und/oder der anderen nationalen Kulturen, die zu seinem guten Leben beitragen. In dieser Schule erreichen die SchülerInnen ein optimales Niveau an Ausbildung aufgrund der Entwicklung eines interkulturellen Lehrplans, der das Wissen der lokalen Kulturen in Verbindung mit dem anderer Kulturen einbezieht, verfügen über angemessene Unterrichtsmaterialien in der indigenen Sprache und in Spanisch und haben in EIB ausgebildete LehrerInnen, die die Sprache der SchülerInnen und Spanisch beherrschen und in diesen beiden Sprachen von einem interkulturellen Ansatz ausgehend pädagogische Prozesse entwickeln. Die interkulturelle zweisprachige Schule ist eine in die Gemeinschaft eingefügte Bildungsinstitution, die auf deren Interessen und Bedürfnisse reagiert und über eine Struktur und Funktionsweise in Übereinstimmung mit der Kultur der SchülerInnen verfügt. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>124</sup> Gleichzeitig wurden drei unabdingbare Mindestanforderungen definiert, ohne deren Erfüllung sich keine Schule als EIB-Schule bezeichnen darf: 1) Lehrende, die mit der Kultur ihrer SchülerInnen vertraut sind, sowohl die indigene Sprache als auch Spanisch sprechen und im Bereich der EIB ausgebildet wurden, 2) ein Lehrplan, der sowohl die Kenntnisse, Techniken, Geschichte und Werte der Kultur der SchülerInnen als auch die Kenntnisse anderer Kulturen und die der Wissenschaften beinhaltet, 3) Unterrichtsmaterialien in den unterschiedlichen Gegenständen sowohl in der indigenen Sprache als auch Spanisch (je nachdem was Erst- oder Zweitsprache ist). (vgl. Ministerio de Educación 2013: 45)

Schrift beherrschen und die Partizipation der Eltern und der Gemeinschaft in schulischer Verwaltung wie Gestaltung des Unterrichts fördern.

4. Eine **autonome, partizipative Verwaltung**, die Eltern und die Gemeinschaft in schulische Entscheidungen einbindet und sich an der Form gemeinschaftlicher Arbeit der entsprechenden Gemeinschaft orientiert (der Stundenplan passt sich den Aktivitäten der Gemeinde – dem *calendario comunal*<sup>125</sup> – an, um eine volle Partizipation zu ermöglichen). Gemeinsam mit anderen Schulen bildet sie ein **Red Educativa**, das durch Zusammenarbeit und Austausch ein gemeinsames Bildungsprojekt ermöglicht.
5. Ein **schulisches Zusammenleben**, das von Respekt und Wertschätzung für die Unterschiede der Einzelnen geprägt ist, sich durch gegenseitige Akzeptanz, Kooperation und Austausch auszeichnet und die Verwendung der indigenen Sprache wie auch Spanisch in unterschiedlichen Situationen und Prozessen ohne jegliche Form der Diskriminierung ermöglicht.
6. Ein **Pakt zwischen Schule, Familie und Gemeinschaft**, der die Integration der Kultur der Familie und Gemeinschaft in den schulischen Prozess ermöglicht und die Teilhabe der Eltern an der Entwicklung und Evaluierung von Bildungsangeboten, der Ausarbeitung von Regeln, dem Entwurf von Arbeitsplänen und dem Prozess des Lernens selbst fördert.

(vgl. Ministerio de Educación 2013: 40-45)

Bei der Umsetzung von EIB – gerade in ruralen Zonen – ist es dabei wichtig noch weitere Faktoren, wie sozioökonomische, politische oder geografische Probleme und Potentiale der einzelnen Gemeinschaften, die Wünsche und Interessen der Eltern wie Kinder hinsichtlich Form und Inhalt von Bildung oder die soziolinguistische Situation der Kinder und der Gemeinschaft (welche Sprache wird wo in welchem Ausmaß oder welchem Niveau gesprochen) einzubeziehen. (vgl. Ministerio de Educación 2013: 52ff)

Selbst für Personen, die sich weder mit Bildung im Allgemeinen noch mit EIB im Speziellen beschäftigen, sollte das Ausmaß an soziolinguistischer wie kultureller Forschungsarbeit, Kooperation unterschiedlichster staatlicher und nicht-staatlicher AkteurInnen, politischen Willens und lokaler, regionaler wie nationaler Aufklärungsarbeit

---

<sup>125</sup> Dies ist keine fixe Liste an Ereignissen oder Aktivitäten, sondern einem ständigen Wandel begriffen und bedarf daher regelmäßiger Überarbeitung. Darin enthalten sind u.a. Feierlichkeiten und ihre rituellen Bedeutungen, ökonomisch-produktive Tätigkeiten und ihre kollektive Organisation, Zeiten/Orte von Naturbeobachtungen, sportliche oder lokalpolitische Aktivitäten oder wichtige regionale wie nationale Daten. (vgl. Ministerio de Educación 2013: 50f)



und gesellschaftlicher Partizipation ersichtlich sein, das in den nächsten Jahren wenn nicht sogar Jahrzehnten nötig sein wird, um dieses engagierte Programm interkultureller zweisprachiger Bildung/Erziehung umzusetzen. Wie bereits erwähnt, besuchten 2008 nur 38% der indigenen Kinder eine EIB-Schule, der Anteil indigener Kinder in den Städten bzw. nicht-indigener Kinder lag meiner Einschätzung nach vermutlich sehr nahe bei Null.

Im Rahmen meines Forschungsaufenthalts in Peru hatte ich die Möglichkeit, mit MitarbeiterInnen der DIGEIBIR, der DRE von Áncash sowie lokaler UGELES zu sprechen. Thema war hier vor allem die Realisierung der drei oben beschriebenen Ziele im Bereich der EIB und ruralen Bildung. Auch führte ich Interviews mit LinguistInnen und ExpertInnen im Bereich der EIB – ebenfalls im Hinblick auf die jüngsten Entwicklungen im Bereich der EIB und damit als Gegengewicht zu den Aussagen der MinisteriumsmitarbeiterInnen. Die aus diesen Interviews gewonnenen Erkenntnisse werden im Rahmen des empirischen Teils als erstes vorgestellt. Auch hatte ich die Gelegenheit, während meines Forschungsaufenthalts zwei staatliche EIB-Schulen sowie eine private indigene Schule, die durch eine NGO aus Lima unterstützt wird, zu besuchen. Ziel war es, Form und Inhalt des Unterrichts kennen zu lernen und so einen Eindruck davon zu erhalten, wie die Idee der EIB aktuell in ruralen Schulen Perus umgesetzt wird. Dies bildet den zweiten Teil des empirischen Kapitels.

So soll nun das nächste Kapitel – nach einer kurzen Einführung hinsichtlich des Forschungsdesigns und der angewandten Methodik sowie der Begründung ihrer Verwendung – die durchgeführte Forschung bzw. Datenerhebung selbst aufschlüsseln, InterviewpartnerInnen in ihren Funktionen vorstellen und die drei besuchten Schulen beschreiben. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden dann in Verbindung mit dem theoretischen Erkenntnissen gebracht, was in weiterer Folge die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen soll.

## 7. Empirischer Teil

### 7.1. Einleitung

Die Beschreibung fremder Kulturen wurde in der Frühzeit der Ethnologie von einem eurozentrischen, also einem durch die kulturellen Vorstellungen und Normen Europas geprägten Standpunkt aus betrieben. Die eigene Zivilisation des/der Forschenden war Maßstab und Entwicklungsziel für die beobachteten, *primitiven* Kulturen – ihre Denksysteme, Wertvorstellungen und Wahrnehmungsweisen hatten kaum Chancen, demgegenüber zu Geltung oder Anerkennung zu kommen. (vgl. Breuer 2009: 24)

In meiner Forschung war es mir wichtig einen derart unreflektierten Zentrismus zu vermeiden und möglichst viel Aufmerksamkeit und Offenheit für die Denk- und Handlungsweisen der Mitglieder der von mir besuchten Schulen, aber auch der InterviewpartnerInnen aufzubringen. Auch musste ich mir selbstreflexiv meiner Erwartungen, Vorstellungen und Ideen – die sich vor allem durch die einführende Lektüre erster Gesetzestexte und EIB-Papers entwickelt hatten – bewusst werden, um mich nicht in der späteren Forschung zu verlieren.

### 7.2. Forschungsdesign und Methodik

So wurden qualitative bzw. problemzentrierte Interviews mit den Lehrenden der einzelnen Schulen, Bildungs- und SprachexpertInnen, MitarbeiterInnen von im Bildungssektor tätigen NGOs, des Bildungsministeriums und lokaler Abteilungen durchgeführt. Im Verlauf der Interviews wurde dabei deutlich, dass die Befragten ein Scheitern oder Gelingen der EIB stets auf bestimmte Gründen zurückführten, die der Methodik der *Grounded Theory* entsprechend zu Kernvariablen zusammengefasst wurden und so der Beantwortung der Hypothesen dienen sollten.

Zudem beantworteten 140 Studierende der Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) bzw. der Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) in Lima einen standardisierten Fragebogen zu ihrer soziokulturellen und sprachlichen Herkunft, sowie der Einbindung von peruanischen Nationalsprachen und Kulturen gemäß der EIB in ihre Schulbildung.

In den drei von mir besuchten EIB-Schulen wurde die Rolle einer *interessierten Beobachterin* (Breuer 2009: 30) eingenommen, um sich so selbst ein Bild des Unterrichts bzw. der realen Umsetzung der EIB-Konzepte zu machen.

### 7.2.1. Das problemzentrierte Interview

Anders als quantitative Interviews oder Fragebögen zeichnen sich qualitative Interviews dadurch aus, dass sie meist nicht standardisiert und nicht oder nur wenig strukturiert sind. (vgl. Hopf 1991: 117f) Als Basis für diese Arbeit wurde dabei das von Andreas Witzel im Jahr 1982 eingeführte *problemzentrierte Interview* gewählt:

Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. (Witzel 2000: o.S.)

Das problemzentrierte Interview lehnt sich dabei an das theoriegenerierende Verfahren der *Grounded Theory* an und somit Vorabformulierungen von Hypothesen ab. Von zentraler Bedeutung ist es, offen und flexibel auf die in Interviews gewonnenen Ergebnisse einzugehen, sich jedoch gleichzeitig als Forschende/r bestehenden Vorannahmen bzw. persönlichem Vorwissen bewusst zu sein. So dient das Vorwissen in der Erhebungsphase sogar als Rahmen bzw. Basis des Dialogs zwischen Interviewern und Befragten, das jedoch ständig revidiert und angepasst werden muss. Theoretisches Wissen entsteht erst in der Auswertungsphase, wenn Konzepte mit empirisch begründeten Hypothesen am Datenmaterial gefestigt werden. (vgl. Witzel 2000: o.S.)

Vier Instrumente dienen dabei der Durchführung des problemzentrierten Interviews: (1) der *Kurzfragebogen* soll Sozialdaten ermitteln (Alter, Herkunft, ...) und entlastet das nachfolgende Interview, bei dem subjektive Sichtweisen der Interviewten Thema sind, (2) der *Leitfaden* dient als Gedächtnisstütze und Orientierungshilfe und kann auch Frageideen oder vorformulierte Fragen enthalten, (3) die *Tonträgeraufzeichnung* erlaubt die authentische und präzise Erfassung des Interviews, während ergänzend dazu (4) *Postskripte* während des Interviews gemachte Beobachtungen und eventuell auch erste Erkenntnisse der Interpretationsideen festhalten. (vgl. Witzel 2000: o.S.)

Kurzfragebögen wurden bei der durchgeführten Recherche nicht wirklich erhoben, da nicht sozioökonomische Daten sondern ExpertInnenmeinungen im Zentrum des Interesses standen. Einzig Angaben zu Beruf und Aufgaben der InterviewpartnerInnen wurden notiert, da diese sie zu ExpertInnen auf ihren Gebieten machen. Der Leitfaden entstand aus der theoretischen Beschäftigung mit dem Thema heraus und wurde auf Spanisch verfasst.<sup>126</sup> Dem Rat von Strauss und Corbin folgend, wurde jedoch kein Interview starr nach Leitfaden durchgeführt, um die Menge und Art der gewonnenen Daten nicht bereits

---

<sup>126</sup> Die beiden verwendeten Leitfäden finden sich unter 12.2.

bei ihrer Erhebung zu begrenzen. (vgl. Strauss / Corbin 1996: 152) Der Leitfaden wurde zudem kontinuierlich um die in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse ergänzt und inhaltlich an das jeweilige Interview angepasst. Die angefertigten Audiomitschnitte wurden nur auf ihre thematisch-inhaltlichen Informationen untersucht – Sprechart, Pausen oder Floskeln wurde somit keine Bedeutung geschenkt, solange sie keine Auswirkungen auf den Inhalt hatten.

### 7.2.2. Der standardisierte Fragebogen

Bei der **quantitativen empirischen Sozialforschung** geht es darum, Phänomene in Form von Modellen, Zusammenhängen und insbesondere *zahlenmäßigen* Ausprägungen auf möglichst objektive Weise zu beschreiben, grundlegende Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge zu entdecken und überprüfbar zu machen. (Lederer 2010: 110; Herv. durch Autor)

Quantitative Sozialforschung kann ebenso wie qualitative auf Interviews zurückgreifen, wobei diese systematisiert und standardisiert sein und in großer Zahl durchgeführt werden müssen, um dem Anspruch an Repräsentativität gerecht zu werden. (vgl. Lederer 2010: 111) Zur bereits angesprochen Messung der soziokulturellen und sprachlichen Herkunft sowie dem Niveau der erlebten EIB der Studierenden der UNMSM und PUCP wurde ein standardisierter Fragebogen<sup>127</sup> erarbeitet, der in Anwesenheit der Autorin schriftlich beantwortet wurde.

Hauptsächlich wurden geschlossene Fragen mit vorgegebenen Antwortkategorien (z.B. Frage 4.2.) oder halboffene Fragen, bei denen vorgegebene Antwortkategorien um eine offene Antwortmöglichkeit ergänzt wurden (z.B. Frage 3.2.), gestellt. Die geschlossenen Fragen sollten eine bessere Vergleichbarkeit der Antworten und eine höhere Auswertungsobjektivität ermöglichen. (vgl. Raithel 2008: 68) In vier Fällen musste zudem die Antwortwahl einer Entscheidungsfrage (ja / nein) begründet werden (z.B. Frage 5.3.). So galt es in fünf unterschiedlichen thematischen Blöcken<sup>128</sup> zwischen zwei und sieben Fragen zu beantworten, wobei zu Beginn sozialstatistischen Angaben im Sinne von *Eisbrecherfragen* erhoben wurden, durch die den Befragten die Scheu vor dem Fragebogen genommen werden sollte. (vgl. Raithel 2008: 73, 76) So fällt die Beantwortung von Fragen um Geburtsjahr und Ort des Schulbesuchs leichter als sensible Fragen bzgl. eigener oder elterlicher soziokultureller Herkunft. Dennoch wurden die sensibelsten Fragen im Anschluss daran gestellt, weil ihre Beantwortung im Rahmen der

---

<sup>127</sup> Vollständiger Fragebogen unter 12.3.

<sup>128</sup> (1) Sozialstatistische Angaben, (2) Familiäre Herkunft, (3) Linguistische Fähigkeit – Nationalsprachen, (4) Linguistische Fähigkeiten – Fremdsprachen und (5) Schulbildung und EIB

Hypothesenprüfung unverzichtbar war und eine Antwortverweigerung den ganzen Fragebogen wertlos gemacht hätte.

Bevor die Ergebnisse dieses Fragebogens im Detail in diesem Kapitel besprochen werden, gilt es an dieser Stelle gleich eins festzuhalten: Vom sozialwissenschaftlichen Standpunkt aus gesehen kam es wohl bei 40% der Fragebögen zu Antwortverzerrungen, in dem Sinne, dass Fragen erst nach gutem Zureden durch die Autorin wahrheitsgemäß beantwortet oder zuvor gegebene Antworten revidiert wurden.

### **7.2.3. Teilnehmende Beobachtung**

Zu einer Art *teilnehmender Beobachtung* kam es während des Forschungsaufenthalts durch die mehrmalige Teilnahme am Unterricht der besuchten Projektschulen. Atteslander versteht dabei unter einer Beobachtung „[...] *das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens.*“ (Atteslander 2008: 67) Anders als bei unreflektierten Alltagsbeobachtungen waren die Beobachtungen in den Schulen durch die Forschung angeleitet, da diese einen Teil der wissenschaftlichen Diskussion bildeten. Beck und Scholz' (vgl. 2000: 163) Theorie folgend, wonach bei der Beobachtung des Unterrichts komplexe Sachverhalte in einem Ausmaß auftreten, das sich über Erinnerung allein nicht oder nur kaum rekonstruieren lässt, wurden Notizen des Geschehens (u.a. Inhalte und Form des Unterrichts, Verhalten der Personen) direkt in der Situation erstellt. Entsprechend der *Grounded Theory* wurden dabei die gewonnenen Daten unmittelbar nach der Beobachtung ein erstes Mal ausgewertet, um schon eine erste Theoriebildung zu ermöglichen. Die Beobachtung muss dabei als unstrukturiert gelten, da kein detailliertes Schemata die Durchführung bestimmte, sondern vielmehr Antworten auf gewisse (Leit-)Fragen gefunden werden sollten. (vgl. Atteslander 2008: 80ff)

Im Vorfeld der Beobachtung wurden die Lehrenden der drei Schulen über das Ziel der Forschung aufgeklärt und ihre Zustimmung zur Beobachtung eingeholt.<sup>129</sup> Den Kindern selbst wurde ich vor dem Unterricht vorgestellt, als Grund für meinen Besuch wurde in allen drei Schulen von den Lehrenden meine *Interesse am Unterricht im andinen Peru* angegeben. Eine derart offene Beobachtung kann natürlich durch die Teilnahme der

---

<sup>129</sup> Obwohl alle drei Schulen bzw. die dort tätigen Lehrenden eine Einwilligung hinsichtlich der Verwendung ihrer Namen und die der Schulen abgaben, wird im Zuge der Arbeit davon abgesehen. Begründet kann dies dadurch werden, dass die Lehrenden vor allem bei abgeschaltetem Diktiergerät sehr offen über ihre Situation, Probleme und Ideen sprachen und diese Aussagen auch Eingang in die Arbeit finden sollen. Gleichzeitig gilt es jedoch in einer globalisierten Welt die Lehrenden und ihre Integrität zu schützen, weshalb Pseudonyme für sie und ihre Schulen gewählt wurden.

Beobachterin das Verhalten von Lehrenden und Kindern beeinflussen. (vgl. Beck/Scholz 2000: 160) So waren die Lehrpersonen gerade zu Beginn der Beobachtung bemüht, während des Unterrichts auch Hintergrund- bzw. Kontextwissen zu geben, während die Kinder durch ihre Neugier anfangs vom Unterricht abgelenkt wurden. Da beide Seiten jedoch mit der Zeit die Anwesenheit einer zusätzlich Person zu vergessen schienen, konnte hoffentlich ein relativ authentischer Unterricht beobachtet werden.

### **7.3. Aufbau bzw. Durchführung der Forschung**

In der Zeit von Ende August bis Mitte Dezember 2012 absolvierte ich einen Forschungsaufenthalt im Zielland Peru. Durch den Status als Forschungsstudentin der UNMSM in Lima wurde der Zugang zu den universitären Bibliotheken möglich, die über eine Vielzahl in Österreich nicht erhältlicher, einschlägiger Literatur verfügte und so die Forschung auf der theoretischen Ebene vorantrieb. Auch konnten durch die Universität Kontakte zu BildungsexpertInnen und LinguistInnen geknüpft werden, so beispielsweise mit Lilia Salomé Llanto Chávez (Linguistin von CILA, Professorin für EIB), Sabino Pariona Casamayor (Linguist und Quechua-professor der UNMSM) und Liliana Sánchez (Spezialistin für EIB der PUCP).

Schon vor Antritt des Forschungsaufenthalts bestand der Kontakt zu der NGO *Urpichallay*, die während einer Onlinerecherche im Hinblick auf aktuelle Projekte interkultureller Bildung/Erziehung in Peru mehrfach Erwähnung fand und so im Zuge der Planung des Forschungsaufenthalts im Frühjahr 2012 ein erstes Mal kontaktiert wurde. Diese NGO war an der Gründung mehrerer ruraler Schulen in der Region Áncash beteiligt bzw. bietet sie diesen finanzielle und technische Unterstützung, mit dem Ziel der Stärkung der andinen Kultur und der Wiedergewinnung überlieferten Wissens, Technologien und Werte.<sup>130</sup> Karina Costilla Rojas, Koordinatorin der NGO im Bereich Bildung/Erziehung, erklärte sich bereit, die Forschung zu unterstützen – als eine Art *Gatekeeper*<sup>131</sup> (Breuer 2009: 33) ermöglichte sie den Zugang zu einer der von ihr betreuten Schulen (in weiterer Folge als *Escuela Inti* bezeichnet) in der Provinz Carhuaz (Áncash), die im Oktober mehrmals besucht wurde. Auch stellte sie den Kontakt zu Nancy Bojorquez Rojas her, der Direktorin des Netzwerkes an Lehrenden, die neben der *Escuela Inti* noch 9 weitere rurale

---

<sup>130</sup> vgl. <http://www.urpichallay.org/> [letzter Zugriff: 01.01.2014]

<sup>131</sup> Laut Breuer (vgl. 2009: 33) ist ein so genannter *Gatekeeper* eine Schlüsselperson aus dem Untersuchungsfeld, die dem/der Forscher/in den Zutritt zum Feld ermöglicht, ihn/sie in weitere Folge begleitet und mit bestimmten AkteurInnen bekannt macht, ihm/ihr unverständliche Dinge erklärt und auch eine bestimmte Sicht-der-Dinge vermittelt.

Schulen betreuen. Auch ergab sich über diesen Weg ein Gespräch mit Abila Margarita Romero Sifuentes, einer Mitarbeiterin der DRE von Áncash, bezüglich der Umsetzung des Projekts der *Escuela Marca Perú* in Áncash.

Da es nicht möglich war, von Österreich aus per Mail Kontakt zu relevanten Abteilungen des Bildungsministeriums in Lima oder Huaraz (Áncash) aufzunehmen, war dieser Teil der Forschung bei Antritt der Reise nach wie vor sehr vage. Während ein Gespräch mit Martín Talancha De la Cruz, einem Mitarbeiter der *Dirección Nacional de EIB* in Lima schließlich bereits im September möglich war, musste ich auf einen Termin mit Francisco Roña Córdova, dem Koordinator für Verwaltung und Überwachung der EIB (DIGEIBIR, Lima) bis Mitte November warten. Bereits Anfang Oktober konnten Kontakt zu den UGELES von Carhuaz und Huaraz geknüpft werden. Job Abdias Alejandro Jacha, ein Spezialist für Primarschulbildung der UGEL Huaraz, fungierte hier nicht nur als Interviewpartner, sondern als ein weiterer *Gatekeeper*, der die Verbindung zu den beiden staatlichen EIB-Schulen (*Escuela Killa* und *Escuela Quyllur*) in der Provinz Huaraz herstellte. Diese konnten aufgrund der landesweiten Lehrerstreiks und damit in Verbindung stehenden Straßensperren leider erst im November besucht werden.

Da ein Großteil der Forschung in der Region Áncash bzw. den Provinzen Huaraz und Carhuaz stattgefunden hat, müssen die Ergebnisse als solche auch auf diesen geografischen Raum begrenzt verstanden werden (einzig die Interviews mit den beiden Mitarbeitern der DIGEIBIR in Lima hatte Peru als Ganzes zum Thema). Bevor nun in weiterer Folge die Schulen, der dort stattfindende Unterricht und ihr Bezug zur EIB beschrieben werden, gilt es sich erst noch einen kurzen geografischen, ökonomischen wie schulischen Überblick über die Region Áncash zu verschaffen.

## **7.4. Áncash**

### **7.4.1. Allgemeine Daten**

Áncash liegt an der Küste Perus, nördlich von der Region Lima. Mit einer Größe von 35.915km<sup>2</sup> nimmt es 2,8% der Gesamtfläche des Landes ein. Nach den Zahlen des INEI lebten im Jahr 2011 über 1,1 Mio. Menschen in Áncash (3,8% der Gesamtbevölkerung). Der westliche Teil von Áncash liegt in der geografischen Großregion der *Costa* (28%), der Osten wird von der *Cordillera de los Andes* dominiert und gehört somit zur *Sierra* (72%). Politisch ist das Land in 20 Provinzen und 166 Distrikte unterteilt (die Hauptstadt Huaraz bildet dabei auch eine eigene Provinz). Haupteinnahmequellen der ökonomisch

viertstärksten Region (3,4% am BIP) sind der Bergbau (13,9%, hauptsächlich Zink, Kupfer, Silber und Molybdän, Blei), die Fischerei (12,1%) sowie Elektrizität und Wasser (4,8%). Auch die Landwirtschaft spielt eine wichtige Rolle, wobei im Gebiet der *Costa* hauptsächlich exportorientiert (Rohrzucker und gelber Mais) und in der *Sierra* vor allem für den familiären Eigenverbrauch produziert wird. (vgl. BID 2012: 21; vgl. Banco Central de Reserva del Perú 2012: 1-4)



Abb. 7 - Die Region Áncash

#### 7.4.2. Armut und Analphabetismus

Im Jahr 2010 galten in Áncash 42,6% der Bevölkerung als arm – 17,2% sogar als extrem arm – was in beiden Fällen über dem nationalen Durchschnitt (39,3% bzw. 13,7%)<sup>132</sup> liegt, wobei nach wie vor die rurale Bevölkerung stärker von Armut betroffen ist als die urbane. Gleichzeitig weist Áncash mit 64,2% einen der höchsten Anteile an urbanisierter Bevölkerung im Hinblick auf die Gesamtbevölkerung auf. Interessant ist hierbei, dass bei einem Anteil von 31,5% indigener Bevölkerung nur 25,6% von ihnen im urbanen Raum wohnen (um fast 20% weniger als im nationalen Schnitt). Neben Armut ist auch Analphabetismus ein Phänomen, das hauptsächlich im ruralen Raum auftritt: In Áncash sind zwar nur 6,3% der urbanen, aber 26,5% der ruralen Bevölkerung AnalphabetInnen, wobei rurale Frauen viel stärker von Analphabetismus betroffen sind als Männer (39,2% in Vergleich zu 12,9%). Unabhängig von Geschlecht oder Wohnort sind die Raten hier etwas niedriger als im nationalen Schnitt. (vgl. Sanz / Muñoz / Canchaya 2010: 1-2)

#### 7.4.3. Schulen und Bildung

Gleichzeitig ist der Zugang zu schulischer Bildung im Vergleich zum Rest des Landes für alle Altersgruppen sehr gut – sowohl für den urbanen als auch für den ruralen Raum liegen die Zahlen über denen des nationalen Durchschnitts:

<sup>132</sup> Hier gilt anzumerken, dass die Armut und auch extreme Armut dank des starken wirtschaftlichen Wachstums in der Zeit zwischen 2007-2009 in 16 der 20 Provinzen von Áncash zurückgegangen ist. So stieg das regionale BIP pro Kopf in dieser Zeit um 7,7%, während die Armut um 11,1% zurückging; im Distrikt Huaraz war es ein Rückgang um 19,3% (7,5% für extreme Armut), im Distrikt Carhuaz sogar 21,4% (9,2% für extreme Armut). (vgl. BID 2012: 21-22)



| <b>Tabelle 4: Zugang zu Bildung und Schulabschluss zwischen 2007-2008 in Prozent für Áncash (im Vergleich zu Peru) (Quelle: Sanz/Muñoz/Canchaya 2010: 1)</b> |                   |              |              |             |             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|
|                                                                                                                                                              | Total             | Urbaner Raum | Ruraler Raum | Jungen      | Mädchen     |
| Zugang für 3-5 Jährige                                                                                                                                       | 76,3 (71,8)       | 74,6 (79,2)  | 77,5 (61,4)  | 81,0 (70,5) | 73,2 (73,1) |
| Zugang für 6-10 Jährige                                                                                                                                      | 98,6 (98,2)       | 99,3 (98,9)  | 98,1 (97,2)  | 99,4 (98,3) | 98,0 (98,1) |
| Zugang für 12-16 Jährige                                                                                                                                     | 95,5 (90,0)       | 96,0 (93,0)  | 95,1 (85,9)  | 98,3 (90,6) | 92,0 (89,5) |
| Primarschulabschluss (12-14 Jahre)                                                                                                                           | 75,6 (Peru: 77,7) |              |              |             |             |
| Sekundarschulabschluss (17-19 Jahre)                                                                                                                         | 50,6 (Peru: 60,7) |              |              |             |             |
| Schulbesuch 3-16 Jährige                                                                                                                                     | 86,3 (Peru: 85,7) |              |              |             |             |

Hervorzuheben gilt hierbei, dass Mädchen sowohl regional als auch national niedrigere Zugangsraten aufweisen als Jungen und vor allem in Áncash unter den 12-16 Jährigen 6% weniger Mädchen als Jungen Zugang zu einer Schule haben. Gleichzeitig zeigt sich am Beispiel Áncash sehr gut, dass Zugang zu Schulbildung noch kein Garant für schulischen Erfolg ist: So beendeten nur 75,6% der 12-14 Jährigen die Primarstufe auch, für die Sekundarstufe waren es mit 50,6% der 17-19 Jährigen sogar noch weniger. (vgl. Sanz / Muñoz / Canchaya 2010: 1; 3)

Primarschulbildung befindet sich dabei in Áncash fest in staatlicher Hand: 87,8% der schulischen Einrichtungen der Region sind öffentliche Schulen und werden auch von 87,7% der schulpflichtigen Bevölkerung besucht. Interessant ist hierbei, dass sich 63,5% aller Primarschulen im ruralen Raum befinden, jedoch 66,7% der Lehrenden in urbanen Zonen unterrichten und auch 65,3% der Kinder eine Schule im urbanen Raum besuchen. (vgl. Sanz / Muñoz / Canchaya 2010: 3) Dies führt zu einem im Zuge der Forschung mehrfach beobachteten Problem von überfüllten Klassenräumen in den Städten und Mehrstufenklassen mit nur wenigen Kindern und einem Lehrenden auf dem Land – ein Charakteristikum, das auch beide staatlichen Projektschulen aufwiesen.

### **7.5. Escuelas EIB und docentes EIB in Áncash**

Oben aufgeschlüsselte Daten geben die Zahl bzw. Verteilung von Schulen, SchülerInnen und Lehrenden in der Region an, ohne auf die Thematik der indigenen Muttersprachen oder die der EIB-Schulen einzugehen. Aus diesem Grund erhebt die DIGEIBIR seit Oktober 2011 auch regelmäßig die Zahl der EIB-Schulen durch das Programm der nationalen Identifizierung, Anerkennung und Registrierung:

Im Jahr 2012 (aktuellste Auswertung) gab es in der gesamten Region Áncash 2.122 EIB-Schulen (604 Initial-, 982 Primar- und 202 Sekundarschulen, 324 andere Formen), von

denen 1.947 vom Ministerium aufgrund der Muttersprache der Kinder als EIB-Schulen identifiziert wurden und 175 sich entweder aufgrund der Intervention der Schule selbst, der Eltern oder der indigenen Gemeinde als solche beim Ministerium gemeldet haben.<sup>133</sup> Ausschlaggebend für die Identifizierung war dabei in diesem ersten Schritt vor allem der sprachliche Kontext – es wurden all jene Schulen ausgewählt, deren SchülerInnen als Muttersprache Quechua sprechen bzw. die sich in einer quechuasprachigen Gemeinde befinden.<sup>134</sup> (Job #00:05:52-3#) Ob diese Schulen die sechs Charakteristika einer EIB-Schule laut *propuesta pedagógica* aufweisen oder zumindest die drei Mindestanforderungen erfüllen, geht aus der Statistik zwar nicht hervor. Abila Romero Sifuentes (DRE Áncash) gab jedoch an, dass eine entsprechende Registrierung nur in Absprache mit den lokalen Autoritäten, Eltern und Lehrenden und nach Unterzeichnung einer beidseitigen Einverständniserklärung möglich sei. (Romero #00:27:16-4#)

In den von mir besuchten, großteils ländlichen Provinzen Huaraz und Carhuaz wurden so bis Ende 2012 insgesamt 213 bzw. 136 EIB-Schulen von den jeweiligen UGELES erkannt und registriert, während keine Schule durch die Lehrenden, Eltern oder Gemeinde selbst und ohne Intervention einer UGEL registriert wurde.<sup>135</sup> Dies kann zweierlei bedeuten: Entweder haben die UGELES in der Identifizierung der notwendigen Schulen gute Arbeit geleistet, oder das Konzept der EIB-Schule trifft noch nicht bei allen betroffenen Akteuren auf Akzeptanz. So berichteten die MitarbeiterInnen der DIGEIBIR vor allem von Erfahrungen mit Lehrenden, die die EIB ablehnten, weil allein das systematische Erlernen einer zweiten Sprache (und Kultur) einen unerwünschten Mehraufwand für sie bedeuten würde. (Roña #00:25:30-1#)

Entonces, justamente la tarea es lidiar con los docentes. Porque a veces el facilismo de ellos es extraño: Basta con entrar al salón, cumplir sus horas, dictando en Castellano. No les importa si hay una aprendizaje, etc.<sup>136</sup> (Romero #00:35:01-4#)

An den 2.122 für die Region Áncash identifizierten EIB-Schulen arbeiteten 2012 insgesamt 6.751 Lehrende<sup>137</sup> – jedoch nur wenige nach den Konzepten oder Ideen der

<sup>133</sup> vgl. [http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/escuelaseib/Registro\\_IIEE\\_EIB.pdf](http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/escuelaseib/Registro_IIEE_EIB.pdf) [letzter Zugriff: 12.01.2014]

<sup>134</sup> Auf diese Weise wurden in ganz Peru bis Ende 2012 ca. 14.200 Schulen identifiziert und registriert, deren SchülerInnen eine indigene Sprache als Muttersprache sprechen, sowie weitere 4.000 Schulen, in denen eine indigene Sprache als Zweitsprache gesprochen wird. (Roña #00:08:40-5#)

<sup>135</sup> vgl. [http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/escuelaseib/Registro\\_IIEE\\_EIB.pdf](http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/escuelaseib/Registro_IIEE_EIB.pdf) [letzter Zugriff: 12.01.2014]

<sup>136</sup> Also, die Aufgabe ist ausgerechnet mit den Lehrenden zu kämpfen. Weil manchmal ist ihr Facilitismo (Tendenz, nicht arbeiten sondern lieber das Leben genießen zu wollen) verwunderlich: Es reicht in die Klasse zu kommen, seine Stunden abzusitzen, auf Spanisch zu unterrichten. Es kümmert sich nicht, ob dabei etwas gelernt wird etc. (Übersetzung durch D.E.)

*Educación Intercultural Bilingüe*, da dafür nach Aussage aller befragter ExpertInnen den Lehrenden die entsprechende Ausbildung fehle. So gäbe es in Peru bereits sehr viele zweisprachige Lehrende – von denen ein Teil sogar aufgrund des Überangebots ohne Arbeitsplatz sei (Pariona #00:16:34-6#) – jedoch nur wenige ausreichend oder entsprechend geschulte EIB-LehrerInnen, die diese Fähigkeiten im schulischen Kontext auch umsetzen könnten (Job #00:14:44-2#). So ist für die DIGEIBIR aktuell nicht nur die Registrierung von EIB-Schulen, sondern auch von zweisprachigen Lehrenden eines der obersten Ziele:

Justamente esta identificación es una etapa del diagnostico. Aquí vamos a ver que maestros sólo hablan, que maestros hablan y escriben y que maestros hablan y leen tal vez pero no escriben. [...] Nosotros vamos a desarrollar un programa de desarrollo de capacidades, un programa de desarrollo magisterial de docente EIB. [...] Porque si sólo habla, no nos va a ayudar mucho en el desarrollo del aprendizaje de los niños.<sup>138</sup> (Roña #00:03:47-3#)

Zweisprachige Lehrende werden also dazu aufgefordert, sich via Internet oder in den einzelnen UGELES einzuschreiben, um ihnen so einerseits die Möglichkeit auf bessere staatliche Unterstützung und Fortbildungen zu geben, andererseits versucht die DIGEIBIR damit bewusst das bestehende Angebot bzw. die Zahl der fehlenden Lehrerenden zu ermitteln. (Talanca #00:01:37-3#) Bis Ende des Jahres 2012 hatten sich bereits mehr als 1.200 Lehrende registriert, als finales Ziel wurde die Registrierung von 22.000 bis 25.000 Lehrenden genannt. (Roña #00:07:08-1#)

Abgesehen vom sprachlichen Kontext wurde in diesem ersten Schritt der Identifizierung zudem die geografische Lage der Schule als entscheidender Faktor herangezogen: So erkannte das Pilotprogramm Schulen in ruralen Zonen als prioritär (Job #00:19:21-4#; Romero #00:28:40-3#) und verlässt sich im Hinblick auf urbane Schulen auf das Prinzip der Freiwilligkeit bzw. die Möglichkeit der Selbsteinschreibung der Schulen (Romero #00:29:04-5#). Ob diese Vorgehensweise in einem Land, in dem die EIB gerade in den Städten hauptsächlich mit ruralen Zonen in Verbindung gebracht wird, sinnvoll ist, konnte oder wollte mir keine/r der ExpertInnen direkt beantworten – jedes Pilotprogramm müsse nun mal an einem bestimmten Punkt ansetzen. (Job #00:18:47-1)

---

<sup>137</sup> vgl. [http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/esculaseib/Registro\\_IIIE\\_EIB.pdf](http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/esculaseib/Registro_IIIE_EIB.pdf) [letzter Zugriff: 12.01.2014]

<sup>138</sup> Genau diese Identifizierung ist eine Etappe der Diagnose. Hier werden wir sehen welche Lehrende nur sprechen, welche Lehrende sprechen und schreiben und welche Lehrenden vielleicht sprechen und lesen aber nicht schreiben. [...] Wir werden ein Programm der Entwicklung von Kapazitäten schaffen, ein Programm der Lehramtsentwicklung der EIB-Lehrenden. [...] Weil wenn er/sie sie nur spricht, er/sie uns in der Entwicklung der Ausbildung der Kinder nicht wirklich helfen kann. (Übersetzung durch D.E.)

### 7.6. Escuelas Marca Perú – Redes Educativas Rurales in Áncash

Diese Betonung der ruralen Gegenden bzw. der ruralen Schulen findet sich auch im Programm der *Escuela Marca Perú – Las escuelas que queremos* (Schule Marke Peru – Die Schulen die wir wollen) wieder, das nicht mit der Identifizierung und Registrierung der EIB-Schulen verwechselt werden darf. Zwar sind alle Schulen, die am Programm *Escuela Marca Perú* teilnehmen und daher in so genannte *Redes Educativas Rurales* integriert werden auch EIB-Schulen, doch nicht alle EIB-Schulen Perus nehmen gleichzeitig am Programm teil. In der Region Áncash wurden vier große Netzwerke aufgebaut, die insgesamt 76 Schulen umfassen:

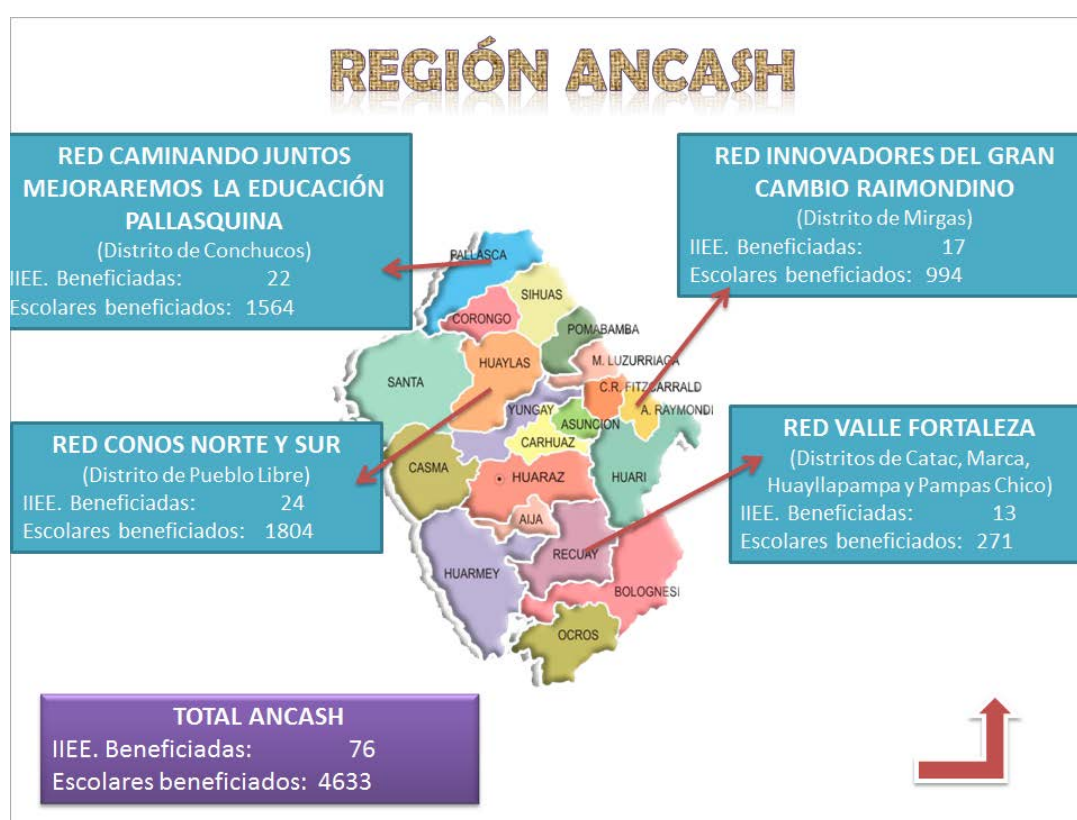


Abb. 8 - Redes Educativas Rurales de Áncash

Im Rahmen des seit 2011 laufenden Pilotprogramms *Escuela Marca Perú – Las escuelas que queremos* wurden in der Region Áncash die Provinzen Pallasca, Huaylas, Recuay und Antonio Raimondi ausgewählt, die u.a. einen hohen Grad an extremer Armut, infrastruktureller Unzugänglichkeit oder zweisprachiger Bevölkerung, weit abgelegenen Schulen mit Mehrstufenklassen und nur wenig oder keiner Unterstützung durch die Regierung und keinen Zugang zu größeren Städten aufweisen. Dahinter steht nicht nur die Absicht, den Regionen mit dem geringsten politischen, sozialen oder ökonomischen Rückhalt den Vorzug zu geben, sondern auch die Logik, dass ein dort realisierbares

Bildungsprogramm auch in privilegierten Provinzen Erfolg zeigen würde. (Roña #00:30:40-1#, Romero #00:14:39-5#) Daher wurde die Zahl der Netzwerke im Pilotprogramm auch bewusst klein gehalten und bessergestellte Provinzen wie Huaraz nicht bedacht, um eine ressourcenschonende, schrittweise Weiterentwicklung der Netzwerke zu ermöglichen, die am Ende alle Schulen Perus beinhalten sollen.<sup>139</sup> (Romero #00:13:00-1#, Job #00:19:23-6)

En el Perú hay una forma de actuar. Se actúan con modelos, se actúa con programas. El gobierno anterior actuó con *programas de colegios emblemáticos*. [...] Hay tendencias de generalizar, este modelo es de crear escuelas como redes, como pilotos que se vayan generalizando a todo el país.<sup>140</sup> (Job #00:19:21-4#)

Dabei gibt es keine fixe Form, nach der die Netzwerke aufgebaut wurden – nicht nur unterscheiden sich die Netzwerke der *Sierra* von denen der *Selva* oder der *Costa*, auch in der Region Áncash selbst waren unterschiedliche Kriterien ausschlaggebend. (Romero #00:04:11-7#) So wurden in drei der Provinzen bilinguale Modelle mit Quechua und Spanisch aufgebaut, während in der vierten Provinz Pallasca die indigene Sprache *culli* in der Vergangenheit verloren ging und das dortige monolingual spanische Netzwerk nur die Rückgewinnung der entsprechenden Kultur zum Ziel hat. (Feldnotizen D.E.) Allen Netzwerken gemein ist, dass sie in der Pilotphase von technischen AssistentInnen betreut werden, die die einzelnen Schulen besuchen um Informationen bezüglich der Arbeitsweise der Lehrenden, der Interaktion mit der Gemeinde, dem Zustand und der Ausstattung des Gebäudes, der Inklusion der Traditionen, Bräuche und *cosmovisión* der Kinder, etc. einzuholen (Job #00:22:52-8#; Romero #00:21:50-8#). Diese Phase der Informationsgewinnung dient dabei einerseits dazu etwaige Fehler zu beheben, andererseits optimale Fortbildungen für die Lehrenden der Netzwerkschulen zu organisieren. (Romero #00:02:00-5# und #00:22:40-3#) Ziel war es, bis Ende 2013 für jede Initial- und Primarschule der Netzwerke eine/n technische/n Assistent/in einzustellen<sup>141</sup> – leider gibt es noch keine Informationen von Seiten der DIGEIBIR, ob dieses Ziel auch erreicht werden konnte.

---

<sup>139</sup> Bereits kurz nach Implementation des Programms wurde es um ein Netzwerk in Loreto bzw. 19 teilnehmende Schulen erweitert.

(vgl. <http://www2.minedu.gob.pe/digeibir/articulos/19-07-2012.html> [letzter Zugriff: 10.01.2014])

<sup>140</sup> *In Peru gibt es eine Form des Handelns. Man agiert mit Modellen, man agiert mit Programmen. Die Vorgängerregierung handelte mit einem Programm von Vorzeigeschulen. [...] Es gibt diese Tendenz zu generalisieren, dieses Modell will Schulen als Netzwerke schaffen, als Muster, die sich im ganzen Land generalisieren werden.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>141</sup> vgl. <http://servindi.org/actualidad/98850> [letzter Zugriff: 12.01.2014]

Die von mir besuchten Schulen sind aufgrund ihrer Lage in den Provinzen Huaraz und Carhuaz zwar keine Schulen der *Redes Educativas Rurales* des Programms *Marca Peru*, wurden jedoch von Karina Costilla (*Urpichallay*) bzw. Alejandro Job (UGEL Huaraz) als EIB-Schulen bezeichnet oder bezeichneten sich im Laufe der Forschung selbst als Schulen, die nach den Grundsätzen der EIB arbeiten. Die Beschreibung der drei Schulen passiert nun in der Reihenfolge, in der sie von mir besucht wurden. Zuerst wird ein Überblick über Lage der Schule bzw. lokale Infrastruktur, Ausstattung der Schule, Schulform, Lehrpersonal und Zahl der Kinder pro Schulstufe gegeben, der teils aus persönlichen Beobachtungen, teils aus nicht aufgezeichneten Angaben der Lehrenden gewonnen wurde. Danach wird Aufbau sowie Inhalt des Unterrichts beschrieben, ergänzt durch die Interviews mit den Lehrenden sowie im Falle der *Escuela Inti* der Interviews mit Karina Costilla und Nancy Bojorquez.

### **7.7. Escuela Inti (Provinz Carhuaz)**

Die *Escuela Inti* befindet sich in einer ruralen Zone ca. 7 km östlich von Carhuaz, in einer Talsenke des Flusses Chucchun auf 2.900 Metern Höhe. Die Schule bildet den Teil eines Weilers bestehend aus ca. 50 Familien und kann nur zu Fuß erreicht werden (von Carhuaz fährt ungefähr jede Stunde ein Minibus nach La Merced, nach 15 min Fahrtzeit muss noch eine Strecke von ca. 20 min zu Fuß zurückgelegt werden). In der Talsenke leben verschiedene quechuasprachige Gemeinden, die Mehrheit der Bevölkerung ist in der selbstversorgenden Landwirtschaft tätig. Auf ihren *chacras* (Quechua für *Felder*) bauen sie u.a. Mais, Choclo, Weizen, Kartoffeln, Avocados oder Quinoa an und halten zudem Nutztiere wie Schafe, Schweine, Hühner oder Cuys. (Feldnotizen D.E.)

2004 wurde die Schule als ein Projekt ins Leben gerufen, welches die andine Kultur und *cosmovisión* in Form einer interkulturellen Bildung im Unterricht einbeziehen sollte. (Solano #00:09:16-9#) Durch die Unterstützung der Gemeinde und private Spenden konnte 2008 schließlich eine eigene Schule gebaut werden, die aktuell (Oktober 2012) von 38 SchülerInnen besucht wird (Solano #00:00:03-7#, Feldnotizen D.E.).

#### **7.7.1. Allgemeine Angaben zur Escuela Inti**

**Schulgebäude:** jeweils zwei Klassenräume im Erdgeschoss und im 1. Stock, Küche, umzäunter Schulhof und mehrere *chacras* in der Umgebung der Schule

**Schulform:** Initialschule (Kinder von 3-5 Jahren) sowie komplette Primarschule bis zur 6. Klasse. Die 1+2, 3+4, 5+6. Schulstufe werden zusammengefasst von einer Lehrperson

unterrichtet (Oktober 2012: 11 Kinder in der Initialschule, 13 in 1./2. Klasse, 8 in 3./4. Klasse, 6 in 5./6. Klasse) – es erfolgt ein automatischer Aufstieg von der niedrigeren in die höhere zusammengefasste Klasse, vor dem Aufstieg in die 3. oder 5. Klasse bzw. in die Sekundarschule wird eine staatliche Evaluation durchgeführt (Feldnotizen D.E.)

**Lehrpersonal:** zwei Lehrerinnen und zwei Lehrer unterrichten jeweils eine Klasse (Interviewpartner: *profesor Solano* und *profesora Caldúa*), alle bilingual (L1 = Quechua), stammen ursprünglich aus der Region und leben im Umkreis der Schule (Solano #00:15:58-2#)

**Ausstattung der Klassen:** verschiedenstes, selbstgemachtes Lehrmaterial (v.a. Poster), in Quechua und Spanisch als Dekoration (entsprechend dem jeweiligen schulischen Niveau), eine große Schiefertafel, große Tische für mehrere Kinder (Feldnotizen D.E.)

**Bücher und Lehrmaterial:** der Schulstufe entsprechende Schulbücher in Spanisch<sup>142</sup>, sowie die staatlichen Quechua-Lehrbücher (*Rima Rima* und *Yachaq mayii*), zudem die von *Urpichallay* herausgegebenen Textbücher zu andinen Themen (u.a. Arbeit in der *chakra*, Konservierung der Ernte, Traditionen) auf Spanisch, viele verschiedene traditionelle Musikinstrumente, viele Bastelmaterialien (Feldnotizen D.E.)

**Finanzielle / technische Unterstützung:** Seit 2008 technische Unterstützung durch das Lehrernetzwerk *Red de Docentes Alli Shonkuwan Rurashun*; teilweise finanzielle sowie technische Unterstützung durch *Urpichallay*; Abkommen mit der UGEL Carhuaz über kostenlose Schulbücher, jedoch keine weitere staatlich finanzielle Unterstützung, da die Schule als Privatschule gilt, obwohl der Unterricht kostenlos ist (Caldúa #00:06:04-1# / #00:07:38-0#)

### 7.7.2. Gestaltung des Unterrichts

Bei Schulantritt sind fast alle Kinder passiv bilingual, das bedeutet sie kommunizieren untereinander, aber auch mit den Lehrpersonen ausschließlich in ihrer Muttersprache Quechua, verstehen jedoch gesprochenes Spanisch. (Solano #00:00:45-1#) Von der Initialschule bis zur 2. Klasse der Primarschule werden die Kinder daher mündlich wie schriftlich auch ausschließlich in Quechua unterrichtet und erst in der 3. Klasse wird

---

<sup>142</sup> Primarschulbildung, egal ob in einer EIB-Schule oder nicht, besteht in der Regel aus sieben verschiedenen Gegenständen: Mathematik (matemática), Kommunikation (comunicación), Wissenschaft und Umwelt (ciencias y ambiente), *gesellschaftliche Person* (persona social), religiöse Bildung (educación religiosa), Sport (educación física) und Kunst (educación por el arte). (Villagran #00:29:30-3#) *Persona social* lässt sich mit dem Sachkundeunterricht in österreichischen Volksschulen vergleichen, bei dem u.a. über peruanische Geschichte und Geografie, Familie, gesellschaftliches Zusammenleben und Rechte gesprochen wird (Feldnotizen D.E.)

Spanisch als Unterrichtsfach und Unterrichtssprache ergänzt.<sup>143</sup> (Solano #00:01:05-4#) Da nur wenige Texte auf Quechua zur Verfügung stehen, werden diese in Anlehnung an die Aktivitäten in der Gemeinde von den LehrerInnen selbst entwickelt. Dabei wird versucht, so viele Inhalte als möglich des nationalen Lehrplans in der Sprache der Kinder auszudrücken: Im Hinblick auf den Biologieunterricht bedeutet dies beispielsweise, dass über die Pflanzen und Tiere der Region in Quechua gesprochen wird, Inhalte wie das Ökosystem jedoch auf Spanisch wiedergegeben werden müssen, da dafür das entsprechende Vokabular fehlt. (Solano #00:01:58-4# und #00:02:35-7#)

Im Zentrum aller schulischen Aktivitäten steht dabei der *calendario agrofestivo*, ein Kalender, der für eine bestimmte Gemeinde u.a. den Wechsel von Regen- und Trockenzeit, landwirtschaftliche Aufgaben und alle staatlichen, schulischen und kommunalen Feiertage und Festlichkeiten enthält. (Caldúa #00:06:49-7#) Dieser Kalender muss jährlich überarbeitet werden und bestimmt über den Inhalt des Unterrichts und schulischer Aktivitäten.<sup>144</sup> So waren im Oktober beispielsweise die Maisernte, die Zeichen für die beginnende Regenzeit und bestimmte kommunale Feierlichkeiten Thema des Unterrichts. (Solano #00:05:58-2#)



Abb. 9 – Ausschnitt des *calendario agrofestivo* der *Escuela Inti*

<sup>143</sup> In einem nicht aufgezeichneten Gespräch erzählte die Lehrerin der 1. und 2. Klasse, dass sie Quechua als Unterrichtssprache vorzieht, da die Kinder sich in dieser Sprache sicherer fühlten und oft Angst davor hätten, in Spanisch zu antworten. Indem sie erst Quechua als Muttersprache in den Kindern festigen, wäre es in weiterer Folge leichter, sie zur Verwendung von Spanisch im Unterricht zu motivieren. (Feldnotizen D.E.)

<sup>144</sup> Der Kalender aus Abbildung 8 setzt sich dabei aus 1) Monat, 2) Trocken-/Regenzeit, 3) bürgerlich-schulischem Kalender, 4) Diversität der Zeichen, 5) kommunale und festliche Aktivitäten und 6) Sterne der Bauern zusammen. (Ein vollständiger *calendario agrofestivo* findet sich im Anhang unter Punkt II)



Als Teil des *Red de Docentes Alli Shonkuwan Rurashun* ist es die Vision der Schule, traditionelles andines Wissen im Schulunterricht zu revitalisieren, aufzubereiten und den Kindern als Teil ihrer Identität zu vermitteln. Während die umliegenden Schulen nach dem nationalen Lehrplan unterrichten, wurde die *Escuela Inti* mit dem Ziel gegründet, der andinen Kultur neuen Wert zu geben (Solano #00:09:53-0#):

Entonces acá para nosotros como educación intercultural enseñamos su cultura, su música, su chacra, su vestimenta, sus tejidos, su danza ritual [...], sus ceremonias, sus rituales. Todo eso es para nosotros la educación intercultural, porque la cultura no se debe perderse. La cultura está viva. Entonces si todo eso vamos a enseñar acá, el niño nunca no va tener vergüenza de su propia identidad, jamás.<sup>145</sup> (Solano #00:07:58-3#)

Anders als viele vermeintliche interkulturelle, zweisprachige Schulen löst sich die *Escuela Inti* somit vom bloßen Quechua-Unterricht (Solano #00:07:16-5#) und vermittelt den Kindern kulturelle Werte ihrer Herkunft, die verhindern sollen, dass sie sich im Erwachsenenalter oder bei der Arbeitssuche in der spanischsprachigen *Costa* für ihre Herkunft, Eltern oder Familie schämen (Solano #00:08:23-8#). So werden die Kinder beispielsweise auch nicht zum Tragen einer Schuluniform verpflichtet, da auch ihre eigene Kleidung Ausdruck ihre kulturellen Identität sei (Solano #00:08:49-6#).



**Abb. 10 - 1.+2. Klasse Primaria (*Escuela Inti*)**

Gleichzeitig wird jedoch nicht ausgeblendet, dass auch das andine Peru im Zeitalter der Globalisierung angekommen ist, und westlich-moderne Inhalte – wie das bereits erwähnte

---

<sup>145</sup> Also hier für uns unterrichten wir als interkulturelle Bildung/Erziehung ihre Kultur, ihre Musik, ihr Feld, ihre Kleidung, ihre Textilien, ihren rituellen Tanz [...] ihre Zeremonien, ihre Rituale. Das alles ist für uns interkulturelle Bildung/Erziehung, weil die Kultur nicht verloren gehen darf. Die Kultur lebt. Wenn wir also das alles hier unterrichten, wird das Kind sich niemals wieder für seine eigene Identität schämen. (Übersetzung durch D.E.)

Ökosystem – Eingang in die Schulbildung finden müssen, wenn auch in einem ausgeglichenen Verhältnis:

Entonces enseñar lo nuestro también a lo occidental. Porque como se sabe ahora, si enseñamos puro eso de allá, puro contenido occidental, no le valoran lo que tienen acá. Entonces tenemos que enseñar ambos igual, equilibrado.<sup>146</sup> (Solano #00:09:30-3#)

Wie in jeder staatlichen Einrichtung setzt sich der Unterricht also – mit Ausnahme von Sport und religiöser Bildung<sup>147</sup> – aus den fünf Primarschulfächern zusammen. Der Unterschied ist dabei, dass in allen diesen Fächern sowohl andines Wissen als auch Quechua eine große Rolle spielen (Caldúa #00:08:42-7#). So beginnt der Unterricht um 08:30 und dauert bis 13:30, wobei jeden Tag und in jeder Klasse zwei der fünf Fächer unterrichtet werden. In der Initialstufe werden Spiele, Lieder und Tänze dazu genutzt, andines Wissen und sprachliche Kompetenzen der Kinder in Quechua zu festigen und erweitern. (Feldnotizen D.E.) Auch wird ihnen viel Zeit gelassen, die Eltern bei der Arbeit auf dem Feld und im traditionellen Handwerk zu beobachten und diese nachzuahmen, weil davon ausgegangen wird, dass die Kinder sich gewisse Fähigkeiten so schneller aneignen. (Caldúa #00:01:22-5#) In der 1. bzw. 2. Klasse werden sie schließlich in Quechua alphabetisiert, auch Mathematik wird in diesen Klassen in Quechua vermittelt.<sup>148</sup> In der 3. bis 6. Klasse wird der Unterricht schließlich zu 50% in Spanisch und 50% in Quechua abgehalten, wobei die Kinder dazu tendieren, untereinander in Quechua zu sprechen. Während die Kinder in den höheren Klassen in beiden Sprachen ungefähr gleich aktiv mitarbeiten, beteiligen sich die jüngeren eher, wenn sie in ihrer Muttersprache antworten dürfen. (Feldnotizen D.E.)

Laut Aussage der Lehrenden bestand eines der größten Hindernisse, die es bei der Umsetzung dieser Form von Bildung/Erziehung gab, die Eltern von ihrem Nutzen zu überzeugen. Für sie war ein Ende der Armut und Erfolg im Leben nur durch Spanisch möglich (Solano #00:11:08-2#) und ihre Meinung zu ändern war nur durch sehr viel Aufklärungsarbeit von Seiten der NGO Urpichallay und die guten Erfahrungen anderer

---

<sup>146</sup> *Also das Unsere gemeinsam mit dem Okzidental zu unterrichten. Weil wie man heute weiß, wenn wir ausschließlich das von dort unterrichten, reinen okzidental Inhalt, schätzen sie nicht was sie hier haben. Also müssen wir beides zu gleichen Teilen unterrichten, ausgeglichen.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>147</sup> Sport kann wie im staatlichen Sinne erdacht nicht unterrichtet werden, da dafür einerseits der Platz, andererseits die Ausrüstung fehlt. Dies wird in der Initialstufe sowie in der ersten und zweiten Klasse vor allem mit Spielen und Tänzen kompensiert. *Religiöse Bildung* meint in Peru katholischen Religionsunterricht, was im Widerspruch zur andinen Glaubenswelt steht. Da andines Wissen und Traditionen ein wichtiger Teil des Unterrichts sind, kommt es so zu keiner gesonderten *religiösen Bildung*. (Feldnotizen D.E.)

<sup>148</sup> Aufgrund fehlender Sprachkenntnisse meinerseits beobachtete ich den Unterricht in diesen Klassen nur kurz, vor allem weil sie sich auch sehr von meiner Anwesenheit ablenken ließen und ich den Unterricht nicht übermäßig stören wollte.

Schulen möglich (Solano #00:13:26-5#). Denn gerade die fehlende Aufklärung der Eltern und Gemeinde bzw. ihre fehlende Partizipation hat in der Vergangenheit viele Projekte interkultureller zweisprachiger Bildung scheitern lassen (Talanca #00:57:49-9#). Nur weil versucht wurde den Eltern ihre Ängste zu nehmen und sie in den schulischen Prozess einzubinden, funktioniert die *Escuela Inti* in ihrer heutigen Form: Während die LehrerInnen nach wie vor für die pädagogischen Inhalte verantwortlich sind, besuchen die Eltern und *sabios* (weise Alte) der Gemeinde die Schule bis zu drei Mal pro Woche, um den Kindern traditionelles Wissen im Bereich der andinen Medizin, der Feldarbeit<sup>149</sup> oder Fähigkeiten wie Kochen, Stricken oder Musizieren zu vermitteln. Dabei lernen nicht nur die SchülerInnen, sondern auch ihre LehrerInnen neue kulturelle Inhalte dazu. (Caldúa #00:02:15-8# und #00:03:12-1#)

### **7.7.3. Escuela Inti – Urpichallay – Red de Docentes Alli Shonkuwan Rurashun**

Seit ungefähr 20 Jahren arbeitet die NGO *Urpichallay* an der Entwicklung und Umsetzung von Entwicklungsprojekten innerhalb der Gemeinden des *Callejón de Huaylas*<sup>150</sup>, in dem sich auch die *Escuela Inti* befindet. Dies umfasst ebenso Projekte zu Kinderrechten oder Gesundheit in der Schule als auch Lehrerfortbildungen (Costilla #00:01:30-4#). In den letzten Jahren gehörten dazu auch immer mehr Projekte, die die andine Kultur, die Wiedererlangung einheimischer Biodiversität und die Bekräftigung der indigenen Identität in den Schulen in den Mittelpunkt stellten. (Costilla #00:04:03-8# und #00:05:17-2#) Die Notwendigkeit für solche Projekte erklärt Costilla damit, dass es ab den 1950er-Jahren Idee des nationalen Bildungssystems und zugleich Hoffnung vieler Eltern gewesen sei, ihren Kindern durch Spanisch und den Verzicht auf die kulturelle Herkunft ein besseres Leben ohne Diskriminierung zu ermöglichen. (Costilla #00:08:24-0#)

Pero pasado una o dos generaciones se dieron cuenta de que el niño de cuando sale el colegio no habla su idioma, pero tampoco habla bien el idioma Castellano. O ya no saben ni curar ni cultivar la chacra, pero tampoco no tienen ni trabajo ni posibilidad para seguir estudios universitarios.<sup>151</sup> (Costilla #00:10:57-4#)

Durch die verbesserte Gesetzeslage und die Zusammenarbeit mit den Eltern und

---

<sup>149</sup> Innerhalb des schulischen Gartens kümmert sich jede Klasse um eine eigene *chacra*, um so ein Bewusstsein für die Produkte ihrer Gemeinde zu entwickeln. Auch hilft die gesamte Schule in Zeiten der Aussaat und Ernte den BewohnerInnen der Gemeinde auf dem Feld, einerseits um ihre praktischen Fähigkeiten zu erweitern, andererseits um zu verhindern, dass einzelne Kinder den Unterricht verpassen. (Caldúa #00:05:07-2#)

<sup>150</sup> *Gasse von Huaylas*, ein Gebirgstal mit einer Länge von ca. 150 km, das das nordwestliche Andenhochgebirge von Áncash dominiert und auf beiden Seiten durch Gebirgsketten (*Cordillera Blanca* und *Cordillera Negra*) begrenzt wird.

<sup>151</sup> *Aber nach einer oder zwei Generationen ist ihnen bewusst geworden, dass das Kind, wenn es die Schule verlässt, ihre Sprache nicht spricht, aber auch Spanisch nicht gut spricht. Oder sie wissen nicht mehr wie man das Feld pflegt und kultiviert, aber ebenso wenig haben sie eine Arbeit oder die Möglichkeit universitären Studien nachzugehen.* (Übersetzung durch D.E.)

Gemeinden wurde es möglich, in einzelnen Schulen der Provinzen Huaylas, Yungay, Carhuaz, Huaraz und Recuay eine neue Form der Bildung/Erziehung zu etablieren, die *los dos saberes* (die zwei Wissen), also andines Wissen und Kultur ebenso wie westlich moderne Inhalte, in den Unterricht integrieren. (Costilla #00:12:24-3#) In Zusammenarbeit mit dem seit ca. zehn Jahren bestehenden *Red de Docentes Alli Shonkuwan Rurashun* wird versucht, den insgesamt zehn teilnehmenden Initial-, Primar- und Sekundarschulen der oben genannten Provinzen eine qualitativ hochwertige Bildung zukommen zu lassen. Die derzeit 15 aktiven Mitglieder des Netzwerks<sup>152</sup> – zu denen auch *profesor Solano* gehört, treffen sich dabei regelmäßig miteinander, um Erfahrungen auszutauschen, neues interkulturelles Unterrichtsmaterial zu entwickeln und sich fortzubilden. (Costilla #00:18:57-4#; Solano #00:05:21-6#) Abhängig von der Thematik werden auch die Eltern, SchülerInnen, lokale Autoritäten oder die ganze Gemeinde zu Treffen eingeladen, um so die Qualität des Unterrichts verbessern zu können. (Bojorquez #00:08:55-9#)

La visión que tenemos en la Red, nosotros como docentes interculturales: Trabajar en las escuelas con "iskay yachay" lo que es "los dos saberes" – lo que es el saber local, que normalmente no se da el valor y [...] la parte de la modernidad, de la occidentalización. Básicamente es eso, y también trabajamos en lo que es la afirmación cultural y la diversidad.<sup>153</sup> (Bojorquez #00:01:13-4# - #00:01:40-1#)

Die drei Säulen des Unterrichts sind dabei die Wiedergewinnung des Respekts gegenüber der andinen Kultur, die Schrift und die so genannten *oficios campesinos*, also das bäuerliche Handwerk. Dies bedeutet einerseits die thematische Inklusion der andinen Kultur in den Unterricht, andererseits den Besuch von Feldern oder Werkstätten, in denen die *sabios* der Gemeinde ihr Wissen und ihre Fertigkeiten an die Kinder weitergeben. (Costilla #00:23:02-4#)

Durch die Interviews mit Nancy Bojorquez Rojas, der Direktorin des Lehrernetzwerks, den Lehrenden der *Escuela Inti* und persönlichen Beobachtungen vor Ort, zeigte sich jedoch, dass die *Escuela Inti* nicht nur eine positive Ausnahme hinsichtlich anderer EIB-Schulen des Landes zu sein scheint, sondern auch innerhalb des Netzwerks selbst. Während die Bejahung der andinen Kultur das zentrale Element aller zehn Schulen sei, ist ein vollkommener zweisprachiger Unterricht in Wort und Schrift nur in der *Escuela Inti*

---

<sup>152</sup> Insgesamt sind es 35 Lehrende, von denen jedoch nicht alle zu jeder Zeit aktiv im Netzwerk mitarbeiten. (Costilla #00:18:15-0)

<sup>153</sup> Die Vision die wir im Netzwerk haben, wir als interkulturelle Lehrende: In der Schule zu arbeiten mit „iskay yachay“, was „die zwei Wissen“ bedeutet – dies ist das lokale Wissen, dem normalerweise kein Wert zugesprochen wird, und der Teil der Moderne, der Okzidentalisation. Grundsätzlich ist es das, und arbeiten wir auch mit kultureller Bejahung und der Diversität. (Übersetzung durch D.E.)

möglich. Dies liegt daran, dass ein Großteil der Lehrenden des Netzwerks aus den Städten kommt und Quechua selbst maximal als L2 spricht (Bojarquez #00:04:43-8#), was einen mündlichen Unterricht in dieser Sprache erschwert<sup>154</sup> und einen schriftlichen verunmöglicht. Dies wird jedoch nicht als problematisch erachtet, da Quechua traditionell als orale Sprache angesehen wird (Bojarquez #00:13:15-4#)

En realidad.... la escritura en Perú es en Castellano. [...] Entonces fluye la enseñanza-aprendizaje del Castellano tanto oral como escrito. [...] Entonces mejores darles todas las herramientas metodológicas para que ellos escriban y lean bien el Castellano. No tanto esforzarnos en darles tiempo a que escriben en Quechua, más bien este tiempo está utilizado en Castellano porque Quechua es oral.<sup>155</sup> (Costilla #00:35:52-5# - #00:36:44-3#)

In diesen Schulen wird Quechua von den Kindern in den Pausen (und zu Hause) gesprochen bzw. durch den Praxisunterricht der *sabios* gefördert, der natürlich auf Quechua stattfindet, da das andine Wissen bzw. die Kenntnisse sprachgebunden sind. (Costilla #00:38:25-7#)

#### **7.7.4. Quechua – schriftlose Sprache?**

Für Karin Castillo Rojas, Bildungskoodinatorin von *Urpichallay*, ist die Buchstabenschrift ein Teil der westlichen Kultur, während die Quechua auf andere Arten lesen: die Zeichen der Natur, die Bewegungen menschlicher Körper und die Symbole selbstgemachter Stoffe seien nur einige Beispiele dafür. (Costilla #00:42:10-0#) Ihrer Meinung nach verwirrt eine Alphabetisierung in beiden Sprachen die Kinder mehr, als dass sie ihnen hilft (Costilla #00:38:10-1#), bzw. helfe sie nur der/dem Lehrenden im Unterricht, die/der dazu ausgebildet wurde, Lesen und Schreiben zu vermitteln. (Costilla #00:40:07-8#) Zudem sei es nicht zielführend, Quechua schreiben zu lernen, da die Sprache weder in den Sekundarschulen noch in den Universitäten Anwendung findet (Costilla #00:36:33-1#). Gleichzeitig weist das Quechua von Áncash zu viele lokale Dialekte oder Varietäten auf, was eine Verwendung vieler staatlicher Schulbücher unmöglich mache, da diese in Áncash-Quechua geschrieben sind. Dieses Problem sei jedoch durch eine Vereinheitlichung des geschriebenen Quechua nicht wirklich lösbar, da dadurch Teile der Kultur verloren gehen würden. (Bojarquez #00:14:35-5#)

---

<sup>154</sup> Die LehrerInnen im Netzwerk unterrichten in der Regel den nationalen Lehrplan auf Spanisch, versuchen aber während ihrer Lehrtätigkeit Quechua zu erlernen und greifen unter Umständen auch auf die Hilfe der Eltern bzw. der Gemeinde als Übersetzer zurück. (Costilla #00:25:23-9) Die Eltern und *sabios* der Gemeinde sind verantwortlich für die praktische Vermittlung der andinen Kultur – dieser Teil des Unterrichts wird auf Quechua abgehalten. (Costilla #00:44:34-2#)

<sup>155</sup> *In Wirklichkeit... ist Schrift in Peru spanisch. [...] Also fließt der Unterricht und Lernprozess von Spanisch sowohl mündlich als schriftlich. [...] Also ist es besser ihnen alle methodologischen Werkzeuge in die Hand zu geben, damit sie gut schreiben und lesen in Spanisch lernen. Nicht uns zu zwingen, ihnen Zeit zu geben um auf Quechua zu schreiben, diese Zeit ist besser genutzt in Spanisch, weil Quechua nur mündlich ist.* (Übersetzung durch D.E.)

Während die Existenz vieler lokaler Quechua-Dialekte in der Region Áncash bzw. die Inexistenz von Quechua im Lehrplan von Sekundarschulen und Universitäten in Peru nicht zu leugnen ist, sehen von mir befragte ExpertInnen dies jedoch nicht als Grund, Quechua schriftlich nicht zu vereinheitlichen oder in Schulen zu vermitteln. So ist beispielsweise für Lilia Llanto, Linguistin der CILA, der Ausgangspunkt allen Fortschritts im Bereich der EIB die Sprache: „*El punto central que yo siempre he visto es la escritura. Si los pueblos no tienen escritura o algunos escriben dialectos, es imposible que se produzca materiales [educativos]*.“<sup>156</sup> (Llanto #00:01:17-6#; Anm. durch D.E.) Die Standardisierung des geschriebenen Quechuas sei Voraussetzung einerseits für einen verbesserten Informationsfluss innerhalb der quechuasprachigen Bevölkerung des Landes (Llanto #00:03:17-7#), andererseits für ihre Verwendung als Unterrichtssprache höherer Bildung, da nur unter entsprechender Beteiligung der gesamten Gemeinde die dafür notwendige Terminologie geschaffen werden könne. (Llanto #00:14:36-9#) Gleichzeitig werde Quechua schon seit der Ankunft der spanischen Kolonisatoren geschrieben, was jedoch keinen Einfluss auf die Kultur selbst hatte:

La escritura no cambia la cultura. Es simplemente una expresión. La cultura siempre va a ser desarrollada desde dentro de los pueblos. [...] desde del siglo XVI el Quechua [como lengua] fue desapareciendo, pero lo que no desapareció es la cultura. [...] la oralidad sigue siendo siempre igual.<sup>157</sup> (Llanto #00:03:24-0#; Anm. durch D.E.)

Für Sabino Pariona Casamayor, Linguist und Professor für Quechua an der UNMSM, wäre eine Standardisierung durch die Verwendung von Ayacucho-Quechua<sup>158</sup> in der Schrift eine effektive Lösung, die einerseits die Verbreitung und Stärkung der andinen Kultur durch die modernen Kommunikationsmittel ermöglichen würde, andererseits kein Ende der lokalen Varietät bedeuten würde, da diese mündlich ja nach wie vor in der Familie, Gemeinde und Schule verwendet werden würde. (Pariona #00:37:35-8) Die Meinung, dass es keine Schrift gäbe oder Quechua nicht in der höheren Bildung verwendet werden könne, lehnt auch er ab. Die Crux seien die Lebensbedingungen: Solange Armut den Alltag überschattet, sei die Alphabetisierung im ökonomisch unbedeutenden Quechua keine Priorität gegenüber Spanisch. Solange Quechua jedoch als Muttersprache – auch im Hinblick auf die Entwicklung des Vokabulars – keine Beachtung

---

<sup>156</sup> *Der zentrale Punkt, den ich immer gesehen habe, ist die Schrift. Wenn die Völker keine Schrift haben oder manche von ihnen im Dialekt schreiben, ist es unmöglich [Unterrichts]Materialien zu produzieren.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>157</sup> *Die Schrift verändert die Kultur nicht. Es ist nur ein Ausdruck. Die Kultur wird immer innerhalb der Völker entwickelt werden [...] seit dem 16. Jahrhundert ist Quechua [als Sprache] im Begriff zu verschwinden, aber das was nicht verschwand ist die Kultur. [...] Die Mündlichkeit bleibt immer gleich.* (Übersetzung durch D.E.)

<sup>158</sup> Die Varietät von Ayacucho ist laut Angabe von Casamayor einerseits die am weitesten verbreitete Varietät, andererseits diejenige, die am leichtesten verstanden bzw. erlernt werden könne. (Pariona #00:36:48-1#)

geschenkt wird, bleibt Armut Teil des Alltags. (Casamayor #00:39:43-5#; #00:55:53-7#)

### **7.8. Escuela Killa (Provinz Huaraz)**

Während die Einführung von Quechua in Wort und Schrift und die Vermittlung der andinen Kultur zentrale Inhalte des Unterrichts in der *Escuela Inti* bilden, kann die ernstzunehmende Integration nur eines dieser drei Elemente im Hinblick auf die zweite von mir besuchte Schule – die *Escuela Killa* – als ambitioniertes Projekt gelten.

Die Schule liegt in einem ca. 70 Familien umfassenden Dorf an der Hauptstraße zwischen Huaraz und Recuay, ungefähr 8 km von Huaraz entfernt. Das Leben ist auch hier durch die rurale Zone geprägt, wenn man auch den Einfluss der Stadt hier stärker spürt als in dem Weiler der *Escuela Inti*: So befinden sich an der Hauptstraße zwei kleine Geschäfte und ein Imbiss, gegenüber dem Schulgebäude steht eine katholische Kirche. Die traditionellen bunten Gewänder und großen Hüte werden vor allem von der älteren Generation, die westliche Kleidung wird von der jüngeren Generation und vor allem von Kindern getragen. Unmittelbar am Dorf fließt der Río Santo vorbei, was eine gute landwirtschaftliche Nutzung beider Uferseiten ermöglicht. Angebaut werden vor allem Weizen, Mais und Kartoffeln, wobei die Größe der Felder auf familiären Besitz und die hauptsächliche Nutzung zur Selbstversorgung schließen lässt. (Feldnotizen D.E.) Die Felder werden dabei hauptsächlich von den älteren BewohnerInnen des Dorfes bewirtschaftet, während ein Großteil der erwachsenen Bevölkerung in der nahe gelegenen Hauptstadt Huaraz arbeitet. (Villagran #00:00:55-4#) Die Größe des Dorfes spiegelt sich dabei nicht in der Anzahl der Kinder der *Escuela Killa* wider: nur 5 Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren besuchen diese Schule.

#### **7.8.1. Allgemeine Angaben zur Escuela Killa**

**Schulgebäude:** 5 Klassenzimmer, ein Sportplatz, eine Küche, eine Latrine mit zwei abschließbaren Toiletten und einem Waschbecken (Feldnotizen D.E.)

**Schulform:** eine Klasse PRONOEI<sup>159</sup> (10 Kinder) sowie eine Mehrstufenklasse bis zur 4. Klasse Primarschule (*multigrado*), die von einer Lehrerin unterrichtet wird (*unidocente*) (Oktober 2012: ein Kind 1. Klasse, drei Kinder 2. Klasse, ein Kind 3. Klasse) – Evaluation

---

<sup>159</sup> PRONOEI (*Programa no escolarizado de Educación Inicial* – Programm nicht eingeschulter Initialbildung) ist ein Programm für Kinder zwischen drei und sechs Jahren, die keinen Zugang zu formaler Initialbildung haben. Gemeinsam mit ihren Müttern besuchen sie diese Einrichtungen, die eine Form des Schutzes und der Beachtung ihrer grundlegenden Bedürfnisse zum Ziel hat. Sowohl die Familie der Kinder als auch die gesamte Gemeinde sind an der Planung, Durchführung und Evaluation des Programmes beteiligt.  
vgl. <http://www.oas.org/udse/wesiteold/peru.html> [letzter Zugriff: 12.01.2014]

hinsichtlich des Aufstiegs nach jeder Klasse durch die Lehrerin, vor dem Aufstieg in die 5. Klasse müssen ein staatliches Zeugnis und eine Identifikationsnummer (*código*) angefordert werden (Villagran #00:32:19-1), 5. und 6. Klasse sowie Sekundarschule werden in Huaraz besucht (Feldnotizen D.E.)

**Lehrpersonal:** *profesora Villagran* ist zweisprachig (L1 = Spanisch), universitäres Diplom für Quechua Ancashino und EIB, stammt aus Huaraz und lebt auch dort (Feldnotizen D.E.), unterrichtet seit 1993 an der Schule, seit 1996 in Form einer EIB-Schule (Villagran #00:02:05-7#)

**Ausstattung der Klasse:** eine große Schiefertafel, ein eigener Tisch für jedes Kind (viel mehr Tische als Kinder), selbstgemachte und offizielle Poster von Seiten des Bildungsministeriums als Dekoration – ein Großteil davon auf Spanisch (Hymne „Mi Perú“, Derechos del niño, Higiene bucal, Grammatik, etc.), auf Quechua gibt es nur Poster mit einfachen Sätzen oder Liedern (Feldnotizen D.E.)

**Bücher und Lehrmaterial:** mehr Bücher als Kinder für alle Primarschulfächer<sup>160</sup> (auch *educación religiosa*) sowie die staatlichen Quechua-Lehrbücher (*Rima Rima* und *Yachaq mayii*); Bälle, Springschnüre und Reifen im Hof für den Sportunterricht; ein Kinderlaptop pro SchülerIn (im Zuge des Programmes *un laptop por niño* (ein Laptop pro Kind) des Bildungsministeriums), viel Bastelmaterial (Feldnotizen D.E.)

**Finanzielle / technische Unterstützung:** Bücher werden vom Bildungsministerium zur Verfügung gestellt (Villagran #00:15:04-1#); technische bzw. pädagogische Unterstützung durch Bildungsexperten der UGEL Huaraz, die bis zu zwei Mal im Jahr eine Supervision des Unterrichts durchführen (Villagran #00:13:26-1#); lose Verbindung zu einem Lehrernetzwerk, das sich einige Male im Jahr trifft um Unterrichtsform und Materialien zu besprechen (Villagran #00:10:42-1#)

---

<sup>160</sup> Ein kleiner an die Klasse angrenzender Raum dient als Lager für Lehrbücher – dort finden sich Text- und Arbeitsbücher für alle Primarschulfächer, von der 1. bis zur 6. Stufe, jeweils um die 20 Stück (alle unbenutzt)





Abb. 11 - Spanische Poster in der Escuela Killa

### 7.8.2. Gestaltung des Unterrichts

Wie in der *Escuela Inti* dauert auch der Unterricht in der *Escuela Killa* von 08:30 bis 13:30, auch werden pro Tag nur zwei Fächer unterrichtet. Ebenso gibt es keine Schuluniformen, wobei dies anders als in der *Escuela Inti* keine kulturellen Gründe hat, sondern rein ökonomische: Bildung ist in Peru obligatorisch und kostenlos, das Tragen von Schuluniform jedoch nicht obligatorisch und mit Kosten verbunden. So wollen viele Eltern erst Geld für Schuluniformen ausgeben, wenn ihre Kinder mit Beginn der 5. Klasse in die städtischen Schulen wechseln, die diese dezidiert vorschreiben, während *profesora Villagran* Uniformen nicht für wichtig hält. (Villagran #00:16:07-4#)

Anders als in der *Escuela Inti* findet hier der gesamte Unterricht auf Spanisch statt, was nach Aussage von *profesora Villagran* auch die Muttersprache der Kinder ist. Quechua wird maximal in Gegenstände wie *comunicación*, *ciencias y ambiente* und *persona social* in Form einzelner Wörter oder einfacher Phrasen eingebaut, da alles andere die sprachlichen Kapazitäten der Kinder übersteigen würde. (Villagran: #00:12:27-5# und #00:34:09-8#) So stammen die Kinder zwar aus einer mehrheitlich quechuasprachigen Gegend, doch da maximal ihre Großeltern diese Sprache ihnen gegenüber aktiv verwenden, während ihre Eltern nur Spanisch mit ihnen sprechen (Villagran #00:03:37-5#), seien sie passiv zweisprachig: Sie verstehen Quechua, antworten jedoch stets auf Spanisch (Villagran # 00:09:29-9#). Gleichzeitig sei es ihnen jedoch oft nicht möglich, zwischen den beiden Sprachen zu unterscheiden – so würden sie beispielsweise typische Suffixe des Spanischen an Quechua-Wörter hängen, wenn ihnen die spanischen Begriffe nicht einfallen und umgekehrt. (Villagran #00:08:08-8#)

An einem von mir beobachteten Schultag wurde zuerst bis 10:30 *comunicación* unterrichtet und nach einer Pause von einer Stunde bis 13:30 *persona social*. Die Aufgabe in *comunicación* war es gemeinsam in der Gruppe herauszufinden, was im Spanischen die Verkleinerungs- bzw. Vergrößerungsform von jeweils zehn unterschiedlichen, von der Lehrerin an der Tafel notierten Tiere sei, so z.B. *gato* – *gatito* (Katze – Kätzchen) oder *conejo* – *conejazo* (Kaninchen – großer Hase). Da sie mehrere Kinder unterschiedlichen Alters bzw. schulischen Niveaus gemeinsam unterrichten muss, dominierte das älteste Kind die Aufgabe zu Beginn besonders stark. Erst nach entsprechender Maßregelung durch die Lehrerin erhielten auch die jüngeren Kinder eine Chance auf Fragen zu antworten. (Feldnotizen D.E.) So richtet sich der Unterricht an der Tafel immer gleichermaßen an alle Kinder – erst wenn es dazu Übungen zu machen gilt, bekommen die Kinder unterschiedliche Aufgaben. Als Beispiel nannte die Lehrerin Mathematik, in der die zweite Klasse beispielsweise nach wie vor nur Multiplikationen löst und der Drittklässler zusätzlich dazu noch Divisionen. (Villagran #00:31:11-4#)

Der *Quechua-Anteil* dieser Unterrichtsstunde bestand darin, die zuvor verwendeten, spanischen Tiernamen auf Quechua zu übersetzen, z.B. *perro* – *alloq* (Hund), *gallina* – *wallpa* (Huhn). Diese Aufgabe fiel den Kindern sichtlich schwerer, vor allem hinsichtlich in der Region nicht heimischer Tiere wie *Fuchs*, *Eichhörnchen* oder *Krebs*. Da die Lehrerin die Entsprechung der letzten beiden Tiere selbst nicht kannte, wurde den Kinder die Hausaufgabe gestellt, ihre Großeltern danach zu fragen.<sup>161</sup> (Feldnotizen D.E.)

Während die vier Kinder der zweiten und dritten Stufe die so an der Tafel entstandene Tabelle in ihre Hefte übertrugen, nahm sich *profesora Villagran* Zeit, sich um den Jungen der ersten Klasse (*Juan*) zu kümmern, der an einer Form frühkindlichen Autismus leidet. (Villagran #00:28:11-2#) Laut Aussagen der Professorin ist er das jüngste mehrerer Kinder, weshalb innerhalb der Familie keine Zeit bleibe, ihm besondere Beachtung zu schenken und er den Unterricht auch nur unregelmäßig besuche (Villagran #00:19:11-0#):

Como es el último no le dan importancia. Le dan importancia a los mayores [niños]. Eso es la desgracia del mundo de la persona rural - la mayor importancia tienen .... los mayores. No es así que cada uno tiene su turno para que tenga la importancia. Eso es la dificultad que tenemos.<sup>162</sup>  
(Villagran #00:20:38-0#; Anm. durch D.E.)

---

<sup>161</sup> Die Möglichkeit, dass diese Begriffe auf Quechua durch Lehnwörter, so genannte *préstamos*, aus dem Spanischen umschrieben werden könnten, wurde von ihr nicht erwähnt.

<sup>162</sup> *Da er der Letzte ist, nimmt er keinen hohen Stellenwert ein. Hohen Stellenwert nehmen die Ältesten [Kinder] ein. Das ist das Unglück der Welt der ruralen Person – die größte Bedeutung wird den Ältesten beigemessen. Es ist nicht so, dass jeder einmal an der Reihe ist, Bedeutung zu haben. Das ist die Schwierigkeit die wir haben.* (Übersetzung durch D.E.)

*Profesora Villagran* selbst hat keine Ausbildung in der Arbeit mit behinderten Kindern, weshalb sie vor allem zu Beginn nicht wusste, wie sie mit *Juan* umgehen soll bzw. wie sie mit ihm arbeiten kann. Von Seiten der UGEL wurde ihr für einige Tage eine Spezialistin zur Seite gestellt, die jedoch hauptsächlich in der Arbeit mit erwachsenen Behinderten geschult war und ihr deshalb nur eingeschränkt helfen konnte. (Villagran #00:29:04-3#) Auch eine weitere von der UGEL entsandte Spezialistin brachte laut Aussage von *profesora Villagran* keine Verbesserung. Während meines Aufenthalts war gerade eine Spezialistin der UGEL anwesend, die *Juan* jedoch nur beobachtete um der Lehrerin später Verbesserungsvorschläge hinsichtlich ihres Unterrichtsstils zu erteilen. Effektiv war *profesora Villagran* so durchgehend damit beschäftigt, einerseits den vier Kindern schulisches Wissen zu vermitteln und andererseits auch *Juan* Aufgaben zu geben bzw. ihn davon abzuhalten, in der Klasse herumzulaufen oder die anderen Kinder in ihrer Arbeit zu stören. Gleichzeitig erledigten die anderen Kinder die Abschreibübung nur sehr langsam bzw. nur nach mehrmaliger Aufforderung, da *profesora Villagran* sich in dieser Zeit auf *Juan* zu konzentrieren versuchte. (Feldnotizen D.E.)

In *persona social* wurden nach der Pause Transportmittel und Transportwege besprochen, wobei die SchülerInnen dazu aufgefordert waren, diese zu nennen und die Lehrerin versuchte das Thema durch kleine Zeichnungen kindgerecht aufzulockern. Mit Auto, Zug und Flugzeug zeichnete diese Unterrichtsstunde jedoch vor allem ein Bild der modernen Welt. Da das Thema Transportwege war, wurde zwar auch der *qhapaq ñan* (Inka-Pfad<sup>163</sup>), sein Verlauf in Peru und seine Funktion von der Lehrerin beschrieben, jedoch nicht extra auf der Tafel notiert. Somit war er



**Abb.12 – Tafelbild: Vías de transporte (Escuela Killa)**

<sup>163</sup> Die bis zu 20 m breite, steingepflasterte Hauptverbindung des Inka-Reichs in Nord-Süd-Richtung, die dessen politische und ökonomische Kontrolle ermöglichte. Mit einer Länge von über 6.000 km verband sie bewohnte Regionen, Verwaltungszentren und landwirtschaftliche Gebiete zwischen Quito (Ecuador) und Santiago (Chile) und erlaubte dem Inka sein Reich von Cusco aus zu regieren. (vgl. <http://www.rutaqhapaqnan.pe/> [letzter Zugriff: 13.12.2013])

nicht Teil der Aufgabe der Kinder, die darin bestand, das Tafelbild abzuzeichnen, bevor sie nach Hause gingen. (Feldnotizen D.E.)

Wie schon vor der Pause nahm das älteste Kind den anderen durch Rausrufen mehrfach die Gelegenheit, Inhalte zum Unterricht beizutragen. Da *Juan* jedoch nach der Pause noch unruhiger war als davor, war *profesor Villagran* in ihrer Aufmerksamkeit nicht voll bei den vier anderen Kindern. (Feldnotizen D.E.) Meines Erachtens steht *profesora Villagran* somit zwei großen Herausforderungen gegenüber: Erstens die Integration der andinen Kultur und der Sprache Quechua in den Unterricht hispanisierter Kinder; zweitens die Integration eines autistischen Jungens in den Normalunterricht aufgrund fehlender Unterstützung durch eine zweite Lehrperson bzw. die UGEL.

### **7.8.3. Die Escuela Killa und die andine Identität**

Dabei war die *Escuela Killa* bis ins Jahr 2000 eine Primarschule bis zur 6. Klasse, in der jeweils zwei Stufen zusammengefasst (1+2, 3+4, 5+6) von jeweils einer Lehrerin unterrichtet wurden. Nachdem jedoch nach und nach immer weniger Kinder die Schule besuchten, entschied das Bildungsministerium die Schule in eine Mehrstufenklasse mit nur einer Lehrerin umzuwandeln. *Profesora Villagran* führt diesen Rückgang der SchülerInnen jedoch nicht ursächlich auf die Umwandlung der Schule in eine EIB-Schule im Jahr 1996 zurück, sondern auf die Nähe zur Stadt Huaraz (Feldnotizen D.E.):

[...] es como estamos muy cerca de la ciudad y la mayoría de sus papás o hermanos trabajan en las combis. Entonces se los llevan a la ciudad, a Huaraz. [...] es por esa facilidad, es porque creen que en la ciudad va a ser mejor. O porque los padres tienen algún negocio ahí y es más fácil para ellos estar con sus niños.<sup>164</sup> (Villagran #00:01:34-7#)

So meinte *profesora Villagran* auf der gemeinsamen Fahrt nach Huaraz, dass es *a la moda* (modern) sei, die Kinder in städtische Schulen zu schicken. Diese seien mit mehr Prestige verbunden, auch wenn dort teilweise über 40 Kinder in nur einer Klasse von nur einem Lehrer unterrichtet werden würden. (Feldnotizen D.E.) So ist es auch schon passiert, dass Eltern nach dem Aufstieg der älteren Kinder in die 5. Klasse auch deren jüngere Geschwister aus der *Escuela Killa* nahmen und in eine Schule in Huaraz schickten. (Villagran #00:02:30-3#) Mit den Eltern habe sie nach der Umwandlung in eine EIB-Schule nie Probleme gehabt, sie hätten diese von Anfang an akzeptiert (Villagran #00:01:45-5). Gleichzeitig erzählte sie jedoch, dass viele Eltern auf ihren Vorschlag, zu

---

<sup>164</sup> [...] es ist weil wir uns sehr nahe bei der Stadt befinden und der Großteil ihrer Eltern oder Geschwister in den Combis arbeitet. Also nehmen sie sie mit in die Stadt, nach Huaraz [...] es liegt an dieser Erleichterung, es ist weil sie glauben, dass es in der Stadt besser sein wird. Oder weil die Eltern dort irgendein Geschäft haben und es viel einfacher für sie ist mit ihren Kindern zusammen zu sein. (Übersetzung durch D.E.)

Hause mit ihnen Quechua zu sprechen, folgendermaßen reagiert hätten:

Entonces ellos dicen “¿para qué le voy a hablar en Quechua a mis hijos? Si cuando pasan a la ciudad a estudiar nadie les habla en Quechua. Entonces es mejor que hablen Castellano.”<sup>165</sup>  
(Villagran #00:00:34-9#)

Diese Weigerung, Quechua an ihre Kinder weiterzugeben, bedeute jedoch nicht nur den Verlust der Sprache, sondern auch ihrer Identität: So würden die Großeltern ihr traditionelles Wissen und ihre Kenntnisse nicht in Spanisch weitergeben, da sich Riten und Bräuche nur in Quechua durchführen lassen. Nachdem die Quechua-Kenntnisse der Kinder jedoch immer weniger werden, kommt es zu einem Bruch zwischen den Generationen. (Villagran #00:04:10-9# und #00:05:07-9#)

Dieses Phänomen, Quechua einerseits zu verstehen, andererseits nicht sprechen zu wollen, scheint sich dabei nicht nur auf die Kinder zu begrenzen. So verstehen laut Aussage von *profesora Villagran* in der Region Áncash nur wenige Lehrende kein Quechua, gleichzeitig sträubt sich jedoch die Mehrheit von ihnen, die Sprache im Unterricht zu verwenden (Villagran #00:06:25-9#). Und auch in dem von mir erstellten Fragebogen zur sprachlichen und ethnischen Herkunft der Studierenden der UNMSM und PUCP in Lima zeichnete sich dieses Bild ab: Studierende, deren Großeltern, Eltern oder gesamte Familie z.B. Quechua als Muttersprache sprachen, gaben an, diese Sprache selbst nicht oder nur wenig zu beherrschen – sie erkannten sich selbst als monolingual Spanisch. (siehe 7.10.)

*Profesora Villagran* sieht es daher als ihre Aufgabe als EIB-Lehrerin, den Kindern die Scham vor ihrer eigenen Herkunft zu nehmen, andine Traditionen näher zu bringen und ihre sprachlichen Fähigkeiten in Quechua zu stärken:

[...] él nació andino no tiene por qué avergonzarse. Porque todos somos iguales ante la ley y ante Dios, si somos creyentes. Entonces [...] siendo de la Sierra o siendo de la Costa o siendo de la Selva, todos tenemos nuestros saberes, todos tenemos nuestro idioma, todos tenemos nuestra inteligencia. Entonces legamos esta parte, como para que se sientan motivados y que llegando a la ciudad no se sientan menos.<sup>166</sup> (Villagran #00:17:47-9#)

Während eine Verwendung der staatlichen Quechua-Lehrbücher wie *Yachaq Mayii* nicht möglich sei, da die Kinder dafür keine ausreichenden sprachlichen Kompetenzen hätten (Villagran #00:12:27-5#), versuche *profesora Villagran* laut eigenen Aussagen zumindest

---

<sup>165</sup> Also sagen sie „Warum soll ich mit meinen Kindern Quechua sprechen? Wenn sie in die Stadt fahren um zu studieren spricht keiner mit ihnen Quechua. Also ist es besser wenn sie Spanisch sprechen.“ (Übersetzung durch D.E.)

<sup>166</sup> [...] einer der in den Anden geboren wird hat keinen Grund sich dafür zu schämen. Weil wir alle gleich sind vor dem Gesetz und vor Gott – wenn wir gläubig sind. Also [...] ob man aus der Sierra kommt, oder ob man aus der Costa kommt oder ob man aus der Selva kommt, wir alle haben unser Wissen, wir alle haben unsere Sprache, wir alle haben unsere Intelligenz. Also vererben wir diesen Teil, damit sie sich motiviert fühlen und sich nicht als weniger wert fühlen wenn sie in der Stadt ankommen. (Übersetzung durch D.E.)

andine Kenntnisse wie das Wissen um Heilpflanzen, Werte eines guten Zusammenlebens oder die Bedeutung interkulturellen Respekts in den Unterricht zu integrieren (Villagran #00:11:48-7#). In diesem Bestreben fühlt sie sich einerseits durch die Medien unterstützt, die den Wert der indigenen Kulturen und des andinen Wissen immer stärker propagieren (Villagran #00:16:50-1#), andererseits durch die Regierung, die Respekt, Interkulturalität und EIB zu zentralen Elementen des Bildungssystem erklärt hat. (Villagran #00:36:02-1#)

### **7.9. Escuela Quyllur (Provinz Huaraz)**

Die *Escuela Quyllur* gehört zu einem Weiler von rustikalen Lehmziegelhäusern, die in einem Radius von maximal 300 Metern um die Schule verstreut liegen. Ca. 12 km von Huaraz und 15 km von Recuay entfernt findet sich das Dörfchen in der südöstlichen Zone der Cordillera Negra im Callajón de Huaylas. Zu dem Weiler gelangt man von der Hauptstraße aus ausschließlich zu Fuß über einen Trampelpfad. (Feldnotizen D.E.)

Laut Auskunft des Mannes, der mich auf dem 30 minütigen Fußweg ab der Hauptstraße begleitet hat, bildet der Weiler wie viele andere der Cordillera Negra weder eine eigenständige Gemeinde, noch gehört es zu irgendeiner anderen Gemeinde. Es sei einfach nur eine Ansammlung aus ca. 40 Familien – dies entspricht ungefähr 110 Personen, Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und auch alten Menschen. Die einzige produktive Tätigkeit der Gegend ist der Anbau von Kartoffeln, Gerste, Weizen und einiger Sorten an Frühgemüse fast ausschließlich für den Eigenverbrauch. So finde auch ein Großteil der jungen Erwachsenen keine Arbeit in unmittelbarer Umgebung und gehe nach Huaraz, um dort als Bauarbeiter oder Haushaltshilfe zu arbeiten. Während die Männer in der Regel nur von Montag bis Freitag in Huaraz bleiben und am Wochenende in den Weiler zurückkehren, würden die Frauen meist einen Monat oder noch länger in der Stadt bleiben. (Feldnotizen D.E.)

Die Bevölkerung der Weilers ist quechuasprachig, sowohl innerhalb der Familie als auch innerhalb der Gemeinschaft. Dabei ist jedoch niemand im Weiler einsprachig in Quechua, gerade die Kinder erlernen Spanisch unmittelbar nach Quechua oder sogar zeitgleich. (Delgado #00:00:34-6#) Vor allem in der Interaktion der Kinder untereinander kommt es häufig zu Code-Switching<sup>167</sup>, sie wechseln also unbewusst innerhalb eines Satzes

---

<sup>167</sup> Code-Switching ist der vom funktionalen Sprachgebrauch her motivierte Wechsel von einer Sprache zur anderen innerhalb eines Satzes oder einer Äußerung durch zwei- oder mehrsprachige SprecherInnen. Der Wechsel kann dabei sowohl unbewusst ablaufen als auch bewusst eingesetzt werden. Die Dauer der Mischung der beiden Sprachen ist dabei nicht relevant, damit das Phänomen als Code-Switching erkannt wird. (vgl. Zydati 2000: 221; vgl. Biegel 1996: 8f)

zwischen Quechua und Spanisch hin und her und versehen teilweise auch spanische Wörter mit Quechua-typischen Endungen. (Feldnotizen D.E.)

### **7.9.1. Allgemeine Angaben zur *Escuela Quyllur***

**Schulgebäude:** ein großes und ein kleines Klassenzimmer, ein Lager, ein großer, asphaltierter Schulhof, ein Plumpsklo (durch eine Tür verschließbar), ein freistehender Wasserhahn, ein kleiner Gemüsegarten, eine zum Zeitpunkt des Besuchs im Bau befindliche Küche (Feldnotizen D.E.)

**Schulform:** eine Klasse PRONOEI (3 Kinder), sowie eine Mehrstufenklasse bis zur 4. Klasse Primarschule (*multigrado*), die von einer Lehrerin unterrichtet wird (*unidocente*) (Oktober 2012: insgesamt 15 Kinder – drei Kinder 1. Klasse, drei Kinder 2. Klasse, vier Kinder 3. Klasse, fünf Kinder 4. Klasse) – war 1987 als Einzellehrerschule bis zur 4. Klasse erbaut worden, für den Aufstieg in die 5. Klasse muss eine Prüfung abgelegt werden; zwei benachbarte Gemeinden (Huamarín, Collcapampa) haben eine Primarschule bis zur 6. Klasse, Sekundarschulen gibt es nur in Huaraz (Feldnotizen D.E.)

**Lehrpersonal:** *profesora Delgado* ist zweisprachig (L1 = Quechua), Bachiller en Educación, nicht abgeschlossenes Diplomstudium in EIB, seit 28 Jahren ist sie Lehrerin, seit 1992 ist sie Lehrerin und Direktorin der *Escuela Quyllur*, kommt jeden Tag aus Huaraz (Feldnotizen D.E.; Delgado #00:04:37-1#))

**Ausstattung der Klasse:** ein großes Whiteboard mit entsprechenden Stiften in mehreren Farben, vier große, quadratische Tische (ein Tisch = eine Klasse), weniger selbstgemachte Poster als beispielsweise in der *Escuela Killa*, dafür ein Großteil auf Quechua zu unterschiedlichsten Themen (u.a. Familie, Gesundheit, Sprache), offizielle Poster vom Bildungsministerium auf Spanisch (Feldnotizen D.E.)

**Bücher und Lehrmaterial:** Bücher für alle Primarschulfächer (ohne *educación religiosa*) sowie die staatlichen Quechua-Lehrbücher (*Rima Rima* und *Yachaq mayi*<sup>168</sup>); Bälle und Reifen im Hof für die Pausen; wenig Bastelmaterial, aber Buntstifte und Papier für den Zeichenunterricht (Feldnotizen D.E.)

---

<sup>168</sup> Die *Escuela Quyllur* war dabei die einzige der drei besuchten Schulen, die diese staatlichen Quechua-Lehrbücher auch wirklich verwendete. Die Lehrerin der *Escuela Killa* konnte es ihren Angaben nach nicht verwenden, da ihre Schüler nicht einmal das entsprechende sprachliche Niveau für das Buch der 1. Klasse hatten, die Lehrenden der *Escuela Inti* wollten es nicht verwenden, da sie der Meinung waren, dass das in dem Buch verwendete Quechua Ancashino zu stark von der Varietät ihrer Gegend abweichen würde.



**Finanzielle / technische Unterstützung:** Bücher werden vom Bildungsministerium zur Verfügung gestellt (Feldnotizen D.E.), erhielt in der Vergangenheit viel Unterstützung durch die schwedische NGO *Diakonia* im Hinblick auf den Unterricht von EIB, Quechua als Unterrichtssprache (Delgado #00:06:39-1#), erhält keine wirkliche technische oder pädagogische Unterstützung durch die UGEL Huaraz (Delgado #00:07:57-2#) und bildet derzeit auch keinen Teil eines Schul-/LehrerInnen-Netzwerks (Delgado #00:09:13-5#)



Abb. 13 – Escuela Quyllur

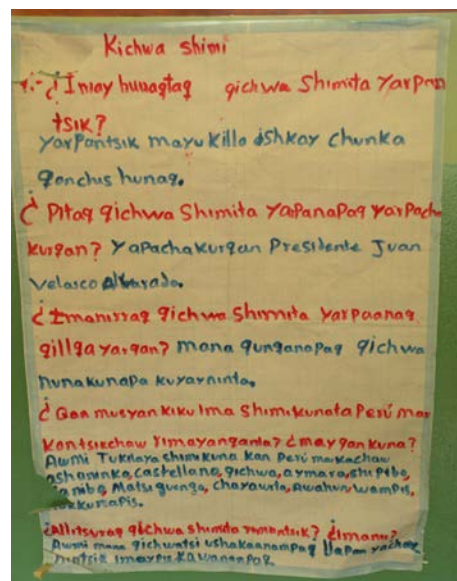


Abb. 14 - Informationen über die Sprache Quechua (Escuela Quyllur)

### 7.9.2. Gestaltung des Unterrichts

Anders als in der *Escuela Inti* oder der *Escuela Killla* beginnt in dieser Schule der Unterricht erst zwischen 09:00 und 09:30 und dauert bis 14:30. Die Lehrerin begründet dies damit, dass einerseits viele Kinder über eine Stunde bis zur Schule brauchen, andererseits viele Kinder erst von zu Hause aufbrechen, wenn sie die Lehrerin kommen sehen. Dies konnte ich bei meinen Besuchen selbst feststellen, mehr als 5 Kinder waren bei meiner Ankunft gegen 09:00 nie da. (Feldnotizen D.E.) Auch in dieser Schule ist das Tragen einer Uniform keine Pflicht, und auch in dieser Schule stehen ökonomische Beweggründe dahinter: Da der Weiler sehr arm ist und sich viele Eltern nur schwer die Uniformen der Sekundarschule in Huaraz leisten können, sieht *profesora Delgado* davon ab, um den Schulbesuch nicht zu gefährden. (Feldnotizen D.E.)

In der *Escuela Quyllur* findet der Unterricht je nach Inhalt auf Quechua, Spanisch oder in beiden Sprachen statt. Laut Auskunft der Lehrerin sei von ca. 80% der Kinder die Muttersprache definitiv Quechua, während gelegentlich Familien aus anderen Gegenden



zuziehen, deren Kinder somit meist zweisprachig aufgewachsen sind. (Delgado #00:01:20-2#) So würden in dieser Gegend die meisten Eltern Quechua mit ihren Kindern sprechen, und denjenigen, die Spanisch vorziehen, versuche sie bei den Elternabenden stets vom Gegenteil zu überzeugen. (Delgado # 00:02:57-6#)

Jeder Schultag beginnt mit dem gemeinsamen Gesang eines Liedes, entweder auf Quechua oder auf Spanisch. Während die älteren SchülerInnen die Texte bereits besser kennen, ist es die Aufgabe der jüngeren, im Anschluss auf Fragen zum Lied zu antworten. Themen der Lieder sind beispielsweise die Schule, das Leben in einem Dorf oder auf dem Land, der Respekt gegenüber anderen Menschen, etc. (Feldnotizen D.E.)

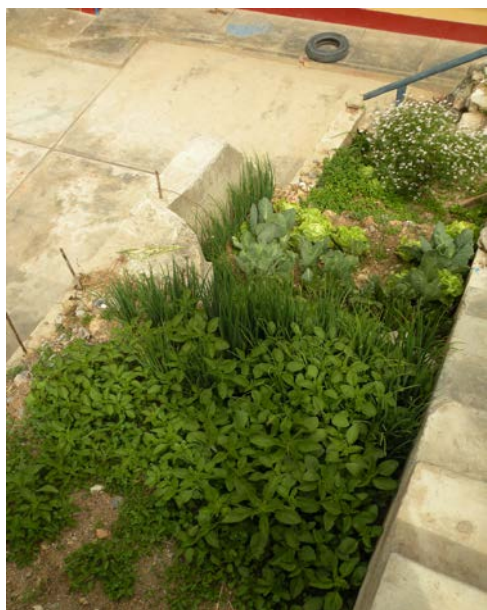
An einem von mir beobachteten Schultag wurde zuerst bis 11:30 Mathematik auf Spanisch unterrichtet. Thema waren geometrische Figuren und Winkel, was die Lehrerin zu einem sehr praktischen Unterricht veranlasste: Im Pausenhof wurden die SchülerInnen dazu aufgefordert ihr geometrische Formen an Schulgebäude, Natur oder anderen Kindern zu zeigen. Dabei achtete sie darauf, dass zuerst die jüngeren Kinder Dreiecke, Quadrate oder Rechtecke zeigen durften, während sie den älteren Kindern Fragen zu den unterschiedlichen Formen von Winkeln stellte. Zurück in der Klasse sammelte sie gemeinsam mit den Kindern die zuvor gewonnenen Erkenntnisse, die sie an der Tafel in vier Abschnitte teilte: Die 1. Klasse musste nur Namen und Formen der geometrischen Figuren abschreiben, die 2. Klasse dazu noch die Erklärung des rechten Winkels, die 3. Klasse zudem die unterschiedlichen Arten von Winkeln und die 4. Klasse auch die Erklärung zur Winkelsumme. *Profesora Delgado* bezeichnete diese Methode als *amplificación entre los grados*, also die Verstärkung zwischen den Stufen, nach der ihr gesamter Unterricht aufgebaut sei. (Feldnotizen D.E.)

Nachdem die Kinder die Texte in ihre Hefte übertragen hatten, verteilte sie auf den vier Tischen Zündhölzer und Eisstäbchen und selbst erstellte Arbeitsblätter: Aufgabe der 1. und 2. Klasse war es, mit diesen Hilfsmitteln noch einmal geometrische Figuren zu bilden und sich deren Namen und die Form des rechten Winkels einzuprägen – bei Schwierigkeiten erhielten sie von *profesora Delgado* Hilfestellungen auf Spanisch und Quechua. Die 3. und 4. Klassen mussten in den geometrischen Formen auf dem Arbeitsplatz die entsprechenden Winkel erkennen und einzeichnen. Interessant war, dass die Kinder auch während dieser spanischen Übungen tendenziell eher Quechua miteinander sprechen, vor allem die älteren Kinder. Während die Lehrerin von Tisch zu Tisch ging um etwaige Fragen zu beantworten, motivierte sie immer zuerst die anderen

Kinder derselben oder der höheren Klassen, ihr Wissen zu teilen, bevor sie selbst eine Antwort gab. (Feldnotizen D.E.)

Darauf angesprochen, ob sie den Mathematikunterricht immer auf Spanisch abhalten würde, meinte *profesora Delgado*, dass die Themen, die auf Quechua möglich wären, auch in dieser Sprache unterrichtet werden, wie beispielsweise die Grundrechenarten oder Textrechnungen. (Delgado #00:10:07-3#) Grundsätzlich versuche sie alle Fächer in beiden Sprachen zu unterrichten, wobei es ihr jedoch nicht nur um den bilingualen, sondern auch um den interkulturellen Aspekt gehe. So war auch der zweite Teil dieses Schultages – *comunicación* – thematisch auf Feldarbeit und Aussaat ausgerichtet, da sich der andine Raum gerade in dieser Phase des landwirtschaftlichen Kalenders befand. (Delgado #00:10:59-4#)

Zuerst wurde besprochen, was gerade auf den Feldern zu tun sei, welche Pflanzen ausgesät werden können, welche typischen Werkzeuge dafür genutzt werden und was der



**Abb. 15 - "chacra" der Escuela Quyllur**

Unterschied zur Landwirtschaft in der *Costa* sein könnte. Auch wurde besprochen, welche Aufgabe jedes Mitglied in der Gemeinde bei diesen Arbeiten hat und in welcher Form die Kinder ihren Eltern zu Hause helfen. Zudem wurde das schuleigene Beet – liebevoll als *chacra* bezeichnet – erwähnt und die Einteilung seiner Pflege für die nächste Woche besprochen. Dieser erste Teil wurde auf Quechua und Spanisch abgehalten, wobei die Kinder grundsätzlich in beiden Sprachen antworten konnten, jedoch im Satz nicht zwischen den Sprachen wechseln durften. (Feldnotizen D.E.)

Wie mir *profesora Delgado* später erklärte war dies vor allem als Hilfestellung für die jüngeren Kinder gedacht, die oft Schwierigkeiten hätten, die beiden Sprachen voneinander zu unterscheiden. (Delgado #00:17:10-8#)

En primer grado como digo que vienen castellanizados, vienen con ese temor que "Quechua no, Castellano sí". [...] Tenemos que acostumbrarles y acostumbrarles para que ya cuando van en tercer y cuarto grado se dan cuenta que ya [las lenguas] son diferentes. Si se habla Quechua es Quechua y si se habla Castellano es Castellano.<sup>169</sup> (Delgado #00:17:47-5#; Anm. durch D.E.)

<sup>169</sup> In der 1. Klasse, wie ich sage, kommen sie hispanisiert, sie kommen mit dieser Angst „Quechua nein, Spanisch ja“. [...] Wir müssen sie daran gewöhnen und gewöhnen, damit wenn sie in die 3. und 4. Klasse gehen sie

Dies konnte ich später während der praktischen Übungen selbst beobachten, in denen die Kinder der 1. Klasse teilweise nicht zwischen Begriffen auf Spanisch und Quechua unterscheiden konnten. Da dieser Teil des Unterrichts jedoch ausschließlich auf Quechua abgehalten wurde, war es mir nur indirekt über die Erklärungen der Lehrerin möglich, die Aufgaben der einzelnen Stufen zu verstehen. (Feldnotizen D.E.)

Wie bereits in Mathematik diente auch in *comunicación* ein bestimmtes Thema als Ausgangspunkt für die Übungen jeder einzelnen Stufe. So wählte die Lehrerin aus den staatlichen Schulbüchern *Yachaq mayii* für die 1. bis 4. Klasse Texte bzw. Bilder mit dem Thema der Regenzeit und Aussaat. Die 1. Klasse erhielt ein Bild, das eine Frau und einen Mann in traditioneller, andiner Kleidung zeigte, die gemeinsam ein Feld bestellen. Ihre Aufgabe war es, bestimmte Gegenstände auf dem Bild zu erkennen und auf Quechua zu benennen. Für die 2. Klasse wurde dieses Bild um einen kurzen Text ergänzt, der die Szene mit kleinen Fehlern beschrieb, die es zu erkennen galt (Beispiel: „Die Frau trägt keinen Hut“ obwohl sie einen trägt). Der Text der 3. Klasse war länger, ihre Aufgabe war es auf Fragen zu antworten; die 4. Klasse musste die Beschreibung zum Bild selbst produzieren. Wer seine Aufgabe erledigt hatte, musste sie der Lehrerin zeigen und durfte anschließend nach Hause gehen. (Feldnotizen D.E.)

### **7.9.3. Escuela Quyllur – Kulturelle Theorie und bilinguale Praxis**

Entonces la idea es que leen, escriben, hablen, que valoren, que no se olviden. Pero paralelo a ello también nos enseñamos el Castellano. Para que aprendan también cuando van a otras instituciones que se puedan entender. Siempre yo digo, pues, “*valorar lo nuestro y querer practicarlo y también aprender del otro*” porque es la única forma de convivir en una sociedad.<sup>170</sup> (Delgado #00:00:51-6#)

Wie bereits weiter oben angedeutet, geht es der Lehrerin somit nicht nur um einen ausgewogenen bilingualen Unterricht, sondern auch um die Vermittlung kultureller Inhalte und eine Stärkung der andinen Abstammung. In dem Sinne, dass die Kinder auch in der Sekundarschule oder der Universität in der Stadt noch zu ihren Wurzeln stehen und sich selbst als Quechua definieren. (Delgado #00:19:02-4#) Diese Vermittlung kultureller Inhalte passiert dabei jedoch hauptsächlich auf theoretischer Ebene über die entsprechenden Schulbücher. Anders als in der *Escuela Inti* werden hier nicht die Eltern

---

feststellen dass sie [die Sprachen] verschieden sind. Dass wenn man Quechua spricht es Quechua ist und wenn man Spanisch spricht es Spanisch ist. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>170</sup> Also die Idee ist, dass sie lesen, schreiben, sprechen, dass sie es wertschätzen und dass sie es nicht vergessen. Aber gleichzeitig dazu unterrichten wir auch auf Spanisch. Damit sie auch lernen, dass sie verstehen können wenn sie andere Institutionen besuchen. Also ich sage immer „das Eigene wertschätzen und es praktizieren wollen und auch vom Anderen lernen“ weil das die einzige Form des Zusammenlebens in einer Gesellschaft ist. (Übersetzung durch D.E.)

oder *sabios* der Gemeinschaft dazu eingeladen, in der Schule ihre Kenntnisse und ihr Wissen zu vermitteln, sondern wenn es die Zeit erlaubt, besucht die Schule Werkstätten oder Felder um dort die entsprechenden Tätigkeiten zu beobachten. (Delgado #00:12:16-2#) Obwohl *profesora Delgado* erzählte, dass sie nie auf Ablehnung von Seiten der Eltern gestoßen war, als sie zweisprachig zu unterrichten begann (Delgado #00:03:15-4#), wurden diese Exkursionen von den Eltern teilweise als Zeitverschwendung abgelehnt, da sie diese Fertigkeiten auch zu Hause erlernen könnten (Delgado #00:12:40-5#). Die Eltern werden somit kaum in den Schulalltag oder die praktische Gestaltung des Unterrichts einbezogen, ihre Rolle beschränkt sich auf die Teilnahme an Elternabenden und die Instandhaltung des Schulgebäudes – zum Zeitpunkt meines Besuchs waren mehrere Väter damit beschäftigt, das Dach der Schulküche zu decken. (Feldnotizen D.E.)

So liegt der Schwerpunkt zwar tendenziell eher auf dem Erlernen beider Sprachen als auf der praktischen Vermittlung der andinen Kultur, was jedoch nichts daran ändert, dass sich die Kinder aktiver am Unterricht beteiligten, wenn sie ihre Muttersprache verwenden durften. So ist *profesora Delgado* auch der Meinung, dass in der 4. Klasse das sprachliche Niveau der Kinder in Quechua höher sei als in Spanisch. Sie glaubt, dass dieser Schultyp nur Erfolg haben kann, wenn er zumindest bis zur 6. Klasse der Primarschule geführt wird.<sup>171</sup> (Delgado #00:15:22-6#) Dass jedoch noch nicht alle Schulen bzw. Lehrende der Gegend die Motivation von *profesora Delgado* teilen, zeigt sich am Beispiel zweier Schwestern der 1. und 2. Klasse, die zum damaligen Zeitpunkt seit 1,5 Monaten ihre Schule besuchten. Zwar verstanden sie Quechua, da sie es in ihrer ehemaligen Schule in der Nachbargemeinde aber weder zu schreiben noch zu lesen gelernt hatten, weigerten sie sich auch hier es zu sprechen. *Profesora Delgado* wollte sie auch nicht dazu zwingen und versuchte ihnen ihr eigenes Tempo in der Umstellung zu geben. (Delgado #00:02:10-3# und #00:15:59-5#) Auf dem Weg zum Bus bot sich mir die Gelegenheit mit dem älteren der beiden Mädchen zu sprechen und ich erfuhr den eigentlichen Grund ihrer Ablehnung: In ihrer letzten Schule sei Quechua verboten gewesen und sie wären bestraft worden, auch wenn sie es nur in der Pause sprachen. Deshalb veranlasste ihrer Mutter den Schulwechsel. Während ihre kleine Schwester nur kurz auf dieser Schule war und

---

<sup>171</sup> Interessant ist hierbei, dass die Kinder vor dem Übertritt in die 5. Klasse einer anderen Schule zwar Prüfungen in allen Fächern ablegen müssen, jedoch nur auf Spanisch. Das Quechua-Niveau wurde in ihrer Schule noch nie staatlich geprüft, ihrer Meinung nach da ohnehin davon ausgegangen wird, dass spätestens in der Sekundarschule nur noch Spanisch unterrichtet wird. (Delgado #00:14:43-8#)

Quechua deshalb nicht mit Bestrafungen in Verbindung brachte, war das Misstrauen des älteren Mädchens gegenüber der Sprache noch deutlich spürbar. (Feldnotizen D.E.)

#### **7.9.4. Die Maschen des ministeriellen Netzwerkes**

Auch bot sich mir die Gelegenheit mit *profesora Delgado* über das aktuelle Projekt der *Redes Educativas Rurales* und Unterstützung durch die UGEL Huaraz im Allgemeinen zu sprechen. Während sie glaubt, dass die *Redes* als Pilotprojekt durch die konstante Begleitung, Überwachung und Weiterbildung der Lehrenden zum Erfolg führen kann, fühlt sie sich selbst in ihrer Rolle als Lehrerin sehr alleine gelassen, eben weil sie zu keinem Netzwerk gehört. (Delgado #00:08:42-0#) So habe sich die UGEL nie wirklich für sie oder ihre Fortbildung verantwortlich gefühlt, die erste Fortbildung die sie in Quechua erhalten hatte, ging von der schwedischen Entwicklungsorganisation *Diakonia* aus: „*Por primera vez vi que el Quechua se escribía. Vi que Quechua se podía escribir y hablar, mejorar o sea incluir palabras que están perdiéndose.*”<sup>172</sup> (Delgado #00:06:20-5#) So wurde ihr von der Organisation eine Spezialistin zur Seite gestellt, die sie regelmäßig besuchte und ihr und interessierten KollegInnen Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht aufzeigte. (Delgado #00:06:39-1#) Seit die *Diakonia* dieses Projekt beendet hat, schickt die UGEL ab und zu BildungsspezialistInnen, um den Unterricht zu evaluieren. Diese kommen jedoch meist nicht aus dem Bereich der EIB und organisieren auch keine Versammlungen oder Fortbildungen. (Delgado #00:06:57-6#)

No hay una supervisión, no hay seguimiento. [...] Yo, por ejemplo, si yo estoy trabajando con EIB es porque me han convencido [la *Diakonia*] gracias a los estudios [...] Sigo haciendo porque sé que estoy haciendo bien. Pero la UGEL se descuida bastante. No hay seguimiento.<sup>173</sup> (Delgado #00:07:15-9#)

#### **7.10. Indigene Herkunft und EIB an der UNMSM/PUCP in Lima**

Angeregt durch die Hoffnung aller interviewten Lehrenden, dass ihre SchülerInnen nach Ende der Primarschulzeit das positive Bewusstsein ihrer indigenen Abstammung, ihrer Sprache und Kultur auch in die Sekundarschule und Universität bzw. in die Städte mitnehmen werden, beschloss ich am Ende des Forschungsaufenthalts die Studierenden der UNMSM sowie der PUCP<sup>174</sup> in Lima diesbezüglich zu befragen. Ein Fragebogen

---

<sup>172</sup> Zum ersten Mal sah ich, dass man Quechua schrieb. Ich sah, dass man Quechua schreiben und sprechen konnte, verbessern, bzw. Wörter einbeziehen kann, die gerade verloren gehen. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>173</sup> Es gibt keine Supervision, es gibt keine Nachbereitung. [...] Ich zum Beispiel, wenn ich mit EIB arbeite dann liegt das daran, dass sie [die *Diakonia*] mich überzeugt haben mit Hilfe der Studien [...] Ich mache damit weiter weil ich weiß, dass ich es gut mache. Aber die UGEL ist ziemlich nachlässig. Es gibt keine Nachbereitung. (Übersetzung durch D.E.)

<sup>174</sup> Die UNMSM ist eine staatliche Universität, die nach einer schwierigen Aufnahmeprüfung und einmaligen Inskriptionskosten keine weiteren Gebühren einhebt und somit einen höheren Anteil an MigrantInnen aus den

wurde entwickelt, der Aufschluss geben sollte über die Muttersprache der Studierenden, ihre Abstammung, die Muttersprache und Herkunft ihrer Eltern, die Einstellung gegenüber den nationalen indigenen Sprachen und Fremdsprachen, ihre Schulbildung im Bezug auf die indigenen Völker Perus und ihr Wissen um EIB. (siehe Annex IV<sup>175</sup>)

#### **7.10.1. UNMSM**

Wenn ich auch bereits im Vorhinein keine positive Antwort auf die Frage erwartet hatte, ob sie in der Primar- oder Sekundarschule eine indigene Sprache erlernten – und in dieser Annahme auch bestätigt wurde – kamen andere Antworten doch sehr überraschend. Von insgesamt 90 befragten Studierenden an der UNMSM gaben 80 an, in Lima geboren worden zu sein; gleichzeitig stammten jedoch von 15 Studierenden die Großeltern, von 11 zumindest ein Elternteil, von 8 beide Eltern und von 6 die gesamte Familie von einem der indigenen Völker ab – meist aus dem quechuasprachigen Teil der *Sierra*. Von diesen 40 Studierenden gaben nur 4 Quechua als Muttersprache an, bei allen anderen war es Spanisch; und auch nur 8 von ihnen gaben an zumindest Grundkenntnisse in Quechua zu besitzen. Nach Nachfragen meinerseits gaben weitere 14 Studierende zu, wenigstens Grundkenntnisse in der Sprache zu besitzen, der Großteil erklärte mir jedoch, dass ihre Eltern oder Großeltern die Sprache nie mit ihnen gesprochen hätten, weil in Lima Spanisch gesprochen wird. Interessant ist hierbei jedoch, dass sich gleichzeitig 32 dieser 40 Studierenden sehr wohl mit ihren indigenen Vorfahren verbunden fühlen, die sie als Teil ihrer Identität, ihrer Kultur, ihrer Wurzeln oder ihrer Abstammung verstehen.

Wenn man nun zur Bedeutung von peruanischen Sprachen übergeht, sieht man, dass 85 Studierende es für wichtig halten, indigene Sprachen zu sprechen, u.a. da sie Teil der nationalen Identität oder Kultur seien, dabei helfen die eigene Herkunft zu verstehen oder zu erhalten und eine Verbindung mit den indigenen Völkern ermögliche. Gleichzeitig wären auch 77 Studierende bereit, eine indigene Sprache (v.a. Quechua) meist aus oben genannten Gründen zu lernen – jedoch empfinden nur 42 Studierende das Erlernen einer peruanischen Sprache wichtiger als das Erlernen einer Fremdsprache (v.a. Englisch), 14 erkennen beide Sprachen als gleich wichtig. Während als Gründe für die indigenen Sprachen hier vor allem wieder Kultur und nationale Identität angegeben wurden, werden

---

peruanischen Regionen aufweist. Die PUCP ist eine private Universität ohne Aufnahmeprüfung, dafür aber mit hohen Kursgebühren, weshalb vor allem der Mittelstand und Teile der Oberschicht dort studieren.

<sup>175</sup> Die detaillierte Auswertung der Fragebögen der beiden Universitäten findet sich nicht im Anhang, sondern ist bei der Autorin der Diplomarbeit direkt erhältlich.

Fremdsprachen mit besseren Arbeitschancen und ökonomischem Aufstieg in Verbindung gebracht.

Im letzten Teil ging es um die Integration der Geschichte oder der aktuellen Situation der indigenen Völker in den Unterricht, die bei 65 Studierenden der Fall gewesen sei (bei einem Großteil davon jedoch erst im Zuge des Studiums). Gleichzeitig glaubten jedoch nur 39 Studierende zu wissen, was EIB ist – zu wissen glaubten, da 35 von ihnen darin entweder ausschließlich zweisprachigen Unterricht oder die Möglichkeit für die indigenen Völker, neben ihrer Sprache auch noch Spanisch zu lernen, erkannten. Die 4 anderen kamen der Wahrheit schon bedeutend näher, so z.B.:

Se refiere a la educación donde uno va conociendo las culturas de otros pueblos y que permite reflexionar sobre sus costumbres o modos de vida, a través de sus lenguas.<sup>176</sup> (Studierende)

### **7.10.2. PUCP**

Von den insgesamt 50 befragten Studierenden an der PUCP gaben 45 an in Lima geboren worden zu sein, von 6 Studierenden stammten die Großeltern, von 4 zumindest ein Elternteil von einem der quechuasprachigen Völker der *Sierra* ab. Alle 50 Studierende gaben als Muttersprache Spanisch an, und selbst von den Studierenden mit quechuasprachiger Familie gaben nur 2 an, Grundkenntnisse zu besitzen. Auch fühlten sich von diesen 10 Studierenden nur 3 wegen ihrer quechuasprachigen Familie mit ihren Vorfahren verbunden; die anderen 7 gaben an nie mit diesem Teil der Familie in Kontakt gestanden zu sein und sich deshalb auch nicht mit ihnen zu identifizieren.

Interessanterweise empfinden es aber auch an der PUCP 41 Studierende (und somit mehr als 80%) als wichtig, peruanische Sprachen zu sprechen, da diese als Teil der nationalen Tradition, Identität, Kultur oder Herkunft verstanden werden, die es zum Wohle der Diversität zu schützen gilt. 39 Studierende wären auch bereit, eine indigene Sprache und v.a. Quechua zu lernen, da diese am stärksten verbreitet ist. Gleichzeitig halten es jedoch 37 Studierende für wichtiger, eine ausländische zu lernen, wobei anders als bei der UNMSM nicht nur Englisch oder Französisch, sondern auch Chinesisch und Deutsch genannt wurden. Die Gründe des Für und Wider sind denen der UNMSM ähnlich: die indigene Sprache, weil sie Teil von Kultur und Herkunft ist, die ausländische Sprache, weil sie bessere Chancen in Studium und Beruf, ökonomischen Aufstieg und internationale Kommunikationsmöglichkeiten bedeutet.

---

<sup>176</sup> Man bezieht sich auf die Bildung bei der jemand die Kulturen der anderen Völker kennenlernt und die es erlaubt, über seine eigenen Bräuche und Lebensweisen zu reflektieren, durch ihre seine Sprachen. (Übersetzung durch D.E.)

Im Hinblick auf die Integration der Geschichte und der aktuellen Situation der indigenen Völker in den Unterricht antworteten 35 Studierende mit *Ja* (90% davon in *Historia del Perú* – Geschichte Perus), ebenso viele wussten andererseits jedoch nicht, was *Educación Intercultural Bilingüe* bedeuten könnte. Von den restlichen 15 Studierenden verstanden 2 EIB als Fremdsprachenunterricht, der das Erlernen einer anderen als der Muttersprache ermöglicht, 8 erkannten es als bilingualen Unterricht der (indigenen) Muttersprache und der Amtssprache Spanisch und immerhin 5 brachten auch die Kultur ins Spiel – wenn auch vom persönlichen Gefühl her keine/r der Studierenden sich selbst unmittelbar von EIB betroffen zu fühlen schien.

### **7.10.3. Diskussion der Ergebnisse der Fragebögen**

Nach der Auswertung der Fragebögen bot sich mir die Gelegenheit, diese mit Sabino Pariona Casamayor und Liliana Sánchez zu besprechen, die sich beide angesichts der Ergebnisse nicht überrascht zeigten. Während Pariona Casamayor für die PUCP sogar mit noch schlechteren Zahlen hinsichtlich der Akzeptanz indigener Sprachen gerechnet hatte (Pariona #00:10:23-8#), erklärt er das Verhalten der Studierenden, ihre Sprachkenntnisse in Quechua zu verstecken damit, dass man in Lima automatisch zum Ziel von Diskrimination wird, wenn man auf der Straße eine indigene Sprache spricht. Quechua werde von den konservativen Klassen Limas mit Armut und Analphabetismus in Verbindung gebracht (Pariona #00:02:49-4), weshalb es in Lima auch maximal zu Hause und nie im öffentlichen Raum gesprochen werde. (Pariona #00:12:42-7#)

Und auch Sánchez räumt einem Fragebogen dieser Art nur schlechte Chancen für Lima ein. Lima sei nach wie vor zu weit weg von der Diskussion um EIB und die daraus resultierenden Möglichkeiten für die gesamte Nation, weshalb man sich in einem Fragebogen mit dieser Thematik auch keine besseren Ergebnisse erwarten könne. (Sánchez 00:12:55-0#) Ihre Empfehlung ist es, aus Lima rauszugehen und Regionen wie Puno zu besuchen, denn Entwicklungen im Hinblick auf EIB „[...] *van a venir desde de las regiones hace Lima y no otra vez.*“<sup>177</sup> (Sánchez #00:16:21-3)

### **7.11. Variablen des Scheiterns oder Gelingens von EIB**

Wie bereits unter 7.2. angedeutet, wurden im Verlauf der Interviews von den Befragten immer wieder verschiedene Gründen genannt, die in ihren Augen unmittelbar mit dem Scheitern oder Gelingen von EIB-Programmen oder EIB-Projekten in Verbindung standen

---

<sup>177</sup> [...] *werden aus den Regionen nach Lima kommen und nicht anders herum.* (Übersetzung durch D.E.)



und mir teilweise schon aus der theoretischen Heranführung bekannt waren. Diese lassen sich meines Erachtens auf einzelne Variablen mit Erklärungswert herunterbrechen, die teilweise Antworten gaben auf die im Rahmen der Forschungsfrage formulierten Hypothesen.

#### **7.11.1. Kontinuität**

Ein großes Problem der EIB in Peru sei die fehlende Kontinuität innerhalb des peruanischen Bildungssystems: So versuchte in den vergangenen Jahrzehnten jede Regierung aufgrund der unzähligen Probleme ein *besseres* Bildungssystem umzusetzen, indem sie neue Gesetze, Richtlinien oder Programme verabschiedete oder alte überarbeitete, wie in Kapitel 6 deutlich wurde. Programme der Vorgängerregierung wurden so oft unvollendet fallen gelassen oder nach ihrer Implementierung wieder aufgehoben, Fragestellungen tauchten wieder auf, die in der Vergangenheit schon als gelöst galten. (vgl. Zuñiga / Gálvez 2002: 309) So treibe das nationale Bildungssystem seit über 50 Jahren in einer endlosen Flut an Pilotprogrammen, die meist so schnell untergingen wie sie aufgetaucht waren. (Pariona #00:29:08-9#)

Zwar räumt eine befragte Expertin dem derzeitigen Programm mehr Überlebenschancen ein als seinen Vorgängern, da die derzeitige Gesetzeslage EIB mehr schütze und unterstütze als jemals zuvor (Romero #00:17:50-13#), doch wird meines Erachtens eine mögliche Kontinuität erst mit dem Antritt der nächsten Regierung sichtbar.

#### **7.11.2. Schulbücher / Medien**

Als weiterer Grund für die mangelnde Umsetzung werden die publizierten Lehrbücher genannt, die oft an der Kultur der Kinder vorbeigehen: Adäquate Schulbücher müssen so laut Talancha nicht nur von ExpertInnen der jeweiligen Kultur verfasst werden, sondern auch von PädagogInnen auf ihren Lerneffekt und von Lehrenden bzw. den lokalen Gemeinden auf ihre Verständlichkeit überprüft werden, um dem Anspruch der EIB zu genügen. (Talancha #00:55:50-4#) Auch dem Unterschied von Spanisch als Unterrichtssprache und Spanisch als Unterrichtsgegenstand müsse mehr Beachtung geschenkt werden in der Herstellung neuer Schulbücher für indigene Kinder (Job #00:11:58-8#). Sprache endet jedoch nicht in der Schule. Die indigenen Sprachen müssen mit Hilfe der Regierung ihren Platz in Zeitungen, Zeitschriften, den Medien und sozialen Netzwerken finden um so ihren Platz in der Gesellschaft behaupten zu können. Solange beispielsweise geschriebenes Quechua nur im akademischen Kontext (vgl. Saroli 2010:

o.S.) und nicht im täglichen Leben vorkommt, hat es nur wenig Chancen sich zu verbreiten und in seinem Ansehen zu wachsen.

### **7.11.3. Lehrpläne**

Auch ein Fehlen kulturell wie sprachlich angemessener Lehrpläne wurde oft genannt: So funktioniert der Lehrplan der *Costa* weder in der *Selva* noch in der *Sierra*, noch umgekehrt. Den Lehrplan einer Region mit charakteristischen Zügen einer anderen Region zu versehen, wie es in der Vergangenheit passiert ist, wird ebenfalls kritisiert. Ein Vorschlag lautet, den einzelnen Gemeinden die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Lehrpläne zu formulieren. (Llanto #00:09:50-0#) Die Schwierigkeit hier wird wohl sein, dennoch einen gemeinsamen Nenner aller Pläne zu finden: Bildung sollte zwar auf jeden Fall die kulturellen und sprachlichen Charakteristiken der SchülerInnen berücksichtigen, dennoch sollte sie meiner Meinung nach innerhalb desselben Landes auch vergleichbar bleiben.

### **7.11.4. Politische und ökonomische Macht**

Die Tatsache, dass die indigenen Völker Perus kaum über politische oder ökonomische Macht verfügen, wurde ebenfalls mehrfach als Grund genannt: Anders als die Guaraní in Paraguay oder die Quechua in Bolivien gehören die indigenen Völker Perus weder zur regierenden politischen noch zu ökonomischen Elite des Landes. Zwar gäbe es im Kongress auch Abgeordnete mit indigenen Wurzeln, doch werden diese meist dazu angestellt, den Parteien Stimmen innerhalb der indigenen Bevölkerung zu gewinnen (Talanca #00:32:31-2#). Nur wenige Abgeordnete versuchen wie Hilaria Supa die rechtliche Situation der indigenen Völker zu verbessern. So sei auch ein peruanischer Evo Morales nicht möglich, zumindest nicht in Lima, wo die aristokratische, konservative Elite alle Macht auf sich konzentriert (Pariona #00:05:27-1#) und es die indigenen MigrantInnen über Generationen gewohnt waren, ihre kulturelle und sprachliche Herkunft hinter sich lassen zu *müssen*, um sich integrieren zu *dürfen*. (Roña #00:21:40-0#)

### **7.11.5. Lehrende der EIB**

Während innerhalb der DIGEIBIR die Meinung vorherrscht, dass die Identifikation von möglichen EIB-LehrerInnen und ihre adäquate Ausbildung der erste Schritt in Richtung einer nachhaltig funktionierenden EIB sei (Talanca #01:24:09-4#; Roña #00:03:47-3#), sahen andere Experten ein entsprechendes Angebot an Lehrenden als schon lange gegeben an, nur werde dieses vom Staat nicht nachgefragt. Gerade in den ruralen Zonen sei der

Staat nicht gewillt, mehr Lehrende einzustellen, solange das kostengünstige System der Mehrstufenklassen bzw. der Schulen mit nur einem Lehrenden auch funktioniere. (Pariona #00:18:22-3#)

Als interessant empfinde ich in diesem Zusammenhang die mehrfach beobachtete Tendenz der *kreisenden Schuldzuweisung*: Während Mitarbeiter der DIGEIBIR mir erklärten, dass viele Lehrende EIB aufgrund der dann anfallenden Mehrarbeit ablehnend gegenüberstehen, erklärten mir LehrerInnen, dass die Schuld bei den Eltern zu suchen sei, die keine indigenen Sprachen in der Bildung ihrer Kinder haben wollen. Eltern wiederum erklären, dass sie vom Ministerium nicht oder nicht gut genug über die Möglichkeiten von EIB aufgeklärt wurden.

#### **7.11.6. Eltern und indigene Gemeinde**

Die Eltern als auch die indigene Gemeinde stellen auf jeden Fall eine der Variablen dar, die bei der Umsetzung von EIB unbedingt beachtet werden müssen. So sind peruanische BildungsexpertInnen der Auffassung, dass EIB in Peru diese lange Phase des Scheiterns aufweist, weil die indigenen Gemeinden in den anfänglichen Prozess der Entwicklung von EIB nicht eingebunden wurden und sie oft nicht oder nur mangelhaft über Inhalt und Form der Programme aufgeklärt wurden. (vgl. Valdiviezi 2009: 69) So war EIB über lange Zeit nicht das Ergebnis indigener Forderungen, sondern eine top-down Entscheidung intellektueller Gruppen (Lópeu 1995: 39), weshalb sie von den betroffenen Gruppen abgelehnt wurde. EIB sei nur möglich, wenn sie von unten nach oben, aus den einzelnen Gemeinden in die gesamte Gesellschaft strömt. (Sánchez #00:24:06-5#)

Meines Erachtens sind konstante Konsultation, Information und Partizipation der Eltern und lokalen Gemeinden damals wie heute die einzige Möglichkeit, EIB nachhaltig umzusetzen. Um schließlich alle Eltern als Befürworter der EIB zu gewinnen braucht es vermutlich noch Jahre, wenn nicht sogar Jahrzehnte, betrifft EIB schließlich nicht nur indigene sondern auch mestizisch-spanischsprachige Kinder.

## 8. Conclusio

Diese Diplomarbeit versuchte die aktuellen Bildungspolitiken bzw. Bildungsprogramme im Bereich der *Educación Intercultural Bilingüe* am Beispiel der Region Áncash (Peru) zu beschreiben. Im Vorfeld der Arbeit habe ich dabei bewusst eine Wie-Frage als Forschungsfrage gewählt, da ich vor allem die Konzepte und ersten Schritte der Umsetzung der aktuellen Maßnahmen bereits unmittelbar nach deren Implementierung beschreiben wollte, ohne auf statistische Ergebnisse warten zu müssen, die meist erst einige Zeit nach Beginn der Maßnahme zugänglich sind. Von besonderer Interesse war es für mich dabei, registrierte EIB-Schulen vor Ort zu besuchen, mir ein Bild von der Form des Unterrichts, der Lehrenden, der Unterrichtsmaterialien und der Zusammenarbeit mit Eltern und lokaler Gemeinde zu machen, um diese anschließend mit den durch die *propuesta pedagógica* definierten Charakteristiken zu vergleichen.

Wie bereits unter 6.9.2. und 6.9.4. dargelegt, hat es die Regierung bzw. die DIGEIBIR im Jahr 2012 schließlich geschafft, solch einen Katalog an Charakteristiken zu entwickeln, der bei der Identifizierung von EIB-Schulen helfen soll. Dabei haben sich fast zeitgleich zwei unterschiedliche Rädchen zu drehen begonnen, die voraussichtlich nur wenn sie ineinander greifen auch zum gewünschten Ergebnis führen: Mit Oktober 2011 begannen die UGELES die Schulen in ihren jeweiligen Einzugsbereichen zu evaluieren und bei entsprechend großen Anteil an Kindern indigener Abstammung als EIB-Schulen zu identifizieren. Wenn auch in Abstimmung mit den Lehrenden, Eltern oder lokalen Gemeinden, passiert(e) diese Identifizierung bzw. die spätere Registrierung jedoch nur aufgrund der sprachlichen wie kulturellen Charakteristiken der SchülerInnen und nicht weil die Schulen die im Mai 2012 erschienenen Kriterien einer EIB-Schule unbedingt erfüllten. Die Identifizierung, Anerkennung und Registrierung stellt(e) lediglich einen Bedarf an EIB-Schulen fest, sagt jedoch noch nichts über Ausbildung der Lehrenden, Form des Unterrichts oder Partizipation der Gemeinden aus. Nur indem man die sechs Kriterien für EIB-Schulen der *propuesta pedagógica* auf die identifizierten Schulen anwendet, ist es möglich festzustellen, wie weit eine Schule noch vom Ziel entfernt ist bzw. welche Ressourcen ihr in der Erreichung des Zieles fehlen.

So wurden die beiden staatlichen Projektschulen von der UGEL Huaraz als EIB-Schulen gelistet, wenn auch in unterschiedlichen Kategorien: Während die L1 der *Escuela Quyllur* klar Quechua ist und somit beide Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden können, ist die L1 der *Escuela Killa* eindeutig Spanisch, weshalb mehr eine

Revitalisierung der indigenen Kultur und Sprache im Vordergrund steht.<sup>178</sup> Dies ändert jedoch nichts daran, dass beide Schulen nach den sechs Kriterien einer EIB-Schule untersucht werden können: An beiden Schulen unterrichtet eine entsprechend **ausgebildete, zweisprachige Lehrerin**, die im Bereich des Möglichen versucht, den von ihnen erdachten **interkulturellen und zweisprachigen Lehrplan** umzusetzen. Während dies im Falle der *Escuela Quyllur* besser gelingt, da die Nutzung des **einschlägigen Unterrichtsmaterials mit interkulturellem Schwerpunkt** auf Quechua möglich war, sah sich die Lehrerin der *Escuela Killa* außer Standes das von staatlicher Seite zur Verfügung gestellte Material zu nutzen. Die Kreation eigenen Unterrichtsmaterials wie durch die Lehrerin der *Escuela Quyllur* wäre hier ein Ausweg gewesen, wurde jedoch von der Lehrerin nicht in Betracht gezogen.

Auch war das **schulische Zusammenleben** in beiden Schulen durchaus von Respekt und Akzeptanz geprägt – so versuchten die Kinder der *Escuela Killa* auch *Juan* in die Spiele im Pausenhof einzubeziehen, in der *Escuela Quyllur* wurde es von allen akzeptiert, dass die beiden Mädchen (noch) kein Quechua sprechen wollten. Was jedoch in beiden Schulen fehlte war die **Partizipation der Eltern und Gemeinde** hinsichtlich schulischer Entscheidungen sowie die Einhaltung des **Pakt zwischen Schule, Familie und Gemeinschaft**. Zwar erzählten beide Lehrerinnen, dass sie nie auf Widerstand der Eltern im Hinblick auf die Umsetzung von EIB gestoßen seien, doch bedeutet dies nicht im Umkehrschluss, dass die Eltern diese Form der Bildung unterstützen. Die *Escuela Killa* zählt nur noch fünf SchülerInnen, weil urbaner Schulbesuch mit mehr Prestige verbunden ist als EIB oder Schulen auf dem Land; bei Exkursionen oder der praktischen Vermittlung indigenen Handwerks reagierten die Eltern der *Escuela Quyllur* mit Ablehnung. In beiden Fällen, weil die Eltern nicht in die unmittelbare Gestaltung der Bildung eingebunden sind, und so möglicherweise die Zielsetzungen nicht kennen oder missverstehen.

Somit erfüllt die *Escuela Quyllur* trotz guter sprachlicher Voraussetzungen und einer in diesem Bereich sehr engagierten Lehrerin nur die Mindestanforderungen einer EIB-Schule (geschultes Personal, interkultureller Lehrplan, adäquate Materialien), die *Escuela Killa* erfüllt aufgrund fehlender Unterrichtsmaterialien nicht einmal diese. In beiden Fällen fehlt meiner Meinung nach der Rückhalt von Seiten der Eltern und der lokalen Gemeinde – ein

---

<sup>178</sup> Ein Ende 2013 veröffentlichter, ministerieller Beschluss (No. 630-2013-ED) legte eine Trennung zwischen den Schulen fest, die eine indigene Sprache als L1 und denen die sie als L2 verwenden. Bei entsprechender Implementierung des Beschlusses dürfen sich nur noch Schulen mit indigener Sprache als L1 als EIB-Schulen bezeichnen, alle anderen werden zu *escuelas interculturales*.

Versäumnis, das bereits in der Vergangenheit die Implementierung von EIB negativ beeinflusst hat. Dabei dürfen die Lehrerinnen jedoch in der Aufgabe, die Eltern für die EIB zu gewinnen, auf keinen Fall alleine gelassen werden. Ähnlich wie es *Urpichallay* im Gespräch zwischen *Escuela Inti* und lokaler Gemeinde gemacht hat, könnten auch die UGELES durch entsprechende *Best Practice* Beispiele Aufklärungsarbeit leisten.

Die *Escuela Inti* – aufgrund ihres offiziellen Status als Privatschule in keiner staatlichen EIB-Liste vorhanden – beweist gleichzeitig, dass eine Erfüllung aller sechs Kriterien durchaus möglich ist. So kommen die Lehrenden der *Escuela Inti* aus der unmittelbaren Umgebung der Schule und kennen dadurch nicht nur die Sprache der Kinder, sondern auch ihre Kultur. Beide Elemente bilden die Basis des Lehrplans: Bis zur 3. Klasse wird ausschließlich auf Quechua unterrichtet und andines Wissen und andine Kultur wird in Form von Riten, Tänzen oder Musik in den Unterricht integriert. Unterrichtsmaterial wird dazu oft von den Lehrenden selbst angefertigt, die sich stets am *calendario agrofestivo* der Gemeinde zu orientieren versuchen. Dabei bildet die Schule einerseits ein Netzwerk mit anderen Schulen, andererseits integriert sie sich in die lokale andine Gemeinschaft: *sabios* werden dazu eingeladen, ihr Wissen den Kindern in der Schule zu vermitteln, Eltern sind in die schulischen Entscheidungen eingebunden. Jeden Freitag wird beim gemeinsamen Mittagessen zudem nicht nur Respekt und Akzeptanz gegenüber den MitschülerInnen, sondern auch gegenüber der Natur gelebt: Jedes Kind bringt von zu Hause etwas zu essen mit, das zuerst in einer Zeremonie mit der *pachamama* (Mutter Erde) und dann mit den anderen Kindern geteilt wird.

Besonders interessant im Hinblick auf EIB-Schulen und ihre optimale Umsetzung ist jedoch, dass die *Escuela Inti* – meiner Meinung nach der Idealtyp einer EIB-Schule, nicht nur hinsichtlich Form und Inhalt des Unterrichts, sondern auch hinsichtlich der Partizipation der Eltern und lokalen Gemeinschaft – von der DRE Áncash bzw. der UGEL Huaraz nicht als Anschauungsbeispiel genutzt wird. Abgesehen von der bestehenden Vereinbarung, durch die die *Escuela Inti* regelmäßig neue Schulbücher kostenlos von der UGEL erhält, bestehen keine weiteren Übereinkünfte, auch nicht zum *Red de Docentes Alli Shonkuwan Rurashun* oder der NGO *Urpichallay*, die nach ihrer jahrzehntelangen Tätigkeit in diesem Feld sicher über einen wertvollen Erfahrungsschatz verfügt. Wieso diese spannenden Ressourcen ungenutzt bleiben, konnte mir keine/r der befragten MitarbeiterInnen des Bildungsministeriums beantworten.

Aufgrund der erst relativ kurzen Laufzeit des doch sehr umfangreichen Programmes *Escuela Marca Perú* lassen sich hier auch noch keine fassbaren bzw. in Zahlen messbaren Ergebnisse präsentieren. Dennoch sind die Stärken dieses Projekts meiner Ansicht nach bereits deutlich erkennbar: Indem das Programm zuerst ausschließlich in den ökonomisch wie sozial schwächsten Provinzen jeder Region ungesetzt wird und sich dort den geografischen Gegebenheiten wie strukturellen Bedürfnissen jeder Schule anpasst, werden theoretische viele Mikroprojekte geschaffen, die effizienter auf Veränderungen oder Probleme reagieren können. Der Zusammenschluss der Schulen in ein Netzwerk und die permanente technische wie pädagogische Unterstützung durch speziell geschulte pädagogische ExpertInnen ermöglichen zudem den Zugang zu finanziellen, materiellen und humanen Ressourcen, die eine rurale Schule alleine nie aufwenden könnte.

Gleichzeitig wird über die Implementierung der *Redes Educativas Rurales* auch der Bedarf an EIB-LehrerInnen bzw. an Fortbildungen für bereits in der EIB tätige LehrerInnen ermittelt. Diese Bedarfsermittlung und vielmehr noch die adäquate Ausbildung von zweisprachigen, interkulturellen LehrerInnen wurde von allen interviewten MitarbeiterInnen des Bildungsministeriums, egal ob auf Niveau der staatlichen DIGEIBIR oder der lokalen UGELES, als elementarer Baustein einer funktionierenden EIB erkannt:

Me parece que el problema más urgente [...] es la formación de los docentes en EIB. Porque no me sirven materiales extraordinarios o el número de escuelas EIB. Toda esa es buena información interesante y relevante... Pero si los docentes no se pueden involucrar en las escuelas, no sirve.<sup>179</sup>  
(Talanca #01:27:12-9#)

Somit sind zwei der drei Eckpfeiler der derzeitigen Bildungspolitik im Bereich der EIB darauf ausgerichtet, eine Bestandsaufnahme zu machen, fehlende Ressourcen zu identifizieren und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Dass die Zielgruppen dieser beiden Programme dabei ausschließlich die ruralen und indigenen Bevölkerungsteile sind, beutet meines Erachtens jedoch nicht, dass EIB immer noch limitiert auf diese Gruppen angewendet wird, sondern dass gerade im ruralen Raum die schulischen Defizite aufgrund fehlender ökonomischer Ressourcen und Infrastruktur am gravierendsten sind.

So nimmt auch der dritte Eckpfeiler – die *propuesta pedagógica* – die gesamte Gesellschaft Perus in die Verantwortung, wenn er Interkulturalität als leitendes Prinzip des

---

<sup>179</sup> Mir scheint, dass das dringlichste Problem [...] die Ausbildung der Lehrenden in der EIB ist. Weil außergewöhnliche Materialien oder die Zahl der EIB-Schulen helfen mir nicht. Alles das ist gute, interessante und relevante Information,... Aber wenn sich die Lehrenden in den Schulen nicht einbringen können, hilft es nicht. (Übersetzung durch D.E.)

gesamten Bildungssystems bezeichnet. Diese Sichtweise – sowie die gesamte politische Diskussion im Hinblick auf EIB – mag der realen Umsetzung in den Städten vermutlich um Jahre vorausseilen, da EIB im Bewusstsein der dort lebenden spanischsprachigen, mestizischen Bevölkerung immer noch untrennbar mit den indigenen Völkern des ruralen Raums verbunden ist. Dabei wird von ihnen jedoch außer Acht gelassen, dass aufgrund der starken Migration der letzten Jahrzehnte ein großer Teil der indigenen und ruralen Bevölkerung schon lange in den Städten angekommen ist und mit ihnen hoffentlich auch der Wunsch, ihren Kindern Bildung in ihrer eigenen Sprache und unter Berücksichtigung der eigenen kulturellen Herkunft zu ermöglichen. So dass Peru auch in den Städten als die multikulturelle und plurilinguale Nation zu leben beginnt, die sie auf dem Papier schon seit Langem ist.



## 9. Literaturverzeichnis

### 9.1. Monografien, Sammelbände und (Online-)Papers

**Abanto Cabanillas, Alicia (2011):** Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Supervisión de las Defensoría del Pueblo. In: *Tarea*, No. 76 (Feb 2011); pp. 17-20.

**Abram, Matthias L. (2004a):** *Indigene Völker, Bildung und Kultur: Interkulturelle zweisprachige Erziehung*. In: GTZ GmbH (Hrsg.): *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit*. Heidelberg: Kasperek-Verlag.

**Abram, Matthias L. (2004b):** *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington D.C.

<http://www.iadb.org/sds/doc/IND-MAbramS.pdf> [letzter Zugriff: 10.05.2013]

**Aikman, Sheila (1999):** *Intercultural Education and Literacy: An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

**Apeltauer, Ernst (1997):** *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. München: Langenscheidt.

**Atteslander, Peter (2008):** *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

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

**Baker, Colin (2006):** *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol / Tonawanda / Ontario: Multilingual Matters. (5th edition)

**Ballón Aguirre, Francisco (2004):** *Manual del Derecho de los Pueblos Indígenas. Doctrina, principios y normas*. Lima: Defensoría del Pueblo.

[http://servicios.indecopi.gob.pe/portalcpti/archivos/docs/articulos/87-2005-1/Pueblos\\_indigenas\\_4.pdf](http://servicios.indecopi.gob.pe/portalcpti/archivos/docs/articulos/87-2005-1/Pueblos_indigenas_4.pdf)  
[letzter Zugriff: 12.12.2013]

**Banco Central de Reserva del Perú (2012):** *Caracterización del departamento de Áncash*.

<http://www.bcrp.gob.pe/docs/Sucursales/Trujillo/Ancash-Caracterizacion.pdf> [letzter Zugriff: 12.12.2013]

**Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2012):** Perú: Atlas de la Pobreza. Departamental, provincial y distrital (2007-2009). Lima.

[http://cies.org.pe/files/documents/otras-inv/Libro\\_Atlas\\_CIES\\_Final.pdf](http://cies.org.pe/files/documents/otras-inv/Libro_Atlas_CIES_Final.pdf) [letzter Zugriff: 12.12.2013]

**Barrantes, Emilio (1989):** *Historia de la educación en el Perú*. Lima: Mozca Azul Editores.

**Beck, Gertrud / Scholz, Gerold (2000):** *Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern*. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/München: Juventa Verlag; pp. 147-170.

**Biegel, Thomas (1996):** *Sprachverhalten bei deutsch-französischer Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.

**Brenneis, Monika (2007):** *Das Bildungsprogramm der peruanischen Militärrevolutionsregierung (1968-1972)*. Wien: Diplomarbeit.

**Breuer, Franz (2009):** *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Brühmann, Dörthe / Trudell, Barbara (2008):** *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*. UNESCO. Paris.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161121e.pdf> [letzter Zugriff: 08.08.2013]

**Burga Carera, Elena (2012):** *La escuela que queremos y soñamos tendrá la Marca Perú*. In: Tarea, No. 79 (2012); pp. 42-45.  
[http://www.tarea.org.pe/images/Tarea79\\_42\\_Elena\\_Burga.pdf](http://www.tarea.org.pe/images/Tarea79_42_Elena_Burga.pdf) [letzter Zugriff: 08.07.2013]

**Cerrón Palomino, Rodolfo (1999):** *La enseñanza del castellano en el Perú. Retrospección y prospección*. In: Educación Bilingüe Intercultural: Experiencias y propuestas. Primer congreso nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Huancayo, 5. – 8.10.1998). Lima: Proyecto PROFORMA – GTZ; pp. 5-12.  
<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4629/1/BVCI0003985.pdf>  
[letzter Zugriff: 08.11.2013]

**Chirinos Rivera, Andrés / Zegarra Leyva, Martha (2004):** *Educación indígena en el Perú*. Estudios sobre la educación universitaria peruana; Vol. 4. Lima: Asamblea Nacional de Rectores.  
[http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion\\_indigena\\_peru.pdf](http://www.opech.cl/educsuperior/alternativas/educacion_indigena_peru.pdf) [letzter Zugriff: 04.07.2013]

**de Cilla, Rudolf (1998):** *Mehrsprachlichkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen*. In: Çinar, Dilek (Hrsg.): *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Innsbruck: Studienverlag; pp. 229-287.

**de Cilla, Rudolf (2001):** *Sprachliche Menschenrechte und die Bedeutung der Muttersprache im schulischen Spracherwerb*. In: Weidinger, Walter (Hrsg.): *Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde*. Wien: öbv&hpt VerlagsgmbH & Co. KG; pp. 246-252.

**Coronado, Jorge (2009):** *The Andes Imagined. Indigenismo, Society and Modernity*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

**Delgado Santa Gadea, Kenneth (1981):** *Reforma educativa: „¿Qué pasó?“*. Lima: SAGSA.

**Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) (2012):** *Diseño curricular experimental para la formación de docentes en las carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe*. Lima.  
[http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2012/DCExp\\_Inicial\\_Primaria\\_EIB\\_2012\\_.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2012/DCExp_Inicial_Primaria_EIB_2012_.pdf)  
[letzter Zugriff: 04.07.2013]

**Dobyns, Henry F. / Doughty, Paul L. (1976):** *Peru. A Cultural History*. (Latin American Histories) New York: Oxford University Press.

**Dorian, Nancy C. (1999):** *Linguistic and Ethnographic Fieldwork*. In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.): *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York / Oxford: Oxford University Press; pp. 25-41.

**Dutcher, Nadine (2003):** *Promise and perils of mother tongue education*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

[http://www2.sil.org/asia/ldc/plenary\\_papers/nadine\\_dutcher.pdf](http://www2.sil.org/asia/ldc/plenary_papers/nadine_dutcher.pdf) [letzter Zugriff: 13.08.2013]

**Edwards, John (1985):** *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

**Escobar, Alberto / Matos Mar, José / Alberti, Giorgio (1975):** *Perú, ¿país bilingüe?* (*Perú Problema 13*). Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

**Faschingeder, Gerald / Leubolt, Bernhard / Lichtblau, Pia / Prausmüller, Oliver / Schimmerl, Johannes / Striedinger, Angelika (2005):** *Bildung ermächtigt. Eine Einleitung*. In: Österreichische HochschülerInnenschaft / Paolo Freire Zentrum (Hrsg.): *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen*. Wien: Mandelbaum Verlag; pp. 7-26.

**Ferrero Costa, Eduard (Hrsg.) (1994):** *Análisis Internacional*. Lima: CEPEI.

**Fischer, Bernd (2005):** *Multi, Inter, Trans: Zur Hermeneutik der Kulturwissenschaft*. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, No. 15 (April 2005), Ohio State University.

[http://www.inst.at/trans/15Nr/01\\_1/fischer15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/01_1/fischer15.htm) [letzter Zugriff: 10.10.2013]

**Fishman, Joshua A. (1999a):** *Sociolinguistics*. In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.): *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York City / Oxford: Oxford University Press; pp. 152-163.

**Fishman, Joshua A. (1999b):** *Concluding Comments*. In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.): *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York City / Oxford: Oxford University Press; pp. 444-454.

**Földes, Csaba (2009):** *Black Box „Interkulturalität“. Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontext, Ausblick*. In: *Wirkendes Wort* 59 (2009) 3; pp. 503–525.

**Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (2005):** *Tema especial: Los objetivos de desarrollo del Milenio y los pueblos indígenas. Educación de los niños indígenas y lenguas indígenas*. New York City.

<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/INDICADORES/pdfs/DOCUMENTO%2002.pdf>  
[letzter Zugriff: 13.08.2013]

**Freire, Paolo (1973):** *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck: rororo.

**García, María Elena (2005):** *Making Indigenous Citizens: Identity, Development, and Multicultural Activism in Peru*. Stanford: Stanford University Press.

**García, Ofelia (1999):** *Latin America*. In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.): *Handbook of language & ethnic identity*. New York City (u.a.): Oxford University Press; pp. 226-243.

**Geiger, Georg (2010):** „*Die Bibel als Handbuch für Erziehung*.“ Vortrag zu Settimana conclusiva dell'anno centenario del Pontificio Istituto Biblico (3-8 maggio 2010).  
<http://www.biblico.it/Centenario/conferenze/geiger-tesesco.pdf> [letzter Zugriff: 16.9.2013]

**Gogolin, Ingrid (1994):** *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Internationale Hochschulschriften. Münster: Waxmann Verlag.

**Gürses, Harkan (2003):** *Funktionen der Kultur – Zur Kritik des Kulturbegriffs*. In: Nowotny, Stefan / Staudigl, Michael (Hrsg.): *Grenzen des Kulturkonzepts – Meta-Genealogien*. Wien: Verlag Turia+Kant; pp. 13-34.

**Gutiérrez, Ramón (1994):** *Evolución histórica urbana de Arequipa Metropolitana 1540-1990*. Lima: Epígrafe Editores.

**Hausstein, Alexandra (2000):** *Interkulturalität*. In: Schnell, Ralf (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945*. Stuttgart / Weimar: Metzler; pp. 231-232.

**Herrera Peña, Guillermina (2011):** *Los actuales desafíos de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. In: López, Luis Enrique / Sapón, Francisco (Hrsg.): *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo II/II*. Lima: PACE; pp. 251-266.

**Hohnholz, Jürgen H. (1990):** „*Bildung und Entwicklung in der Dritten Welt – einige Beobachtungen vor Ort*.“ In: Heller, Albert / Wichard, Rudolf (Hrsg.): *Entwicklung durch Bildung*. Schwäbisch Gmünd: Gmünder Hochschulreihe; pp. 17-26.

**Hörner, Wolfgang / Drinck, Barbara / Jobst, Solvejg (2008):** *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

**Huamán Cosi, Melchor (2008):** *Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el Perú, Siglo XXI*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.  
<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llil/ilassa/2008/cosi.pdf> [letzter Zugriff: 13.08.2013]

**Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2008a):** *Perú: Crecimiento y distribución de la población, 2007. Primeros Resultados*. (Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda). Lima.  
<http://censos.inei.gob.pe/censos2007/documentos/ResultadoCPV2007.pdf> [letzter Zugriff: 10.10.2013]

**Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2008b):** *Perfil Sociodemográfico del Perú. Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda. Segunda Edición*. Lima.  
<http://censos.inei.gob.pe/Anexos/Libro.pdf> [letzter Zugriff: 10.11.2013]

**Jeuk, Stefan (2010):** *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung.* Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

**Klarén, Peter (2004):** *Nación y sociedad en la historia del Perú* (Estudios Históricos, 36). Lima: IEP.

**Langthaler, Margarita (2007):** *Bildung im Süden.* In: Kolland, Franz / Gächter, August (Hrsg.): Einführung in die Entwicklungssoziologie. Themen, Methoden, Analysen. Wien: Mandelbaum Verlag; pp. 121-140.

**Langthaler, Margarita / Lichtblau, Pia (2006):** *Einleitung: Bildung und Entwicklung.* In: Mattersburger Kreis für Entwicklungspolitik (Hrsg.): Bildung und Entwicklung? Journal für Entwicklungspolitik, Vol. XXII 4-2006. Wien: Mandelbaum Edition Südwind; pp. 4-26.

**Lederer, Bernd (2010):** *Quantitative Erhebungsmethoden.* In: Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald; unter Mitarbeit von Bernd Lederer und Anton Perzy (Hrsg.): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Konstanz: UTB; pp. 110-132.

**Leiprecht, Rudolf (2004):** *Kultur – Was ist das eigentlich?* Arbeitspapiere IBKM No. 7, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.  
<http://www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/Kulturtextveroeffentl.pdf> [letzter Zugriff: 10.10.2013]

**López, Luis Enrique (2009a):** *PARTE I – Democracia y cambios en la educación latinoamericana: Lesiones para el Perú.* In: Vásquez Huamán, Enrique / Chumpitaz, Annie / Jara, César (Hrsg.): Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes. Lima: CARE; pp. 9-39.

**López, Luis Enrique (2009b):** *PARTE III – Hacia el sinceramiento de políticas y prácticas: Para cerrar la brecha entre retórica y realidad.* In: Vásquez Huamán, Enrique / Chumpitaz, Annie / Jara, César (Hrsg.): Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes. Lima: CARE; pp. 131-173.

**López, Luis Enrique (2009c):** *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2010 (UNESCO).  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf> [letzter Zugriff: 07.06.2013]

**López, Luis Enrique (2011):** *Hacia una mayor relevancia, pertenencia y calidad en la educación desde la interculturalidad.* In: López, Luis Enrique / Sapón, Francisco (Hrsg.): Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo II/II. Lima: PACE; pp. 9-18.

**Lozano Vallejo, Ruth (1999):** *Reseña de políticas para poblaciones indígenas en el Perú: La Educación Bilingüe Intercultural.* In: Educación Bilingüe Intercultural: Experiencias y propuestas. Primer congreso nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Huancayo, 5-8.10.1998). Lima: Proyecto PROFORMA / GTZ; pp. 13-19.  
<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/4629/1/BVCI0003985.pdf>  
[letzter Zugriff: 08.11.2013]

**Ludescher, Monika (2004):** *Menschenrechte und indigene Völker*. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag.

**Maldonado Ruiz, Luis (2011):** *Refundación de los Estados y sistemas de educación en América Latina*. In: López, Luis Enrique / Sapón, Francisco (Hrsg.): *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo I/II. Lima: PACE; pp. 19-32.

**Ministerio de Educación (2013):** *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Documento de Trabajo. Lima.

**Morillo Miranda, Emilio (2001):** *Reformas educativas en el Perú del siglo XX*. In: Organización de Estados Iberoamericanos – Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.  
<http://www.rieoei.org/deloslectores/233Morillo.PDF> [letzter Zugriff: 10.10.2013]

**Nieke, Wolfgang (2000):** *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 4): Opladen: Leske & Budrich. (2. überarbeitete und ergänzte Auflage)

**Peralta Ccama, Hipólito (2011):** *Educación intercultural bilingüe en Cusco, Perú: un camino hacia el ejercicio de nuestros derechos*. In: López, Luis Enrique / Sapón, Francisco (Hrsg.): *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo I/II. Lima: PACE; pp. 215-233.

**Pozzi-Escot, Inés (1991):** *Ideas y planteamientos propuestos en el desarrollo y debate de la educación bilingüe en el país*. In: Zúñiga, Madeleine / Pozzi-Escot, Inés / López, Luis Enrique (Hrsg.): *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias; pp. 121-147.  
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Pozzi.pdf> [letzter Zugriff: 03.05.2013]

**Raiser, Damian (2009):** *Endlich: Peruanische Verfassung auch auf Quechua*.  
<http://www.infoamazonas.de/2009/03/10/endlich-peruanische-verfassung-auch-auf-quechua.html>  
[letzter Zugriff: 10.10.2013]

**Raiser, Damian (2010a):** *Premiere im peruanischen Parlament: Quechua-Muttersprachlerin wird Bildungs-Kommission leiten*.  
<http://www.infoamazonas.de/2010/08/10/premiere-im-peruanischen-parlament-quechua-muttersprachlerin-leitet-bildungs-kommission.html> [letzter Zugriff: 10.10.2013]

**Raiser, Damian (2010b):** *Peruanische Verfassung bald auch auf Aymara / Quechua-Text jetzt online abrufbar*.  
<http://www.infoamazonas.de/2010/02/06/peruanische-verfassung-bald-auch-auf-aymara-quechua-text-jetzt-online-abrufbar.html> [letzter Zugriff: 10.10.2013]

**Raithel, Jürgen (2008):** *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (2., durchgesehene Auflage)

**Ríos, Angélica (2011):** *Construyendo „Comunidades y Escuelas para el Bien Estar“*. In: López, Luis Enrique / Sapón, Francisco (Hrsg.): *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Tomo I/II. Lima: PACE; pp. 137-160.

**Romaine, Suzanne (2009):** *Language, culture and identity issues across nations*. In Banks, James (Hrsg.): *Routledge International Companion to Multicultural Education*. London: Routledge. Chapter 27; pp. 373-384.

**Rosner, Enrique (1998):** *Ciegos ven, cojos andan, mudos hablan, el indio ha resucitado: del indio objeto al indio sujeto*. In: König, Hans-Joachim (Hrsg.): *El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana: pasado y presente*. Frankfurt/Main: Vervuert; pp. 229-252.

**Sánchez, Juan Martín (2002):** *La Revolución Peruana: Ideología y Práctica Política de un Gobierno Militar 1968-1975*. Sevilla: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Escuela de Estudios Hispano-Americanos.

<http://digital.csic.es/bitstream/10261/31674/1/Martin%20Sanchez-Revolucion%20Peruana.pdf>  
[letzter Zugriff: 10.11.2013]

**Sanz, Pilar / Muñoz, Fanni / Canchaya, Claudia (2010):** *Ancash. Indicadores Educativos por el Departamento*. Agence anadienne de développement international / Canadian International Development Agency.

<http://issuu.com/publicaciones.usacc/docs/ancash> [letzter Zugriff: 12.12.2013]

**Saroli, Anna (2001):** *Can Quechua Survive?* In: [culturalsurvival.org](http://culturalsurvival.org).

<http://www.culturalsurvival.org/publications/cultural-survival-quarterly/peru/can-quechua-survive>  
[letzter Zugriff: 03.03.2013]

**Saroli, Anna (2009):** *Intercultural Bilingual Education and the Officialization of Culture in Peru*. In: *Glossa*, Vol. 4, No. 2; pp. 275-294.

<http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Glossa2/Journal/Oct2009/INTERCULTURAL-BILINGUAL-EDUCATION.pdf>  
[letzter Zugriff: 03.03.2013]

**Saroli, Anna (2011):** *Con un pie en dos mundos: Programas de educación bilingüe para niños quechuahablantes en el Cusco*. In: *Educación* Vol. XX, No. 38 (März 2011); pp. 63-79.

**Secretariat of the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues / DSPD / DESA (UNPFII) (2008):** *Resource Kit on Indigenous Peoples' Issues*. New York City. [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/resource\\_kit\\_indigenous\\_2008.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/resource_kit_indigenous_2008.pdf) [letzter Zugriff: 26.09.2013]

**Skutnabb-Kangas, Tove (1999):** *Education of Minorities*. In: Fishman, Joshua A. (Hg.): *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York City / Oxford: Oxford University Press; pp. 42-59.

**Stamatopoulou, Elissavet (1994):** *Indigenous Peoples and the United Nations: Human Rights as a Developing Dynamic*. In: *Human Rights Quarterly*, Vol. 16, Nr. 1; pp. 58-81.

**Steckbauer, Sonja M. (2000):** *Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?* Madrid: Iberoamericana.

**Stepowska, Agnieszka (2012):** *Diaglossia: A critical Overview of the Swiss Example*. In: *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, Vol. 129 (2012); pp. 199-209.

**Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996):** *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

**Thim-Mabrey, Christiane (2003):** *Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht*. In: Janich, Nina / Thim-mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübinger Beiträge zur Linguistik. Band 465. Tübingen: Gunter Narr Verlag; pp. 1-18.

**Tovar, Teresa (1995):** *Paradigmas educativos*. In: *Autoeducación. Revista trimestral de Educación Popular*, Vol. 15/45; pp. 7-12.

**Tunç, Seda (2012):** *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten*. Internationale Hochschulschriften, Band 573. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

**United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1953):** *The Use of Vernacular Languages in Education*. Monographs on fundamental Education – VIII. Paris.

**United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2003):** *Education in a multilingual world*. UNESCO Education Position Paper. Paris.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf> [letzter Zugriff: 12.12.2012]

**United Nations Children's Fund (UNICEF) / FUNPROEIB Andes (2009):** *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.

**Valdiviezo, Laura (2009):** *Bilingual intercultural education in indigenous schools: an ethnography of teacher interpretations of government policy*. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 12, No. 1; pp. 61-79.

**Vásquez Huamán, Enrique / Chumpiza, Annie / Jara, César (2009):** *PARTE II – Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. In: Vásquez Huamán, Enrique / Chumpitaz, Annie / Jara, César (Hrsg.): *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú. Estadísticas recientes, preguntas (i)resueltas y tareas pendientes*. Lima: CARE; pp. 45-130.

**von Gleich, Utta (1987):** *Bilinguale, interkulturelle Primarschulbildung in Lateinamerika. Eine Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. 2. Germanisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache*. Universität Hamburg.

**Wagua, Aiban (2005):** *Los kunas entre dos sistemas educativos. Propuesta educativa de los Congresos Generales Kunas y rasgos de la Educación Bilingüe Intercultural*. Fondo Mixto Hispano-Panameño de Cooperación. Panamá.



**Wandruszka, Mario (1984):** „*Sprachkontakte*“ bedeutet *Sprachmischung*. In: Oksaar, Els (Hrsg.): *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin: Walter de Gruyter; pp. 65-75.

**Weidinger, Wiltrud (2001):** *Bilingualität und Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. In: Weidinger, Walter (Hrsg.): *Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde*. Wien: öbv&hpt VerlagsgmbH & Co. KG; pp. 80-161.

**Welsch, Wolfgang (2000):** *Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung*. In: Bogner, Andrea et al (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 2000. Intercultural German Studies. Band 26*. München: iudicium; pp. 327-351.

**Witzel, Andreas (2000):** *Das problemzentrierte Interview*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. Vol. 1, Nr. 1, Art. 22.

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [letzter Zugriff: 10.10.2013]

**Zimmermann, Klaus (2012):** *Otomí: eine kurze strukturelle und soziolinguistische Charakterisierung*. In: Sakel, Jeanette / Stolz, Thomas (Hrsg.): *Amerindiana. Neue Perspektiven auf die indigenen Sprachen Amerikas*. Berlin: Akademie Verlag GmbH; pp. 99-132.

**Zúñiga Castillo, Madeleine (1993):** *Educación bilingüe*. In: *Inversión para el Desarrollo. Primer Encuentro Nacional por la Educación*. Lima: IPAE, Foro Educativo; pp. 289-295.

**Zúñiga Castillo, Madeleine (2005):** *La situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica: La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Lima: FLAPE.

**Zúñiga Castillo, Madeleine (2008):** *La Educación Intercultural Bilingüe: el caso peruano*. Con colaboración de Nino Bariola y Tilsa Ponce. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.

**Zúñiga Castillo, Madeleine, Ansión Mallet, Juan (1997):** *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

<http://ibcperu.org/doc/isis/8990.pdf> [letzter Zugriff: 12.08.2013]

**Zúñiga Castillo, Madeleine / Galvéz, Modesto (2002):** *Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política*. In: Fuller, Norma (Hrsg.): *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú; pp. 309-329.

**Zydati, Wolfgang (2000):** *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber Verlag.

## **9.2. Gesetzestexte**

**Asamblea Constituyente (1979):** Constitución para la República del Perú. Lima.

**Comisión Permanente del Congreso de la República (2002a):** *Ley N° 27811 – Ley que establece el régimen de protección de los conocimientos colectivos de los pueblos indígenas vinculados a los recursos biológicos.* Lima.

**Comisión Permanente del Congreso de la República (2002b):** *Ley N° 27818 – Ley para la Educación Bilingüe Intercultural.* Lima.

**Congreso Constituyente de 1931 (1933):** *Constitución Política del Perú.* Lima.

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

**Congreso de la República (1996):** *Ley de Promoción de la Inversión en la Educación* (Decreto Legislativo No. 882). Lima.

**Congreso de la República (2001):** *Ley N° 27558 – Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes rurales.* Lima.

**Congreso de la República (2003):** *Ley N° 28106 – Ley de Reconocimiento, Preservación, Fomento y Difusión de las Lenguas Aborígenes.* Lima.

**Congreso de la República (2006):** *Ley N° 28740 – Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa.* Lima.

**Congreso de la República (2011a):** *Ley N° 29785 – Ley del Derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios, reconocido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).* Lima.

**Congreso de la República (2011b):** *Ley N° 29735 – Ley que regla el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú.* Lima.

**Gobierno Revolucionario del Perú (1975):** *Decreto Ley N° 21156 que reconoce el quechua como lengua oficial de la República.* Lima.

**International Indigenous Peoples Summit on Sustainable Development (2002):** *The Kimberley Declaration.* Kimberley (Südafrika).

**International Labour Organisation (1989):** *Convention 169 – Indigenous and Tribal Peoples Convention.* Genf.

**Ministerio de Educación (1972):** *Ley General de Educación – Decreto-Ley N° 19326.* Lima.

**Ministerio de Educación (1982):** *Ley N° 23384 – Ley General de Educación.* Lima.

**Ministerio de Educación (2003):** *Ley N° 28044 – Ley General de Educación.* Lima.

**Ministerio de Educación (2005):** *Directiva No. 002-2005 MED/VMGP/DINEBI. Orientaciones para la recepción, distribución y uso de materiales educativos de Educación Bilingüe Intercultural.* Lima.

**Ministerio de Educación (2012a):** *Directiva No. 008-2012 – Directiva que establece los procedimientos para la identificación, reconocimiento y registro de las Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe – EIB.* Lima.

**Ministerio de Educación (2012b):** *Resolución Ministerial No. 0246-2012-ED.* Lima.

**Ministerio de Educación (2012c):** *Resolución Ministerial No. 0060-2012-ED.* Lima.

**Primer Congreso Constituyente (1823):** *Constitución Política de la República Peruana.* Lima.

**United Nations (UN) (1989):** *UN Convention on the Rights of a Child.* New York City.

### **9.3. Hintergrundliteratur**

**Chuecas Cabrera, Adda (2008):** *El derecho de los pueblos indígenas y comunidades en el contexto histórico del Perú.* In: Boletín de Estudios Amazónicos N° 4. Lima: Centro Cultural José Pío Aza.

**Economic and Social Council (ECOSOC) (1982):** *Resolution 1982/34. Study of the problem of discrimination against indigenous populations.* New York City.

**García, Ofelia / Schiffman Harold (2006):** Fishmanian Sociolinguistics (1949 to the Present). In: García, Ofelia / Peltz, Rakhmiel / Schiffman, Harold (Hrsg.): *Language Loyalty, Continuity and Change: Joshua A. Fisherman's Contributions to International Sociolinguistics.* Clevedon: Multilingual Matters; pp. 3-68.

**Henkel, Knut (2008):** *Ein Land im Ausverkauf.* In: Südwind. Magazin für internationale Politik, Kultur und Entwicklung, Nr. 9 (Sept.); pp. 13-14.

**International Labour Organisation (1957):** *Convention 107 – Convention concerning Indigenous and Tribal Populations.* Genf.

**Laufer, Anke (1998):** *Rassismus, ethnische Stereotype und nationale Identität in Peru.* Münster: LIT Verlag.

**López, Luis Enrique (1990):** *El Bilingüismo de los unos y de los otros - Diálogo y conflicto lingüístico en el Perú.* In: Ballón Aguirre, Francisco / Cerrón-Palomino, Rodolfo (Hrsg.): *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú.* Lima: Concytec / GTZ; pp. 91-128.

**López, Luis Enrique (1995):** *La Educación en áreas indígenas de América Latina: Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural.* Guatemala Stadt: Centro de Estudios de la Cultura Maya.

**Pozzi-Escot, Inés (1990):** *Reflexiones sobre el Castellano como segunda lengua en el Perú*. In: Ballón Aguirre, Enrique / Cerrón-Palomino, Rodolfo (Hrsg.): *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú*. Lima: Concytec / GTZ; pp. 51-72.

**Quilis, Antonio (1979):** *La enseñanza de la lengua materna*. In: *Cauce* (Centro Virtual Cervantes), No. 2; pp. 251-269.

**United Nations (UN) (2007):** *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples*. New York City.

**United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1996):** *Universal Declaration on Linguistic Rights*. Barcelona.

**United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2002):** *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris.

**United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005):** *Education for All Global Monitoring Report 2006 – Literacy for life*. Paris.

**United Nations Children's Fund (UNICEF) (2003):** *Ensuring the Rights of Indigenous Children*. Innocenti Digest No. 11. Florenz: UNICEF.

#### **9.4. Internetquellen**

<http://www.etymonline.com/index.php> [letzter Zugriff: 12.11.2013]

<http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher/> [letzter Zugriff: 29.11.2013]

<http://www.ikud.de/Multikulturalitaet-Interkulturalitaet-Transkulturalitaet-und-Plurikulturalitaet.html> [letzter Zugriff: 19.10.2013]

<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pe.html>  
[letzter Zugriff: 13.11.2013]

<http://www.pueblosoriginariosenamerica.org/?q=book/export/html/70>  
[letzter Zugriff: 13.11.2013]

<http://www.defensoria.gob.pe/defensoria.php> [letzter Zugriff: 11.11.2013]

<http://elcomercio.pe/EdicionImpresa/Html/2006-09-01/ImEcCronicas0569327.html>  
[letzter Zugriff: 10.10.2013]

[http://www.latercera.com/contenido/678\\_223999\\_9.shtml](http://www.latercera.com/contenido/678_223999_9.shtml) [letzter Zugriff: 10.10.2013]

<http://www.opendemocracy.net/article/alan-garcia-and-peru-a-tale-of-two-eras>  
[letzter Zugriff: 03.11.2013]

<https://nacla.org/news/blood-blockade-perus-indigenous-uprising>  
[letzter Zugriff: 03.11.2013]

<http://www.americasquarterly.org/node/1588> [letzter Zugriff: 03.11.2013]

<http://interculturalidad.org/numero04/0101pdv.htm> [letzter Zugriff: 03.11.2013]

<http://www.educacionenred.com/Noticia/?portada=17473> [letzter Zugriff: 10.11.2013]

<http://www.urpichallay.org/> [letzter Zugriff: 01.01.2014]

[http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/escuelaseib/Registro\\_IIEE\\_EIB.pdf](http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/escuelaseib/Registro_IIEE_EIB.pdf)  
[letzter Zugriff: 12.01.2014]

<http://www2.minedu.gob.pe/digeibir/articulos/19-07-2012.html>  
[letzter Zugriff: 10.01.2014]

<http://servindi.org/actualidad/98850> [letzter Zugriff: 12.01.2014]

<http://www.oas.org/udse/wesiteold/peru.html> [letzter Zugriff: 12.01.2014]

<http://www.rutaqhapaqnan.pe/> [letzter Zugriff: 13.12.2013]

<http://www.digeibir.gob.pe/noticias/minedu-anuncia-registro-de-docentes-bilingües>  
[letzter Zugriff: 08.12.2013]

<http://servindi.org/actualidad/83767> [letzter Zugriff: 08.12.2013]

## 10. Abbildungsverzeichnis

### Abbildung 1: „Hermeneutischer Zirkel“

Eigene Darstellung nach Breuer 2009: 48

### Abbildung 2: „Der Kulturelle Eisberg“

Eigene Darstellung in Anlehnung an: Ruch, Floyd L. / Zimbardo, Philip (1974): Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik. Berlin: Springer; pp. 366.

### Abbildung 3: „Linguistische Karte Südamerikas“

<http://www.languagesgulper.com/eng/Southamer.html> [letzter Zugriff: 12.12.2013]

® A. Gutman & B. Avanzati

### Abbildung 4: „Die drei Großregionen Perus (Costa, Sierra, Selva)“

[http://enperu.about.com/od/Fotos\\_de\\_peru/ig/mapas-del-Per---turismo/Mapa-regiones-del-Per-.htm](http://enperu.about.com/od/Fotos_de_peru/ig/mapas-del-Per---turismo/Mapa-regiones-del-Per-.htm) [letzter Zugriff: 12.12.2013]

© prom peru

### Abbildung 5: „Indigene Sprachverteilung in Peru“

<http://blog.pucp.edu.pe/item/176294/consulta-previa-y-senace> [letzter Zugriff: 12.12.2013]

® Ministerio de Educación, Perú

### Abbildung 6: „La Marca Perú“

<http://internacional.peru.info/> [Zugriff: 12.12.2013]

® Gobierno del Perú

### Abbildung 7: „Die Region Áncash“

[http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Divisi3n\\_pol%C3%ADtica\\_de\\_Áncash.png](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Divisi3n_pol%C3%ADtica_de_Áncash.png) [letzter Zugriff: 12.12.2013]

® Ondando

### Abbildung 8: „Redes Educativas Rurales de Áncash“

<http://www.digeibir.gob.pe/redes-educativas-rurales> [letzter Zugriff: 08.09.2013]

® Ministerio de Educación, Perú

### Abbildung 9: „Ausschnitt calendario agrofestivo der Escuela Inti“

® Doris Emprechtinger 2012

### Abbildung 10: „1.+2. Klasse Primaria (Escuela Inti)“

® Doris Emprechtinger 2012

### Abbildung 11: „Spanische Poster in der Escuela Killa“

® Doris Emprechtinger 2012

### Abbildung 12: „Tafelbild: vías de transporte (Escuela Killa)“

® Doris Emprechtinger 2012

### Abbildung 13: „Escuela Quyllur“

® Doris Emprechtinger 2012

### Abbildung 14: „Informationen über die Sprache Quechua (Escuela Quyllur)“

® Doris Emprechtinger 2012

### Abbildung 15: „„chacra“ der Escuela Quyllur“

® Doris Emprechtinger 2012

## 11. Verzeichnis Tabellen und Grafiken

### Tabelle 1: „Die größten indigenen Sprachgruppen Südamerikas“

Quelle: García, Ofelia (1999): Latin America. In: Fishman, Joshua A. (Hrsg.): Handbook of language & ethnic identity. New York City (u.a.): Oxford University Press; pp. 230.

### Tabelle 2: „Modelle zweisprachiger Bildung“

Quelle: Baker, Colin (2006): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol / Tonawanda / Ontario: Multilingual Matters. (5th edition); pp. 209-210.

### Tabelle 3: „Peru: Bevölkerungsentwicklung zwischen 1940-2007, nach Naturraum“

Quelle: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2008a): Perú: Crecimiento y distribución de la población, 2007. Primeros Resultados. (Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda). Lima; pp. 13-14.

### Tabelle 4: „Zugang zu Bildung und Schulabschluss zwischen 2007-2008 in Prozent für Ancash (im Vergleich zu Peru)“

Quelle: Sanz, Pilar / Muñoz, Fanni / Canchaya, Claudia (2010): Ancash. Indicadores Educativos por el Departamento. Agence anadienne de développement international / Canadian International Development Agency; p. 1

### Grafik 1: „Peru: Entwicklung der Bevölkerungsverteilung zwischen 1940-2007, nach Naturraum“

Quelle: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2008a): Perú: Crecimiento y distribución de la población, 2007. Primeros Resultados. (Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda). Lima; pp. 14.

## 12. Interviewverzeichnis

Durchführungszeitraum: September bis November 2012

Ort: Lima, Huaraz (Stadt), Huaraz (Provinz), Carhuaz (Stadt), Carhuaz (Provinz)

Alle Interviews wurden mitgeschnitten. Die Tonbandaufnahmen sind bei der Autorin nach Rücksprache mit den Interviewten zu bekommen.

In den Zitaten im Fließtext wurden jeweils als Quellenangabe der erste Nachname der InterviewpartnerInnen sowie die Stelle der Tonbandaufnahme angegeben. Allen interviewten Lehrenden (und deren Schulen) wurden Pseudonyme zugewiesen (gekennzeichnet durch \*).

| Datum        | Name                              | Beruf/Funktion                                                                                      | Dauer   |
|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 26.09.2012   | Karin Costilla Rojas              | Bildungskoordinatorin (NGO Urpichallay)                                                             | 58:43   |
| 27.09.2012   | Martin Talancha De la Cruz        | Mitarbeiter der Dirección Nacional de EIB, Calidad Educativa – Planificación Estratégica (DIGEIBIR) | 1:27:37 |
| 11.10.2012   | Profesor Solano*                  | Lehrer und Direktor der Escuela Inti*                                                               | 15:59   |
| 11.10.2012   | Alejandro Jacha Job Abdias        | Spezialist im Bereich der Primarschulbildung, Área de Gestión Pedagógica (UGEL Huaraz)              | 44:24   |
| 12.10.2012   | Profesora Caldúa*                 | Lehrerin der Escuela Inti*                                                                          | 08:47   |
| 13.10.2012   | Nancy Bojorquez Rojas             | Direktorin und Lehrerin des Red de Docentes “Alli Shonquwan Rurashun”                               | 23:58   |
| 14.10.2012   | Abila Margarita Romero Sifuentes  | Expertin für die Realisierung der Redes Educativas Rurales in Áncash (DRE Áncash)                   | 42:10   |
| 15.10.2012   | Daniel Alejandro Broncano Giraldo | Experte für rurale Bildung (UGEL Carhuaz)                                                           | 14:30   |
| 17.10.2012   | Lilia Salomé Llanto Chávez        | Linguistin (CILA), Professorin im Bereich EIB am Instituto de Lingüística Aplicada (UNMSM)          | 50:20   |
| 14.11.2012   | Francisco Roña Córdova            | Koordinator der Arbeitsgruppe „Gestión y monitoreo de la EIB“ (DIGEIBIR)                            | 48:38   |
| 15.11.2012   | Sabino Pariona Casamayor          | Linguist und Professor für Quechua (UNMSM)                                                          | 1:05:42 |
| 16.11.2012   | Liliana Sánchez                   | Spezialistin für EIB (PUCP)                                                                         | 25:53   |
| 27.11.2012   | Profesora Villagran*              | Professorin und Direktorin der Escuela Killa*                                                       | 36:15   |
| 28.11.2012   | Profesora Delgado*                | Professorin und Direktorin der Escuela Quyllur*                                                     | 19:28   |
| * Pseudonyme |                                   |                                                                                                     |         |



### 13. Abkürzungsverzeichnis

|           |                                                                                                                                                                     |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BID       | Banco Interamericano de Desarrollo<br>Interamerikanische Entwicklungsbank                                                                                           |
| CILA      | Centro de Investigación de Lingüística Aplicada<br>Forschungszentrum angewandter Linguistik                                                                         |
| CONEIB    | Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe<br>Nationale Kommission für Interkulturelle und Zweisprachige Bildung                                       |
| DEIB      | Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe<br>Direktion für Interkulturelle und Zweisprachige Bildung                                                          |
| DER       | Dirección de Educación Rural<br>Direktion für Rurale Bildung                                                                                                        |
| DIGEBIL   | Dirección General de Educación Bilingüe<br>Generaldirektion für Zweisprachige Bildung/Erziehung                                                                     |
| DIGEIBIR  | Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural<br>Generaldirektion für Interkulturelle, Zweisprachige und Rurale Bildung                            |
| DRE       | Dirección Regional de Educación<br>Regionale Bildungsdirektion                                                                                                      |
| EB        | Educación Bilingüe<br>Zweisprachige Bildung/Erziehung                                                                                                               |
| EBI       | Educación Bilingüe Intercultural<br>Zweisprachige Interkulturelle Bildung/Erziehung                                                                                 |
| ECOSOC    | Economic and Social Council (of the United Nations)<br>Wirtschafts- und Sozialrat (der Vereinten Nationen)                                                          |
| EI        | Educación Intercultural<br>Interkulturelle Bildung/Erziehung                                                                                                        |
| EIB       | Educación Intercultural Bilingüe<br>Interkulturelle Zweisprachige Bildung/Erziehung                                                                                 |
| FunPROEIB | Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad<br>Stiftung für Bildung/Erziehung in mehrsprachlichen und plurikulturellen Kontexten |
| L1 / 2    | Language 1 / 2<br>Erstsprache / Zweitsprache                                                                                                                        |
| ILO       | International Labour Organisation<br>Internationale Arbeitsorganisation                                                                                             |
| ILV       | Instituto Lingüístico de Verano<br>Linguistisches Sommerinstitut                                                                                                    |

|         |                                                                                                                                                                                                |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| INEI    | Instituto Nacional de Estadísticas e Información<br>Nationales Institut für Statistik und Information                                                                                          |
| NGO     | Non-governmental Organisation<br>Nichtregierungsorganisation                                                                                                                                   |
| PEBI    | Política de Educación Bilingüe Intercultural<br>Politik für Zweisprachige Interkultural Bildung/Erziehung                                                                                      |
| PNEB    | Política Nacional de Educación Bilingüe<br>Nationale Politik Zweisprachiger Bildung/Erziehung                                                                                                  |
| PNEI    | Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural<br>Nationale Politik für Interkulturelle Bildung/Erziehung und Zweisprachige Interkulturelle Bildung/Erziehung |
| PRONOEI | Programa no escolarizado de Educación Intercultural<br>Programm nicht eingeschulter Initialbildung                                                                                             |
| PUCP    | Pontificia Universidad Católica del Perú<br>Päpstliche Katholische Universität von Peru                                                                                                        |
| PZI     | Problemzentriertes Interview                                                                                                                                                                   |
| UGEL    | Unidad de Gestión Educación Local<br>Verwaltungseinheit für Lokale Bildung                                                                                                                     |
| UN(O)   | United Nations (Organization)<br>(Organisation der) Vereinten Nationen                                                                                                                         |
| UNEBI   | Unidad de Educación Bilingüe Intercultural<br>Einheit der Interkulturellen Zweisprachigen Bildung                                                                                              |
| UNESCO  | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation<br>Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur                                                 |
| UNICEF  | United Nations Children's Fund<br>Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen                                                                                                                       |
| UNPFII  | United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues<br>Ständiges Forum für Indigene Angelegenheiten                                                                                            |
| UNMSM   | Universidad Nacional Mayor de San Marcos<br>Große Nationale Universität von San Marcos                                                                                                         |

## Annex

### ***I. Proyecto Educativo Nacional al 2021***

| <b>Zielsetzungen, Ergebnisse und Politiken des <i>Proyecto Educativo Nacional al 2021</i> (Quelle: Consejo Nacional de Educación 2007: 14-19)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo Estratégico 1 – Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resultado 1: La primera infancia es prioridad nacional<ul style="list-style-type: none"><li>○ Política 1: Asegurar el desarrollo óptimo de la infancia a través de la acción intersectorial concertada del Estado en cada región</li></ul></li><li>• Resultado 2: Trece años de buena educación sin exclusiones<ul style="list-style-type: none"><li>○ Política 2: Ampliar el acceso a la educación básica a los grupos hoy desatendidos</li><li>○ Política 3: Asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden las provincias más pobres de la población nacional</li><li>○ Política 4: Prevenir el fracaso escolar en los grupos sociales más vulnerables</li></ul></li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Objetivo Estratégico 2 – Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resultado 1: Todos logran competencias fundamentales para su desarrollo personal y el progreso e integración nacional<ul style="list-style-type: none"><li>○ Política 5: Establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales</li><li>○ Política 6: Definir estándares nacionales de aprendizajes prioritarios y evaluarlos regularmente</li></ul></li><li>• Resultado 2: Instituciones acogedoras e integradoras enseñan bien y lo hacen con éxito<ul style="list-style-type: none"><li>○ Política 7: Transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica</li><li>○ Política 8: Impulsar de manera sostenida los procesos de cambio institucional</li><li>○ Política 9: Articular la educación básica con la educación superior técnica o universitaria</li></ul></li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Objetivo Estratégico 3 – Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resultado 1: Sistema integral de formación docente<ul style="list-style-type: none"><li>○ Política 10: Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación</li></ul></li><li>• Resultado 2: Carrera pública magisterial renovada<ul style="list-style-type: none"><li>○ Política 11: Implementar una nueva Carrera Pública Magisterial</li></ul></li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Objetivo Estratégico 4 – Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resultado 1: Gestión educativa eficaz, ética, descentralizada y con participación de la ciudadanía<ul style="list-style-type: none"><li>○ Política 12: Cambiar el actual modelo de gestión pública de la educación basándola en procedimientos democráticos y en el planeamiento, promoción, monitoreo y evaluación de políticas estratégicas nacionales</li><li>○ Política 13: Reformar la gestión educativa regional y articularla con los ejes de desarrollo nacional y regional con criterios de coordinación intersectorial</li><li>○ Política 14: Fortalecer las capacidades de las instituciones y redes educativas para asumir responsabilidades de gestión de mayor grado y orientadas a conseguir más y mejores resultados</li><li>○ Política 15: Fortalecer una participación social responsable y de calidad en la formulación, gestión y vigilancia de las políticas y proyectos educativos</li><li>○ Política 16: Moralizar la gestión en todas las instancias del sistema educativo</li></ul></li><li>• Resultado 2: Educación financiada y administrada con equidad y eficiencia<ul style="list-style-type: none"><li>○ Política 17: Incrementar sostenidamente el presupuesto asegurando calidad educativa para todos, asignado recursos con criterios de equidad, calidad y eficiencia</li></ul></li></ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política 18: Estimular y procurar el aumento de la contribución social al financiamiento de la educación</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p><b>Objetivo Estratégico 5 – Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultado 1: Renovado sistema de educación superior articulado al desarrollo <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política 19: Renovar la estructura del sistema de la educación superior, tanto universitaria cuanto técnico-profesional</li> <li>○ Política 20: Consolidar y dar funcionamiento efectivo al Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior</li> <li>○ Política 21: Incrementar el financiamiento del sistema nacional de educación superior y enfocar los recursos en las prioridades de dicho sistema</li> <li>○ Política 22: Renovar la carrera docente en educación superior sobre la base de méritos académicos</li> </ul> </li> <li>• Resultado 2: Se produce conocimientos relevantes para el desarrollo y la lucha contra la pobreza <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política 23: Articulación de la educación superior con la realidad económica y cultural</li> <li>○ Política 24: Educación superior ligada a la investigación y a la planificación</li> </ul> </li> <li>• Resultado 3: Centros universitarios y técnicos forman profesionales éticos, competentes y productivos <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política 25: Transformación de la calidad de la formación profesional</li> </ul> </li> </ul> |
| <p><b>Objetivo Estratégico 6 – Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultado 1: Gobiernos locales democráticos y familias promueven ciudadanía <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política 26: Municipios fomentan la identidad local y la cohesión social</li> <li>○ Política 27: Participación y movilización social en torno a desafíos centrales</li> <li>○ Política 28: Familias asumen rol educador y colaboran con los aprendizajes y con prácticas de vida en comunidad</li> </ul> </li> <li>• Resultado 2: Empresas, organizaciones y líderes comprometidos con la educación <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política 29: Fomento de la responsabilidad social de las empresas locales a favor de la educación</li> <li>○ Política 30: Fomento de compromisos de líderes e instituciones con la educación</li> </ul> </li> <li>• Resultado 3: Medios de comunicación asumen con iniciativa su rol educador <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Política 31: Promoción de la función educativa, informativa y cultural de los medios de comunicación</li> <li>○ Política 32: Autorregulación de la prensa a favor de los derechos ciudadanos</li> <li>○ Política 33: Observatorio ciudadano para mejorar la responsabilidad cívica de los medios</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                              |



## II. Calendario agrofestivo der Gemeinden des Red Ausangate

## Calendario Agrofestivo ritual de las comunidades intervenidas por la Red Ausangate

|                                |                                   |                            |                            |
|--------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 14<br>Luna<br>Llena<br>And     | 11-Sole Amaru / 24 Se oculta QUTU | 24 Luna llena andina       | 12 culmina chakata         |
| 22<br>Luna<br>Llena<br>andina  | 24 Luna llena andina              | 21 Equi-<br>noccio         | 23 Luna<br>Llena<br>andina |
| 28<br>Sole<br>Chakata          | 16 Luna<br>Llena<br>And           | 24 Luna<br>Llena<br>andina | 28 se<br>oculta<br>chakata |
| 11 Equi-<br>noccio             | 16 Luna<br>Llena<br>And           | 23 Luna<br>Llena<br>andina | 28 se<br>oculta<br>chakata |
| 23 Sol Nadir / 28 Luna Llena A | 20 Luna llena andina              | 21 Solsticio / Sale QUTU   | 22 Luna llena andina       |

### III. Interviewleitfäden

#### Para los colaboradores del Ministerio de Educación / DIGEIBIR

##### Temas de la entrevista – los tres logros principales:

La Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural habla de los tres logros principales entre Agosto de 2011 y Julio de 2012:

1. La identificación, el reconocimiento y el registro de los Institutos Educativos (IIEE) de EIB (Octubre 2011)
2. Las Redes Educativas Rurales (Feb 2012)
3. La Propuesta Pedagógica EIB (Mayo 2012)

##### Institutos Educativos de EIB:

Leí en internet que en total unas 14.200 escuelas EIB están identificadas y reconocidas.

- ¿Qué exactamente significa este hecho?
- ¿Muestra la necesidad de 14.200 escuelas EIB en todo el país o ya existen estas escuelas?
- ¿Cómo identificar una escuela EIB?
- ¿Qué caracteriza una escuela EIB?
- ¿Qué objetivos tiene que lograr para ser una escuela EIB?
- En el departamento de Lima solamente hay 7 escuelas EIB – ¿Es la prueba que la EIB sigue siendo algo *para los pueblos indígenas*? ¿Los castellanohablantes de Lima / las grandes ciudades todavía no ven la necesidad que sus hijos aprendan una lengua vernácula?

##### Redes Educativas Rurales:

En la Resolución Ministerial del febrero se lee que la función de la Res es “optimizar los recursos humanos, compartir equipos, infraestructura y material educativo y coordinar intersectorialmente para mejorar la calidad de los servicios educativos en el ámbito local”.

- ¿Qué exactamente hace la Red Educativa Rural?
- ¿Cuántas Redes hay en total en todo el Perú?
- ¿También hay escuelas secundarias o iniciales en la Red?
- ¿Quién decide cual red / cuales escuelas forma(n) parte de una Red Educativa Rural?
- Son más o menos una a seis Redes en cada Departamento:
  - ¿De qué manera fueron elegidos?
  - ¿Por qué departamentos bastante grandes como madre de Dios solamente tienen una sola red?
  - ¿Están apoyadas por las UGELES locales?
- ¿De qué manera es la cooperación entre las Redes de un departamento? Por ejemplo de las cuatro Redes en Ancash.

La resolución ministerial fue aprobada en febrero, ¿ya hay primeros resultados?

**La Propuesta Pedagógica en EIB:**

Es una propuesta muy interesante, que habla del respecto de la diversidad lingüística y cultural, de la igualdad de trato de lengua originaria y castellano (o L1 y L2), de la necesidad de enseñar las lenguas originarias también en la secundaria, del respecto al calendario comunal y del apoyo a los maestros de EIB.

- Pero en su opinión, ¿esto corresponde a la realidad?
- ¿Qué es la meta final de la EIB? – ¿Una educación de calidad para los pueblos indígenas o también una mejor comprensión de culturas y lenguas originarias de parte de los castellano hablantes?

**Los currículos:**

- ¿Solamente respetan el Bilingüismo o también la interculturalidad? /
- ¿El Enfoque del currículo está en el aprendizaje de la lengua materna originaria tanto como el castellano o hay también elementos culturales?
- ¿Se dictan clases como geografía o historia en las lenguas originarias?

**Los padres de familia:**

- ¿Siempre están de acuerdo con una EIB por sus hijos?
- Por ejemplo, ¿qué dicen los padres monolingües en castellano de la enseñanza del quechua?
- ¿Y qué dicen los padres quechua-hablantes de la enseñanza del quechua?

**Maestros / docentes bilingües:**

- En internet, se pueden registrar los docentes bilingües, ¿cuántos maestros de EIB faltan actualmente en Ancash / en todo el Perú?
- En internet se dice: “si eres docente que hablas algún idioma originaria además del castellano, inscribe en tu UGEL o en las instituciones educativas autorizadas.” Entonces, ¿para ser un docente bilingüe solamente tienes que ser bilingüe, nada más?
- ¿Hay centros o carreras universitarias de la formación de profesores en EIB?

**Escuelas Marca Perú / la escuela que queremos:**

- ¿Qué es el papel de la “Marca Perú” en todo esto / en la EIB en el Perú?

**Opinión personal:**

- ¿Cree Usted que la EIB está presente en la vida cotidiana, que la gente ordinaria que no trabaja en este campo sobre lo que es?
- ¿Cree Usted posible una EIB para todos niños peruanos?

## **Para los docentes de EIB**

### **Datos básicos:**

- ¿Cuántos niños tiene su escuela?
- ¿En qué grados están? (hasta el cuarto o hasta el sexto)
- ¿Hay una escuela inicial también? (3 a 5 años)
- ¿Qué tipo de escuela es? (unidocente, multigrado, polygrado)
- ¿Qué tienen los niños como lengua materna? (Quechua o Castellano)
- ¿Qué es su lengua materna? (Quechua o Castellano)
- ¿De dónde es Usted? ¿Su origen?
- ¿Uniformes? ¿Por qué sí / por qué no?

### **Escuela como escuela EIB:**

- ¿Esta escuela existe desde cuándo? ¿Desde cuándo es una escuela EIB?
- ¿A dónde iban los niños antes de la construcción de su escuela? ¿Hay varias escuelas en esta región?
- Usted como profesora, ¿siempre quería realizar una educación que respecta más las tradiciones y la lengua local/andina?
- ¿Tiene Usted una calificación especial como profesora de EIB?

### **La enseñanza / las clases:**

- ¿De qué hora a qué hora duran las clases? ¿Cuántas clases hay por día?
- El contenido de las lecciones o sea las asignaturas: ¿Son los del currículo nacional completando por la lengua Quechua / la cultura andina?
- Su forma de enseñar, ¿es solamente bilingüe o verdaderamente intercultural?
- ¿Aprenden leer y escribir en Quechua y Castellano o solamente en Castellano?
- ¿Hay clases completas en Quechua como lengua de enseñanza?
- ¿Les enseña de la cultura andina, de las tradiciones o conocimientos andinos, de la chacra, etc.?
- ¿Su escuela se orienta al calendario agro-festivo?

### **Niños:**

- ¿Cree que a los niños lo gusta aprender el Quechua y de su cultura ancestral?
- Los niños, cuando pasan a la secundaria / al quinto grado, ¿Usted cree que piensan mejor de su procedencia, de su cultura, de su lengua? ¿Cree que han aceptado su origen?

### **Padres de familia / comunidad:**

- ¿Los padres aceptan o aceptaron esta forma de educación desde el inicio?
- ¿Cómo reaccionaron a la creación de una escuela EIB?
- ¿Fue posible cambiar la opinión de los padres de familia?



- ¿Hay padres o miembros de la comunidad (sabios) que ayudan en la enseñanza?
- ¿Los padres tienen que pagar para los libros, cuadernos o uniformes?

**Materiales educativos:**

- ¿Los materiales educativos vienen todos de parte del Ministerio de Educación?  
¿Inclusivo los materiales EIB?
- ¿Hay cuadernos, libros, libros de texto etc. en Quechua?

**Exámenes:**

- ¿Durante el año hay parciales u otro tipo de exámenes?
- ¿Hay exámenes de Quechua también?
- En caso de escuelas unidocentes y multigradas: ¿Los niños cumplen las mismas tareas / tienen los mismos ejercicios en clase?
- En caso de escuelas multigradas: Hay exámenes antes de pasar al grado siguiente?

**Cooperaciones con otras escuelas / el ministerio:**

- ¿Tiene Usted una cooperación con otras escuelas EIB de la región? ¿Forma parte de una Red Educativa Rural?
- ¿Hay una cooperación con la UGEL de Huaraz? ¿Tiene Usted el apoyo de la UGEL de Huaraz?
- ¿Tiene Usted apoyo desde donaciones privadas?

¿Cree que un día será posible, una EIB para todos los niños del Perú?

#### IV. Fragebogen (Lenguas y culturas en la escuela y la vida cotidiana)<sup>180</sup>

| 1. Datos básicos                                           |             |              |  |
|------------------------------------------------------------|-------------|--------------|--|
| Sexo                                                       |             | Ciudad Natal |  |
| Fecha de Nacimiento (año)                                  |             | Residencia   |  |
| Ciudad(es) y tipo (privado o publico) de formación escolar | Inicial:    |              |  |
|                                                            | Primaria:   |              |  |
|                                                            | Secundaria: |              |  |

| 2. Origen familiar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2.1. En casa, ¿qué lengua hablan tus padres entre ellos? _____ con tus parientes? _____<br/> contigo? _____ con los vecinos? _____</p> <p>2.1. ¿Alguien de tu familia proviene de uno de los pueblos originarios del Perú?<br/> <input type="radio"/> Sí, de los _____ <input type="radio"/> No.</p> <p>Si contestaste con "Sí" a la pregunta anterior, sigue con las otras preguntas de esta sección.<br/> Si contestaste con "No", sigue con las preguntas de sección (3).</p> <p>2.2. ¿Qué miembro de tu familia? _____.</p> <p>2.3. ¿Tú te sientes identificado/a con este pueblo también?<br/> <input type="radio"/> Sí, porque _____.<br/> <input type="radio"/> No, porque _____.</p> |

| 3. Capacidades lingüísticas – Lenguas originarias                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>3.1. ¿Qué es tu lengua materna? El _____</p> <p>3.2. ¿Sabes hablar una lengua originaria del Perú?<br/> <input type="radio"/> Sí, _____ <input type="radio"/> No.</p> <p>Si contestaste con "Sí" a la pregunta anterior, sigue con las otras preguntas de esta sección.<br/> Si contestaste con "No", sigue con las preguntas de sección (4).</p> <p>3.3. ¿Cuál es tu nivel oral en esta lengua?<br/> <input type="radio"/> Excelente. <input type="radio"/> Buena. <input type="radio"/> Regular. <input type="radio"/> Elemental.</p> <p>3.4. ¿Sabes también escribir y/o leer en esta lengua?<br/> <input type="radio"/> Sí, _____ <input type="radio"/> No.</p> <p>3.5. ¿Con quién hablas esta lengua?<br/> <input type="radio"/> Padres <input type="radio"/> Hermanos <input type="radio"/> Abuelos <input type="radio"/> Otra: _____<br/> <input type="radio"/> Amigos de la ciudad de origen <input type="radio"/> Amigos de la universidad</p> <p>3.6. ¿Con qué frecuencia hablas esta lengua?<br/> <input type="radio"/> Cada día. <input type="radio"/> A menudo. <input type="radio"/> A veces. <input type="radio"/> Rara vez. <input type="radio"/> Nunca.</p> |

<sup>180</sup> Die detaillierte Auswertung der Fragebögen ist bei der Autorin der Diplomarbeit erhältlich.

#### 4. Capacidades lingüísticas – Lenguas extranjeras

- 4.1. En tu escuela primaria y/o secundaria, ¿el inglés fue parte de tu currículo?  
☐ Sí, en la primaria \_\_\_\_\_ veces por semana.  
☐ Sí, en la secundaria \_\_\_\_\_ veces por semana.  
☐ No.
- 4.2. Si hablas inglés, ¿cuál es tu nivel oral en esta lengua?  
☐ Excelente.      ☐ Buena.      ☐ Regular.      ☐ Elemental.
- 4.3. ¿Sabes hablar otras lenguas extranjeras también?  
☐ Sí, el \_\_\_\_\_ ☐ No.
- 4.4. ¿Qué te parece más importante, aprender una lengua originaria del Perú (quechua, aimara, lenguas amazónicas) o una lengua extranjera?  
☐ ¿Cuál lengua? \_\_\_\_\_  
☐ ¿Por qué? \_\_\_\_\_.
- 4.5. ¿Asistes actualmente a algún curso de lengua?  
☐ Sí, un curso de \_\_\_\_\_ en el/la \_\_\_\_\_.  
☐ No.

#### 5. Formación escolar y EIB

- 5.1. En tu escuela **primaria**, ¿aprendiste alguna lengua originaria del Perú?  
☐ Sí, el \_\_\_\_\_ ☐ No.
- 5.2. En tu escuela **secundaria**, ¿aprendiste alguna lengua originaria del Perú?  
☐ Sí, el \_\_\_\_\_ ☐ No.
- 5.3. ¿Piensas que es importante hablar alguna lengua originaria del Perú?  
☐ Sí, porque \_\_\_\_\_.  
☐ No, porque \_\_\_\_\_.
- 5.4. Si aún no aprendes una lengua originaria del Perú, ¿cuál lengua aprenderías?  
☐ El \_\_\_\_\_, porque \_\_\_\_\_.  
☐ Ninguna, porque \_\_\_\_\_.
- 5.5. ¿Alguna de tus clases trató sobre la historia o la situación actual de los pueblos indígenas del Perú?  
☐ Sí, en \_\_\_\_\_ ☐ No.
- 5.6. ¿Sabes lo que es la “educación intercultural bilingüe”?  
☐ Sí. ☐ No.
- 5.7. Si contaste con “Sí” a la pregunta anterior, por favor explica el termino.

---

---

---

## **V. Zusammenfassung**

Seit mehr als 30 Jahren arbeiten die lateinamerikanischen Staaten und die internationale Gemeinschaft nun an der Realisierung indigener Bildungsprojekte – die *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB – *Interkulturelle Zweisprachige Bildung/Erziehung*) ist dabei längst nicht mehr ein Projekt unter vielen, sondern eine mögliche Antwort auf drängende Probleme der indigenen Völker, wie ökonomische und kulturelle Armut, soziale Marginalisierung, gesellschaftliche Diskriminierung und Aufgabe ihrer Sprachen, Bräuche, Traditionen und Kenntnisse zum Zwecke der Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft. Dennoch gibt es nach wie vor viele Defizite hinsichtlich der Verwendung der indigenen Muttersprache und der Vermittlung indigener Kulturen im Unterricht und der Realisierung einer bi- oder interkulturellen Bildung für die Gesamtgesellschaft.

Während sich in Peru die Gesetzeslage in den letzten Jahrzehnten im Hinblick auf indigene Bildungsrechte (fast) stetig weiterentwickelte, wurden bei jedem Regierungswechsel im Rahmen der EIB neue Bildungsprogramme und -projekte umgesetzt und wieder aufgelassen – Kontinuität war somit nicht gegeben. Seit 2011 versucht das Bildungsministerium nun durch drei neue Programme – die Identifizierung, Anerkennung und Registrierung von *EIB-Schulen* sowie bilingualer Lehrender, den Aufbau von *Redes Educativas Rurales* in den sozial wie ökonomisch schwächsten Regionen des Landes und die Definition von sechs zentralen Charakteristiken für EIB-Schulen – EIB nachhaltig zu implementieren. Ziel dieser Arbeit ist es dabei, die theoretische Form sowie praktische Umsetzung der Programme am Beispiel dreier Primarschulen im ländlichen Raum der Region Áncash aufzuzeigen.

Im Vorfeld eines viermonatigen Forschungsaufenthalts in Peru (bzw. in der Region Áncash) erfolgte eine intensive Analyse bestehender Gesetzestexte und Bildungspläne, sowie eine deskriptiv-analytische Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Sekundärliteratur. Im Rahmen des Forschungsaufenthalts wurden mehrere Interviews mit MitarbeiterInnen des Bildungsministeriums, unabhängigen BildungsexpertInnen und LinguistInnen zum Thema dieser aktuellen Bildungsprogramme, sowie den Problemen und Chancen einer EIB für ganz Peru geführt. Die teilnehmende Beobachtung an den drei Primarschulen zeigte, welche Formen die Umsetzung interkultureller und zweisprachiger Bildung/Erziehung in der Praxis annehmen kann.

Durch die durchgeführte Forschung wurde die Diskrepanz zwischen politischem Idealismus und gesellschaftlicher Praxis der EIB deutlich, deren Annäherung in den letzten Jahren zwar Fortschritte machte, aber auch in Peru noch viel Zeit und Engagement verschiedenster Akteure (Lehrende, Eltern, indigene Gemeinden, Ministerium, Gesamtgesellschaft) in Anspruch nehmen wird.

## **VI. Summary**

### **Educación Intercultural Bilingüe in Peru – Theory and practice using the example of three primary schools in the region of Áncash**

Since more than 30 years now, the Latin-American states and the international community are working at the realisation of projects of indigenous education – the *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB – *Intercultural Bilingual Education*) is no longer only one of many projects, but a possible answer to pressing problems of the indigenous peoples, like economical and cultural poverty, social marginalisation, discrimination through society and the abandoning of their languages, costumes, traditions and knowledge with the purpose of adapting to the majority society. Nevertheless, there are still loads of deficits with regard to the use of indigenous mother tongues and the communicating of indigenous cultures in the classroom and the realisation of a bi- or intercultural education for the whole society.

While the legal situation of indigenous education rights has (almost) constantly evolved over these past decades in Peru, every change of government brought new education programmes and projects in the context of EIB and abandoned others – consistency so never was possible. Since 2011, the Ministry of Education is trying to effectively implement EIB through three new programmes – the identification and registration of *EIB-schools* and bilingual teachers, the construction of *Redes Educativas Rurales* in the socially and economically most deprived regions and the definition of six central characteristics of EIB-schools. The ambition of this diploma thesis is to show the theoretical form and practical realisation of these programmes, using the example of three primary schools in the rural area of the region Áncash.

In the run-up of a four-monthly research stay in Peru, or rather in the region Áncash, existing legal texts and educational plans have been analysed in detail. In addition, the descriptively-analytically examination of secondary literature has been realised. Within the framework of the research stay, several employees of the Ministry of Education, independent experts on education and linguists have been interviewed – mainly on the topic of the recent education programmes and the problems and chances of realising EIB for the whole of Peru. The participant observation, that took place at the three primary schools, showed which possible forms the intercultural and bilingual education can take in real life.

The realised research showed a clear discrepancy between political idealism and social practice of EIB, whose harmonisation in the past years did make some progress, but still is going to take more time and commitment of several different actors (teachers, parents, indigenous communities, ministries, society as a whole).

## **VII. Resumen**

### **Educación Intercultural Bilingüe en el Perú – Teoría y practica al ejemplo de tres escuelas primarias en el departamento de Áncash**

Desde hace más que 30 años, los estados latinoamericanos y la comunidad internacional están trabajando a la realización de proyectos de educación indígena – la *Educación Intercultural Bilingüe* ya no es uno de varios proyectos, sino una respuesta muy probable a los problemas inaplazables de los pueblos indígenas, como la pobreza económica y cultural, marginalización y discriminación social y el abandono de sus lenguas, costumbres, tradiciones y conocimientos con la finalidad de adaptarse o asimilarse a la sociedad dominante. No obstante, todavía hay muchas faltas con respecto a la utilización de lenguas maternas indígenas y la transmisión de culturas indígenas en las aulas y la realización de educación bi- o intercultural para la sociedad general.

Mientras que en el Perú, la situación legal de los derechos educativos de los pueblos indígenas ha evolucionado (casi) constantemente a lo largo de las décadas pasadas, cada cambio de gobierno significó en el contexto de EIB el desarrollo de nuevos proyectos y programas educativos y el abandono de otros – pues continuidad no era posible jamás. Desde hace 2011, el Ministerio de Educación está tratando de implementar efectivamente la EIB mediante tres programas nuevos – la identificación, el reconocimiento y el registro de las *escuelas EIB* y el registro de docentes bilingües, la construcción de *Redes Educativas Rurales* en las zonas más desfavorecidas socialmente y económicamente del país y la redacción de seis características centrales en la definición de escuelas EIB. La ambición de esta tesina es mostrar la forma teórica y realización práctica de estos programas, utilizando el ejemplo de tres escuelas primarias en la zona rural del departamento de Áncash.

Como preludio de una estancia investigativa de cuatro meses en el Perú o sea el departamento de Áncash, textos legales y planes educativos existentes fueron analizados en detalle. Además, se realizó la examinación descriptiva-analítica de literatura secundaria. Dentro del marco de la estancia investigativa, entrevistas con varios empleados del Ministerio de Educación, expertos educativos independientes y lingüistas fueron realizadas – sobre todo con respecto a los programas educativos actuales y los problemas y posibilidades en cuanto a la realización de la EIB para todo el Perú. La observación participante den las tres escuelas primarias mostró las formas posibles de una educación intercultural y bilingüe en la vida real.

La investigación realizada dejó claro la discrepancia entre el idealismo político y la práctica social de EIB, cuya armonización progresaba algo en los años pasados, pero que todavía necesitará más tiempo y compromiso de varios actores (docentes, padres de familia, comunidades indígenas, ministerios, sociedad total).

## VIII. Lebenslauf

### Persönliche Daten:

|                |                            |
|----------------|----------------------------|
| Name           | Doris Emprechtinger, BA    |
| E-Mail Adresse | doris.emprechtinger@gmx.at |
| Nationalität   | Österreich                 |

### Schulbildung / Studium:

|                          |                                                                                                                                                                   |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>08/2012 – 12/2012</b> | Facultad de Letras y Ciencias Humanas (Unidad de Postgrado) Forschungsaufenthalt im Zuge der Diplomarbeit<br>Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru |
| <b>09/2010 – 09/2011</b> | Internationale Beziehungen (Relations Internationales)<br>ERASMUS-Aufenthalt<br>Université de Genève, Schweiz                                                     |
| <b>03/2009 – 11/2012</b> | Politikwissenschaften<br>Universität Wien<br>Titel: Bachelor of Arts                                                                                              |
| <b>10/2007 – 03/2014</b> | Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung<br>Universität Wien<br>Angestrebter Titel: Magistra                                                        |
| <b>10/2006 – 06/2007</b> | Diplomstudium Humanmedizin<br>Medizinische Universität Wien                                                                                                       |
| <b>09/1998 – 06/2006</b> | Matura<br>Bundes(Real)Gymnasium Ried im Innkreis                                                                                                                  |

### Bisherige Berufserfahrungen:

|                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>04/2012 – jetzt</b><br>Dienstgeber/in<br><br>Tätigkeiten | <b>Stellvertretende Projektleiterin (30h)</b><br>Kultur- und Sportverein der Wiener Berufsschulen,<br>Beratungsstelle „complete“, Wien<br>Beratung und Betreuung von KlientInnen unterschiedlichen<br>Backgrounds hinsichtlich der außerordentlichen LAP |
| <b>10/2009 – 03/2010</b><br>Dienstgeber/in                  | <b>Au Pair (Vollzeit)</b><br>Familie Lehaut, 06130 Grasse, Frankreich                                                                                                                                                                                    |
| <b>11/2008 – 06/2010</b><br>Dienstgeber/in                  | <b>Serviceleiterin (Geringfügig)</b><br>ITH Fremdpersonal Ing. Thomas Horak, Wien                                                                                                                                                                        |
| <b>2005 - 2008</b>                                          | <b>Diverse Feriapraktika</b>                                                                                                                                                                                                                             |

**Volontariate:**

|                                     |                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>01/ – 02/2013</b><br>Tätigkeiten | <b>Österreichische UNESCO-Kommission, Wien</b><br>Administration, Vor- und Nachbereitung von Sitzungen, Facebook-Betreuung, Bearbeitung von Anfragen            |
| <b>03/ – 06/2012</b><br>Tätigkeiten | <b>Kultur- und Sportverein der Wiener Berufsschulen, Wien</b><br>Administration, Datenbankpflege, Co-Organisation von Informationsabenden, KlientInnenbetreuung |
| <b>07/2010</b><br>Tätigkeiten       | <b>„Mawuvio Outreach Programme“, Accra, Ghana</b><br>Grundschullehrerin an einer Schule für mittellose Kinder zwischen 4 und 14 Jahren                          |
| <b>09/2009</b><br>Tätigkeiten       | <b>„Wiener Tafel“, Wien</b><br>Administration, Kundenakquise, Organisation diverser Veranstaltungen, Aktualisierung der Datenbank                               |
| <b>06/2008</b><br>Tätigkeiten       | <b>UEFA, Wien</b><br>Betreuung der ausländischen Fans und Gäste und Security-Tätigkeiten während der Fußball-Europameisterschaft 2008                           |

**Sprachen, Konferenzteilnahmen, Forschungsreisen:**

| <b>Deutsch</b> | <b>Muttersprache</b>    |
|----------------|-------------------------|
| Englisch       | Verhandlungssicher (C2) |
| Französisch    | Verhandlungssicher (C2) |
| Spanisch       | Verhandlungssicher (C2) |
| Swahili        | Grundkenntnisse         |
| Italienisch    | Grundkenntnisse         |
| Quechua        | Grundkenntnisse         |

|                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Studienaufenthalte<br>/ Sprachreisen | 08/2012-12/2012    Forschungsaufenthalt in Peru<br>09/2010-09/2011    Auslandssemester in Genf, Schweiz<br>07-08/2010        Volontariate in Accra, Ghana<br>10/2009-03/2010    Au-Pair-Aufenthalt in Grasse, Frankreich<br>02/2008            Studienreise UN Headquarters New York<br>07/2004            Schüleraustausch nach San Isidro, Costa Rica |
| Konferenz-<br>teilnahmen             | 28/04-01/05/11 „Youth Perspectives 2011“<br>Thema: „Teachers and the Promotion of Gender Equality“<br><br>25-26/10/2012 „III Congreso Nacional de Lingüística y Educación – Luis Hernán Ramírez“<br>Thema (u.a.): Linguistik, Bildung und Interkulturalität;<br>Evaluation von Projekten bilingualer Bildung;<br>Muttersprachenbildung                  |